



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE (MPED)**



TÂNIA CAVALCANTE PIRES

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DO COLÉGIO MUNICIPAL ANTÔNIO MARCULINO VIEIRA EM AGUADA
NOVA, LAPÃO (BA)**

JACOBINA – BA

2016



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE (MPED)**



TÂNIA CAVALCANTE PIRES

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DO COLÉGIO MUNICIPAL ANTÔNIO MARCULINO VIEIRA EM AGUADA
NOVA, LAPÃO (BA)**

Dissertação de Mestrado direcionado à Linha de Pesquisa – Cultura escolar, docência e diversidade, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade à Universidade do Estado da Bahia, como requisito de exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda.

JACOBINA– BA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Pires, Tânia Cavalcante

Relações étnico-raciais no contexto das práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA) / Tânia Cavalcante Pires. – Jacobina, 2016.

182 f.: 30cm

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmélia Aparecida Silva Miranda

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Ciências Humanas - Campus IV.

Contêm referências, apêndices e anexos.

1. Lei nº 11.645/08. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Educação Contextualizada. 4. Identidade(s) Étnico-raciais. I. Miranda, Carmélia Aparecida Silva. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.

CDD 370.19342

TÂNIA CAVALCANTE PIRES

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DO COLÉGIO MUNICIPAL ANTÔNIO MARCULINO VIEIRA EM AGUADA
NOVA, LAPÃO (BA)**

Dissertação de Mestrado direcionado à Linha de Pesquisa – Cultura escolar, docência e diversidade, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade à Universidade do Estado da Bahia, como requisito de exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda.

Data de defesa: 20/07/ 2016

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda – Orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Maria Glória da Paz
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Ione Celeste Jesus de Sousa
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua
pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para
odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender
a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.*

Nelson Mandela

*Dedico à minha mãe, que a cada etapa de
formação acadêmica conquistada ela sempre pergunta:
Tânia, qual curso vem depois desse curso que tu vais fazer?
Oh, mãe, a senhora não tem noção do que teu
questionamento representa para mim.
Simplesmente, te amo, te amo, e ...te amo muito!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, força inigualável, presente em todos os momentos da minha vida, por mais um desafio superado.

À minha mãe, Livan Pires, pelo amor imensurável, pelos momentos de incentivo, pelo exemplo de vida, por sua vida dedicada a minha vida e bem-estar; ao meu pai, Vasni Cavalcante, que na sua simplicidade sempre me amou e acreditou em meu potencial, mesmo diante da minha desconfiança, por ser meu pai e me chamar de pai, sinal maior de confiança do que este jamais pode existir.

Agradeço também a toda a minha família e em especial a minha tia-avó Valdete Messias e a minha prima-comadre Mauricélia, pelo mundo encantado dos livros, revistas, enciclopédias, relatórios do magistério, álbuns que deliciava na minha infância, ao visitar constantemente sua residência; saibam que limpar as estantes e baús nunca foi um trabalho pra mim, pelo contrário, sempre foi um privilégio; acredito que parte do gosto pelos estudos eu também devo a vocês.

À Aguada Nova, meu pedacinho de chão à qual, desde o início da minha formação acadêmica, sempre tive a nobreza de reconhecer a minha pertença.

À orientadora Profa. Dra. Carmélia S. Miranda, pelo incentivo à minha produção acadêmica e pela orientação durante a elaboração deste estudo, e ainda pelo exemplo de ser humano que é. Sou-lhe eternamente grata por este aprendizado. A você, meus agradecimentos.

Aos componentes da Banca de Qualificação, Ione Celeste e Paulo Machado (in memoriam), pelas relevantes contribuições.

Aos componentes da Banca de Defesa, Ione Celeste e Maria Glória, pela forma atenciosa e solícita com que aceitaram participar deste momento memorável em minha vida, pela delicadeza e por acreditar na relevância deste estudo. Obrigada!

À equipe docente e demais funcionários do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED/UNEB, por compartilharem sonhos possíveis de serem alcançados.

Aos amigos Cristiane Kuhn e Henrique Oliveira, pelo companheirismo e energia positiva durante as itinerâncias nesse processo formativo; as companheiras da casa, Adevanucia, Cristiane Camila e Carliane, pelo aconchego familiar.

Aos Grupos de Pesquisa e Estudos (DIFEBA e GEHAFRO), pelo diálogo construído e por inspirar o compromisso com a formação docente.

Às amigas Adevanucia, Eliana, Ana Lúcia, pelos momentos em que dividimos angústias, tristezas, alegrias, bem como pelos momentos compartilhados de estudo e aprendizagem.

Ao grande amigo Carlos Lima, pela confiança, companheirismo, proteção, brincadeiras e diálogo constante.

À turma do mestrado 2014.2, pelos desafios, superações... que permitiram chegar até aqui.

Não poderia deixar aqui de agradecer, dentre tantas pessoas... Gessinalva Barbosa, minha primeira professora, pela maneira como fui acolhida na Educação Infantil; a professora Gilvany Rocha, por seu entusiasmo e crença na educação escolar, durante minha formação no Curso de Magistério; ao professor Dr. Cláudio Eduardo Félix, pelo encorajamento e estímulo em aventurar outras possibilidades formativas durante a Graduação em Pedagogia/UNEB – Campus XVI; ao professor Dr. Edmerson Reis, pela acolhida, sensibilidade e apoio durante a orientação no Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação Cultura e Contextualidade/UNEB Campus IV, III, e VII; suas marcas jamais serão esquecidas... grata e feliz pela oportunidade de tê-los em minha vida.

A todos os/as profissionais e estudantes do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, que tornaram possível o desenvolvimento da presente pesquisa e especialmente por impulsionar o meu crescimento profissional, represento-os/as aqui na pessoa da Gestora Escolar – Máгна Regi Vieira Rodrigues, pelo apoio, compreensão e confiança no desempenho do meu trabalho.

A todos(as) os(as) alunos(as) do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, por terem despertado meu interesse em me dedicar aos estudos sobre a temática da Educação e Relações Étnico-Raciais, e em especial aqueles(as) provenientes das comunidades quilombolas, como Lagoa de Gaudêncio, Salgada e Macambira.

Aos(Às) integrantes e colaboradores(as) contribuintes nas discussões do Grupo de Estudos MAAFRO que, reconhecendo a necessidade e importância do fortalecimento da temática, se dispuseram a participar, saibam que suas manifestações de apoio e generosidade para com o desenvolvimento da pesquisa e minha formação muito me cativaram.

Às(Aos) amigas(os) irmãs(aos) de fé Aderlan Almeida, Ana Paula Medeiros, Daniela Araújo, Dilma Ferreira, Eliene Cavalcante, Jussiana Dourado, Maurício Alves, Zenádia Barbosa, pelas orações, apoio, por acreditarem no meu potencial, valorizando-me com suas palavras singelas de carinho e incentivo. Obrigada!

A todos(as) que, de alguma forma, sonham e lutam por uma sociedade melhor, mais humanizada e mais feliz. Meu eterno agradecimento.

Enfim, agradeço por tudo aquilo que passei, senti, chorei, superei e que não cabem nas páginas desta dissertação. Muito, muito grata... a ti, Senhor, por tudo isso.

RESUMO

A pesquisa intitulada: “Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)”, resultou da minha interação nas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental II, como professora e coordenadora pedagógica dessa instituição, *lócus* da pesquisa. Como questão problema, temos sido provocadas a pensar como a educação das relações étnico-raciais expressas a partir da promulgação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, tem se efetivado nas práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira. Assim, temos como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas, analisando-as sob a perspectiva étnico-racial, considerando a predominância da cultura quilombola entre os discentes. Especificamente, pretendemos identificar a relação de pertencimento étnico-cultural dos(as) alunos(as) enquanto quilombolas e a influência na aprendizagem; por conseguinte, investigar o predomínio da cultura existente nas comunidades quilombolas em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar. A metodologia configura-se numa pesquisa do tipo etnográfica, com abordagem de análise compreensiva e interpretativa, a partir da utilização dos seguintes dispositivos de pesquisa: observação participante, questionário, entrevista semiestruturada e grupos dialogais. Para a fundamentação teórica, utilizamos as contribuições de pesquisadores, a exemplo de Gomes (2008), Hall (2005), Munanga (1996, 2012), Santos (2006), Silva (2005), por considerá-los indispensáveis para as discussões na temática pesquisada, além de documentos legais como, por exemplo, a Lei 11.645/08. O Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira atende um público composto por: adolescentes, jovens, adultos e idosos, moradores de comunidades quilombolas que se encontram em processo de escolarização e aprendizagem da educação formal, com contexto socioeconômico agrário e cultura de matriz africana. Esta pesquisa apresenta, enquanto proposta de intervenção, a implantação de um Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO, que visa a formação continuada docente, objetivando fomentar a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a educação com respeito à diversidade cultural.

Palavras-chave: Lei n.º 11.645/08. Práticas pedagógicas. Educação contextualizada. Identidade étnico-racial.

ABSTRACT

This research entitled Racial-Ethnic Relations in the context of Teaching Practices of the Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira in Aguada Nova, Lapão (BA) was resulted from the interaction in teaching practices in Elementary School II, as a teacher and educational coordinator of that institution, locus research. As a matter of problem, we have been provoked to think how the education of ethnic-racial relations expressed from the promulgation of Law No. 10,639 / 03 and No. 11,645 / 08, has made effective in teaching practices of the Colégio Municipal Antônio Vieira Marculino. So we have to investigate the pedagogical practices, analyzing them in the ethnic-racial perspective, considering the predominance of the Quilombola culture among students. Specifically, we intend to identify the ethnic and cultural belonging relationship of the students while quilombolas and the influence on learning; therefore to investigate the prevalence of the existing culture in the quilombolas communities towards the pedagogical practices developed at schools. The methodology set up in an ethnographic research, with approach of understanding and interpretative analysis, from the use of the following devices research: participant observation, questionnaire, semi-structured interview and dialogical groups. For the theoretical foundation, we used the contributions of researchers, like Gomes (2008), Hall (2005), Munanga (1996, 2012), Santos (2006), Silva (2005), considering them essential for the discussions on thematic researched, the legal documents such as, Law No 11.645/08. The Colégio Municipal Antonio Marculino Vieira answers to the public formed by teens, young people, adults and seniors, residents of quilombolas communities that are in the learning process of formal education, with agricultural socioeconomic context and of African origin culture. This research presents as a proposal for intervention, the implementation of a Group Study and Work in Education and Ethnic-Racial Relations – MAAFRO, that aims the teaching continuing education, aiming to encourage the promotion of pedagogical practices that value education with respect for diversity cultural.

Keywords: Law No. 11,645/08. Pedagogical practices. Contextualized education. Ethnic-racial identity.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Perfil dos(as) colaboradores(as) participantes das entrevistas	58
Quadro 2 – Tempos de experiência dos colaboradores da pesquisa no Colégio Marculino e em comunidades quilombolas	59
Quadro 3 – Grau de melhoria que a unidade escolar necessita	62
Quadro 4 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono – 2010 a 2014.....	63
Quadro 5 – Proposta dos primeiros encontros formativos do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO	84
Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, por nível de ensino frequentado, segundo a cor ou raça – Brasil – 2001/2011	30
Gráfico 2 – Autodenominação de cor/raça declarada pelo coletivo discente. Colégio Marculino, abril 2016	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coreografia com música autoral	64
Figura 2 – Grupo de dança – Maculelê.....	64
Figura 3 – Grupo de dança – Maculelê e integrantes da capoeira.....	64
Figura 4 – Grupo de capoeira envolve alunos(as) de diferentes turmas.....	65
Figura 5 – Grupo de capoeira envolve alunos(as) de diferentes faixas etárias.....	65
Figura 6 – Formação inicial: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	86
Figura 7 – Participação em curso de atualização/formação: ensino na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	88
Figura 8 – Existência de formações ofertadas pela Secretaria de Educação Municipal para professores(as) atuarem de acordo com a Lei n.º 11.645/08	89
Figura 9 – Inclusão no currículo escolar: a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas práticas pedagógicas	91
Figura 10 – Percepção dos docentes a respeito das políticas públicas	92
Figura 11 – Compreensões de professores(as) relacionadas à educação para as relações étnico-raciais.....	93
Figura 12 – Estratégias utilizadas para despertar o interesse dos(as) alunos(as) para as aulas.....	96
Figura 13 – Possibilidade da Lei n.º 11.645/08 oportunizar aos(as) alunos(as) afro-brasileiros(as) superar os estigmas historicamente cometidos	98
Figura 14 – Sugestões para que a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se efetivem no cotidiano das práticas pedagógicas	99
Figura 15 – Indagação sobre a existência de projeto(s) interno(s) na unidade escolar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	102
Figura 16 – Metodologia(s) que professores(as) considera(m) mais apropriada(s) para trabalhar com alunos(as) de comunidades quilombolas	104
Figura 17 – Indagações sobre o rendimento escolar dos(as) alunos(as) provenientes das comunidades quilombolas	106
Figura 18 – A forma pela qual o(a) funcionário(a) se integrou ao atual contexto de trabalho (e <i>lôcus</i> desta pesquisa)	107

Figura 19 – Professores(as) avaliam o colégio em relação ao apoio pedagógico, direção, estrutura e recursos didáticos ofertados relativos ao trabalho da temática sob investigação	108
Figura 20 – Reunião: apresentação do projeto de pesquisa.....	109
Figura 21 – Reunião: apresentação do projeto de pesquisa.....	109
Figura 22 – Alunos, parte da equipe gestora 2015 e pesquisadora responsável.....	110
Figura 23 – Alunos e pesquisadora responsável.....	110
Figura 24 – Alunos e pesquisadora responsável.....	111
Figura 25 – Alunos e pesquisadora responsável.....	111
Figura 26 – Grupo de Dança – Alunos(as) e monitora – Mais Educação	113
Figura 27 – Percussão – Alunos(as) e monitor – Mais Educação	113
Figura 28 – Confecção de cartazes – Fundamental II	114
Figura 29 – Confecção de cartazes – Fundamental II	114
Figura 30 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO	115
Figura 31 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO	116
Figura 32 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO	116
Figura 33 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO	117
Figura 34 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO	117
Figura 35 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO	117
Figura 36 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO	118
Figura 37 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO	118
Figura 38 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Bens de consumo – Coletivo discente, Colégio Marculino, abril 2016	67
Tabela 2 – Meios de informação mais utilizados – Coletivo discente, Colégio Marculino, abril 2016	70

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade Complementar

CNS/CONEP/MS – Conselho Nacional de Saúde/Conselho Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

DIFEBA – Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GEHAFRO – O Grupo de Estudos em História e Historiografia Afro-Brasileira

GET – Grupo de Estudos e Trabalhos

MAAFRO – Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais

MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

PPED – Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade

PPP – Projeto Político-Pedagógico

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CATEGORIAS TEÓRICAS: CONSTRUINDO CONEXÕES PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	24
2.1 Perspectivas pedagógicas: transposição didática, mediação, contextualização e recontextualização	31
2.1.1 As perspectivas pedagógicas no processo de efetivação da Lei n.º 11.645/08	34
2.2 Práticas pedagógicas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	40
2.2.1 Conexões: práticas pedagógicas na perspectiva da educação contextualizada e identidade(s)	42
2.2.2 Diversidade, diferença e interseccionalidade: relações entre prática pedagógica e formação dos partícipes escolares.....	47
3 O EMERGIR METODOLÓGICO: CONSTRUINDO CAMINHOS	54
3.1 O lócus da pesquisa	55
3.2 Caracterizaçãodos colaboradores da pesquisa	56
3.2.1 Os docentes.....	56
3.2.2 Os discentes	62
3.3 Tecendo a caminhada: os instrumentos de construção de dados e/ou dispositivos de pesquisa.....	70
3.3.1 Uma conversa puxa outra: algumas considerações sobre a pertinência dos grupos dialogais.....	76
3.3.2 A proposta de intervenção: da imersão à ação nas práticas pedagógicas.....	79
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS OU DISPOSITIVOS DE PESQUISA	86
5 POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PROCESSO INVESTIGATIVO	120
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	128
ANEXOS	177

1 INTRODUÇÃO

As relações étnico-raciais, como o próprio termo denota, refere-se à relação entre pares, ou seja, a relação entre dois ou mais atores sociais. Essa relação de convívio com/entre atores sociais demarca um lugar e uma cultura que, por sua vez, é caracterizada pelo encontro das diferenças. Sabemos que nem sempre o encontro e convívio com as diferenças foram vivenciados ao longo do tempo com respeito, apresentando, para tanto, conflitos desastrosos que colocaram em risco a existência de povos e a preservação de suas culturas. Desta feita, a cultura de um povo, por se constituir de relações sociais em constante movimento de encontros e desencontros dos partícipes em seus respectivos contextos espaciais e temporais, faz com que a escola, enquanto parte integrante da sociedade, sinta os reflexos dessas relações; por vezes, tais manifestações podem ser apreendidas e trabalhadas ou negadas e invisibilizadas.

O reconhecimento de que a relação de conflito existente na sociedade, por conta das diferenças culturais, adentra o contexto escolar nos levou a desenvolver a pesquisa sobre as *Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, em Aguada Nova, Lapão (BA)*. Conhecemos bem o impacto da função significativa das práticas pedagógicas baseadas na diversidade sob a formação dos(as) estudantes. O interesse em integrar o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), partiu da necessidade de aprimoramento contínuo na qualificação profissional, principalmente porque a Linha de Pesquisa II – ***Cultura escolar, docência e diversidade*** – ocupa-se da formação e profissionalização dos educadores no contexto das diversidades, em sua relação com a história, os espaços e as demandas sociais, associando-se ao interesse de formação inicial, como também de melhor estudo, compreensão e interpretação do *lócus* da pesquisa, que por sua vez, constitui o local de atuação profissional.

Enquanto professora do Ensino Fundamental II, atuei de maneira a promover uma relação respeitosa e dialógica para com os(as) alunos(as) e suas culturas; vivenciei os primeiros momentos de implantação da Lei n.º 10.639/03, as angústias por falta de material para trabalhar em sala de aula, a necessidade de formação docente relacionada à temática, bem como as inquietações sobre a possível criação de uma disciplina destinada tão somente ao estudo da temática. A partir dessa realidade, fomos provocadas a investigar sobre a seguinte questão problema: Como está sendo efetivada nas práticas pedagógicas do Colégio

Municipal Antônio Marculino Vieira a proposta da educação das relações étnico-raciais inerentes à Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008?

No decurso desse processo, participei de diversas palestras sobre a Lei n.º 10.639/03, cursos de Educação a Distância (EaD) sobre formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dentre outras leituras que possibilitaram ampliar a compreensão e sanar algumas inquietações que angustiam tanto a minha prática pedagógica quanto a de demais colegas, especialmente em relação ao questionamento incessante de se criar uma disciplina específica, que viesse a atender e responder por todas as demandas da cultura afro-brasileira.

Em sintonia com a questão problema supracitada, a pesquisa apresenta como objetivo geral: investigar as práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, analisando-as sob a perspectiva étnico-racial, considerando a predominância da cultura quilombola entre os discentes. Especificamente, pretendemos identificar a relação de pertencimento étnico-cultural dos(as) alunos(as) enquanto quilombolas e a influência na aprendizagem; por conseguinte, investigar o predomínio da cultura existente nas comunidades quilombolas perante as práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas representaram o objeto central da pesquisa, contribuindo posteriormente no projeto de intervenção, por meio da formação continuada docente na instituição escolar, uma vez que o referido estabelecimento de ensino apresenta diversidades e singularidades cujo foco de estudo é a diversidade étnico-racial, predominante no público discente, característica que torna esse público discente “singular” no contexto plural e heterogêneo do espaço escolar, perfazendo o movimento constante da unidade na diferença.

A apropriação dessa temática nas práticas pedagógicas das unidades escolares tem sido uma atividade complexa, por historicamente ter predominado no currículo escolar o recorte cultural de matriz europeia. Com a obrigatoriedade das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08, que determinam o ensino baseado no trabalho pedagógico com as contribuições culturais dos diversos povos protagonistas da formação da sociedade brasileira, essa perspectiva de trabalho gerou uma ampliação conceitual no desenvolvimento das práticas pedagógicas, exigindo mudanças conceituais e de atitude. Reconhecemos que, para atingir a efetivação dessas leis na prática pedagógica, leva tempo, pois tais mudanças não são plausíveis de alterações num curto espaço de tempo, embora reconheçamos o tempo de conquista e publicação de tais marcos legais.

Apontamos que a investigação pretendida na pesquisa, apesar de enfocar a Lei n.º 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena,

enfatizamos que essa pesquisa recai sobre a problematização da cultura afro-brasileira, devido à predominância de alunos(as) advindos(as) das comunidades quilombolas matriculados(as) na unidade escolar, *lócus* da pesquisa. Reconhecemos a importância da inserção e efetividade do estudo da cultura indígena na construção do conhecimento e formação dos aprendizes assim como da cultura africana e afro-brasileira. Tenciona-se que as instituições escolares, de modo geral, tornem-se responsáveis pelo efetivo desenvolvimento de uma proposta curricular contextualizada, que estimule e propicie a todos(as) o pleno direito a aprendizagem, a partir do respeito e valorização das diferenças, suscitando, assim, uma pedagogia da diversidade.

Assim o recorte cultural, como as relações étnico-raciais, por exemplo, foi historicamente deixado à margem das práticas pedagógicas escolares. Por isso, após 13 anos da promulgação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e substituída pela Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008, muitos objetivos e aspirações foram conquistados, porém permanece a carência de parcerias entre estabelecimentos de ensino, setores do Movimento Negro, e as instituições formadoras de professores, que, através de tais parcerias, poderiam tornar as práticas pedagógicas mais coerentes e incluídas.

Tais conhecimentos não dissiparam a ideia em torno da criação de uma disciplina específica para o trabalho pedagógico com a temática, apesar de a Lei n.º 10.639/03 já fomentar a perspectiva de trabalho interdisciplinar e, posteriormente, ter sido ratificada pela Lei n.º 11.645/08. Ambas suscitam a necessidade de ampliação e estreitamento das relações institucionais para promover a formação e discussão sobre o tema em foco. A partir desse contexto, atentamos em estudar as práticas pedagógicas, tendo em vista a predominância cultural de matriz afro-brasileira dos(as) alunos(as), público-alvo dessa pesquisa, por serem provenientes de comunidades quilombolas. Esse estudo possibilitou conhecer as relações de pertencimento, reconhecimento, valorização da(s) identidade(s), bem como compreender o processo de reconhecimento, certificação e titulação de comunidades quilombolas, como preconizado pelo Decreto n.º 4.887/2003¹.

A escolha da temática: *Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)* se deu por conta da predominância de alunos(as) afrodescendentes que residem em comunidades circunvizinhas ao distrito de Aguada Nova, onde o Colégio Municipal Antônio

¹ Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Marculino Vieira está localizado. Vale salientar que as referidas comunidades estão certificadas pela Fundação Cultural Palmares enquanto comunidades quilombolas. Nesse processo, a pesquisa foi desenvolvida no Ensino Fundamental II, especialmente nas turmas de 8º e 9º anos, envolvendo a participação discente e docente. Assim, ousamos afirmar que o desenvolvimento dessa pesquisa apresenta relevância compreendida em três eixos:

- a) *relevância pessoal*: em consideração ao contexto cultural quilombola predominante entre alunos(as) afro-brasileiros(as) moradores(as) de comunidades quilombolas situadas no território de Aguada Nova, município de Lapão², e sua posterior visibilidade nas práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira;
- b) *relevância social*: suscitar e contribuir na formação continuada docente da instituição escolar;
- c) *relevância acadêmica*: tenciona que as instituições escolares de modo geral sensibilizem seus integrantes para o reconhecimento da importância de criar e efetivar proposta curricular contextualizada que estimule e propicie a todos(as) o pleno direito da aprendizagem, a partir do respeito e valorização das diferenças, suscitando, assim, uma pedagogia da diversidade.

Em relação ao *lócus*, a pesquisa foi desenvolvida no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, que atende adolescentes, jovens, adultos e idosos em processo de aprendizagem da educação formal no Ensino Fundamental II. O contexto socioeconômico em que os(as) alunos(as) estão inseridos(as) é predominantemente agrário, com cultura de matriz africana, por serem quilombolas.

O Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira está localizado no município de Lapão. Este, por sua vez está distante 495 Km de Salvador, faz parte do semiárido baiano, compõe a região de Irecê, situado no polígono da seca, com estiagens prolongadas e um curto período de chuvas irregulares. Apresenta um total de 14 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares como quilombolas, dentre elas, a comunidade de Lagoa de Gaudêncio. Destaca-se aqui esta comunidade, devido à predominância de alunos(as) atendidos(as) no colégio serem naturais da referida comunidade.

A comunidade de Lagoa de Gaudêncio foi certificada em 19 de novembro de 2009. A maioria dos moradores apresenta características fenotípicas de etnia negra. Relata-se que, no

² O município de Lapão é dividido em 8 territórios. Essa divisão objetiva contemplar aspectos geográficos e culturais numa perspectiva de pertencimento. Aguada Nova é o distrito sede do território III, composto por comunidades quilombolas, a saber: Lagoa de Gaudêncio, Salgada e Macambira.

passado, foram submetidos ao sistema escravocrata nas fazendas situadas na Chapada Diamantina, precisamente na região de Lençóis (BA). A referida comunidade apresenta elementos da cultura de origem afrodescendente, a exemplo da capoeira, do terno de reis, do samba de roda e do sincretismo religioso que mistura a fé católica com a fé nos orixás.

Ademais, a pesquisadora está imersa no *lócus* da pesquisa no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, por meio de vínculo empregatício, e tem para com este compromisso de luta pela efetivação de uma educação pública de qualidade; portanto, estabelece uma relação de estreita reciprocidade com o *lócus* da pesquisa. Os conhecimentos construídos e socializados durante o Mestrado em Educação e Diversidade estão sendo compartilhados com os demais profissionais da educação da unidade escolar, uma vez que a pesquisadora assumiu uma postura de multiplicadora, num contínuo processo de aprendizagem em rede colaborativa.

Dispor a investigar sobre as práticas pedagógicas com ênfase nas relações étnico-raciais implica necessariamente sensibilidade para entender e respeitar a história de vida dos envolvidos, perfazendo o percurso do diagnóstico, análise, superação das necessidades inerentes às práticas pedagógicas. Essas práticas pedagógicas coerentes e includentes se dariam por meio do estudo e da contínua construção e apreensão do conhecimento sistematizado, pois torna o ser humano apto a reivindicar melhorias e tomar decisões coerentes, além de interpretar melhor os postulados já constituídos socialmente.

Por conseguinte, a pesquisa desenvolvida está embasada a partir do estudo de categorias teóricas como: *Lei n.º 11.645/08, práticas pedagógicas, educação contextualizada e identidade*. A compreensão dessas categorias foi fundamental para o percurso teórico-prático da pesquisa, permitindo a análise plausível das práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas observadas (e foco desta investigação), como também a ampliação do aprofundamento interpretativo do aporte teórico da temática: *Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)*.

Dessa maneira, o estudo das categorias teóricas ora apresentadas contribuiu para o processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no decurso da pesquisa, com consequentes implicações no processo de formação dos(as) profissionais da educação, uma vez que possibilitou um olhar sensível às especificidades existentes na sociedade, e, portanto, no seu contexto de atuação em sala de aula. A ação destes profissionais da educação não pode ser analisada fora da relação que os mesmos estabelecem em seu meio social que é a escola e sua relação para com o meio em que os(as) alunos(as) estão inseridos(as).

Nessa perspectiva, construímos um diálogo entre as categorias teóricas elencadas para o desenvolvimento da pesquisa, relacionando essas categorias com o objeto da pesquisa. Esse diálogo provocativo entre as categorias teóricas apresentou uma discussão pertinente dos elementos imbricados na(s) prática(s) pedagógica(s), tendo em vista que esses elementos não se apresentam soltos e dissociados nas práticas pedagógicas e sociais, mas num constante processo de interação.

Nesse ínterim, tomamos como empréstimo as contribuições de pesquisadores da área para a constituição da base metodológica da pesquisa. Para tanto, as leituras de André (1995), ao discorrer sobre etnografia da prática escolar, foram imprescindíveis por oportunizar o encorajamento do(a) pesquisador(a) empregar a etnografia na educação, apresentando ao(à) jovem pesquisador(a) as nuances desse tipo de pesquisa, bem como seus limites e possibilidades. Domingues (2011), no seu estudo, defende a proposta dos grupos dialogais, enquanto dispositivo de pesquisa, valorizando desta feita a interação entre pesquisador(a) e colaboradores(as) da pesquisa, enquanto Fazenda (2000) e Heidegger (2001) asseveram sobre o método fenomenológico argumentando sobre a sua utilização enquanto processo de interpretação das minúcias apreendidas no contexto da pesquisa, assim como da sabedoria necessária de enxergar além da existência do empírico. Marconi e Lakatos (2003) caracterizam a observação participante e a técnica da entrevista, procedimentos metodológicos empreendidos na fase exploratória da pesquisa. Moreira e Caleffe (2008) se colocam numa perspectiva do trato cuidadoso com os procedimentos de pesquisa, a exemplo da representação do pré-teste/estudo piloto para o êxito dos procedimentos metodológicos e maior segurança das pretensões investigativas. Essas contribuições visaram fundamentar o nosso percurso na pesquisa.

Na constituição da pesquisa, foi indispensável a consulta a outras fontes. Para tanto, recorreremos à literatura especializada que sustentou a base teórico-conceitual da mesma. Dentre elas, podemos destacar as contribuições de Freire (1996), ao problematizar sobre as relações interdependentes entre teoria e prática, bem como entre aluno(a) e professor(a); de Martins (2011), por defender a educação contextualizada no território brasileiro; de Silva (2010), ao aludir a respeito da importância das práticas pedagógicas terem sentido para a vida do(a) aluno(a); Miranda (2013) alerta sobre os movimentos de resistência em busca da liberdade e da preservação da cultura dos(as) afro-brasileiros(as); enquanto Munanga (2012), Silva (2005) e Woodward (2011) discutem exaustivamente sobre o(s) processo(s) identitário(s).

O entendimento empírico da realidade possibilitou, através do desenvolvimento da pesquisa, fomentar ações legitimadoras da promoção do diálogo e da ação coletiva na construção de uma proposta pedagógica interventiva com grupo de estudos e trabalhos, a partir das demandas apontadas pelos partícipes da unidade escolar, *lócus* da pesquisa.

A partir da observação atenta e da escuta sensível das nuances e anseios da equipe docente sobre a temática em investigação, tencionamos, enquanto produto final, a implantação da proposta de intervenção denominada: Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO, visando à formação continuada docente, objetivando fomentar a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a educação com respeito à diversidade cultural.

A consistência e o rigor desse grupo de estudos e trabalhos permitirão aos colaboradores envolvidos na pesquisa a construção coletiva de proposta(s) pedagógica(s) – sequência didática/plano de ação – a partir das demandas da escola na perspectiva étnico-racial e no contexto da cultura quilombola local. Propostas essas com alcance temporal, a médio e longo prazo, refutando, assim, práticas pedagógicas pontuais e comemoralísticas.

Essa proposta/intenção de trabalho pedagógico, além de possibilitar aos educandos uma educação humanizada voltada para o bem viver e conviver, permitirá o respeito mútuo e valorização do que lhe é peculiar, com uma percepção sensível e segura de seus limites e de suas possibilidades. Portanto, almeja-se, por meio do exposto, que o projeto de intervenção na/para/com o *lócus* investigado venha a alcançar o êxito em sua proposta inicial atendendo às inquietações e interesses dos colaboradores da pesquisa.

O processo de pesquisa se baseia em princípios éticos vislumbrando favorecer e fortalecer as práticas pedagógicas já desenvolvidas na instituição escolar, independentemente do fato de que tais análises pudessem apontar aspectos negativos diante da postura ou da proposta de trabalho desempenhada pela mesma; porém afirma-se aqui que a pesquisa foi desenvolvida no contexto da coletividade e não na perspectiva analítica individual. Acredita-se que os avanços ocorreram e ocorrem a partir do diagnóstico da realidade e da superação dos limites ora apontados, por meio de uma coerente proposta de intervenção construída na coletividade. Nesse sentido, o estudo se organiza de modo a possibilitar uma dinâmica compreensiva entre seus capítulos.

Desse modo, o primeiro capítulo – intitulado CATEGORIAS TEÓRICAS: CONSTRUINDO CONEXÕES PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – discorre sobre as categorias teóricas, a saber: *Lei n.º 11.645/08*, seus antecedentes, promulgação e ensejos da efetivação, relacionando o contexto da base legal e os

movimentos sociais em prol da conquista e visibilidade da população afro-brasileira nos espaços sociais, inclusive o espaço escolar. Em relação às categorias *práticas pedagógicas*, *educação contextualizada* e *identidade*, procuramos desenvolver a argumentação de modo interdependente, estabelecendo a relação de reciprocidade existente entre ambas, na condução das práticas pedagógicas, de modo a contribuir para uma educação escolar comprometida com o respeito à diversidade cultural, existente no espaço escolar, bem como no espaço comunitário onde alunos(as) estejam inseridos(as). Portanto, para este estudo, a contribuição de autores nessas áreas de atuação se fez necessário.

O segundo capítulo – O EMERGIR METODOLÓGICO: CONSTRUINDO CAMINHOS – versa sobre o percurso metodológico pensado e articulado para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, reconhecemos a importância dos instrumentos e dispositivos selecionados. Por se tratar de uma pesquisa em educação, optamos em desenvolver uma *Pesquisa exploratória*, com os seguintes elementos constituintes: observação participante; questionário estruturado para professores(as) e alunos(as); questionário aberto para a Secretária Municipal de Educação; entrevistas com professores(as); grupos dialogais com alunos(as); além das observações participantes nas aulas das turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. De posse das informações apreendidas, enveredamos pela análise de conteúdo, numa abordagem idealizada como fenomenológica, a partir da análise compreensiva e interpretativa, uma vez que ambicionamos uma proposta de pesquisa etnográfica em educação. Por conseguinte, demonstramos a valorização e respeito aos colaboradores da pesquisa através do esclarecimento dos preceitos éticos, que regem a pesquisa com seres humanos veiculados ao Comitê de Ética da UNEB e Ministério da Saúde através da Plataforma Brasil.

Ainda no segundo capítulo apresentamos a proposta de intervenção intitulada DA IMERSÃO À AÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, com as contribuições quanto ao agir no objeto de pesquisa. Neste caso, as práticas pedagógicas, uma vez feito o estudo desse objeto, apreendido suas lacunas e fragilidades, fez e faz oportuno assumirmos a responsabilidade coletiva sobre esse objeto, para intervir sobre ele transformando-o, caso seja necessário, alcançando desta feita a superação dos entraves observados. Desejamos que esse compromisso seja constantemente necessário e suas ações perdurem para além da obrigatoriedade de um processo formativo como o período compreendido do mestrado. Desta forma, além de ser apresentada a proposta de intervenção, também apresentamos os roteiros dos 11 encontros formativos que compreendem a primeira fase denominada de sensibilização do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO.

Informamos que o Grupo de Estudos MAAFRO constitui-se de três fases: sensibilizar; instrumentalizar e preposicionar. Portanto, a fase de sensibilização resultou em cativar os colaboradores da pesquisa para participarem dos encontros formativos temáticos realizados com a participação de convidados representantes das comunidades, lideranças de movimentos sociais e representantes de instituições parceiras para colaborarem com a temática de maneira dinâmica. Uma vez cumprida a primeira fase, eis o momento da segunda fase, que se constitui em instrumentalizar, caracterizada pelo estudo sistemático e discursivo de textos, suscitando, desta feita, a ampliação do conhecimento teórico e, por conseguinte, a terceira fase que se configura no espaço tempo percorrido nas fases anteriores desse ciclo. Portanto, espera-se que os colaboradores da pesquisa possam propor ações práticas condizentes com o ideal do Grupo de Estudos MAAFRO, seja na colaboração da atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), com vistas ao registro dessa temática no documento de identidade da unidade escolar, dentre outros encaminhamentos.

No terceiro capítulo – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS OU DISPOSITIVOS DE PESQUISA – é apresentada a análise dos resultados, embora reconheçamos que a gama de informações coletadas, a partir dos instrumentos ou dispositivos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa, é tão vasta que acreditamos ser suficiente para o aprofundamento e desenvolvimento de trabalhos posteriores com um olhar mais apurado e tranquilo sobre essa variedade de informações, permitindo a ampliação da compreensão das minúcias inerentes das práticas pedagógicas.

Finalizando, nas CONSIDERAÇÕES INFINDÁVEIS DO PROCESSO INVESTIGATIVO apresentamos as considerações apontadas pelo estudo através de uma síntese que destaca o movimento investigativo desenvolvido no transcorrer da pesquisa. Assim, a nossa expectativa é de ter contribuído com essa pesquisa na ampliação do conhecimento, valorização e efetivação da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas práticas pedagógicas escolares.

2 CATEGORIAS TEÓRICAS: CONSTRUINDO CONEXÕES PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O presente capítulo aborda as principais categorias teóricas elencadas no desenvolvimento da pesquisa, a saber: Lei n.º 11.645/08, práticas pedagógicas, educação contextualizada e identidade. A pesquisa aqui apresentada problematiza e reflete tais categorias numa perspectiva interativa entre ambas, predominando a não linearidade.

Ao evitar a problematização estanque e linear entre as categoriais teóricas, estamos posicionando nossa perspectiva de trabalho a respeito da pesquisa: Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA), uma vez que tais categorias estiveram presentes ao longo da pesquisa desenvolvida; assim, defendemos uma proposta baseada nas relações de complementaridade e interação no decurso das práticas pedagógicas.

A partir dessa consideração reconhecemos que a sociedade brasileira, por apresentar uma formação plural entre os diversos povos constituintes, teve suas relações étnico-raciais marcadas historicamente pelo conflito e supremacia, por meio dos diversos mecanismos de poder. Nessa relação, ocorreu o empoderamento de uns e a tentativa de desarticulação dos demais através do uso do poder e da negação das culturas e dos modos de viver de todos aqueles que não compunham o grupo dominante.

Nesse ínterim, uma parcela considerável da sociedade, a exemplo da população afrodescendente/afro-brasileira, incomodada com a situação que estava vivenciando, passou a repudiar e resistir de diversas formas.

De acordo com Miranda (2013, p. 260),

Os escravizados não se acomodaram ao sistema escravista, viveram e sobreviveram lutando, resistindo às mazelas cotidianas. Nessa luta constante, criaram perspectivas de vidas, dançaram, cantaram e folgaram. Dirigiram suas vidas, sobreviveram e construíram uma cultura tão diversificada como a cultura brasileira. Mesmo não usufruindo de direitos, nem de livre arbítrio, pois os senhores é que determinavam seus destinos, demarcaram terreno, negociaram, viveram e sobreviveram. Criaram possibilidades de resistências e sonharam, e alguns conseguiram a tão cobiçada liberdade.

Tais reivindicações não se limitaram à conquista da liberdade, atingiram outros setores da sociedade, como o contexto escolar, culminando desta feita com a promulgação das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram o artigo 26-A da Lei 9.394/96:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 1996).

A discussão sobre a História e Cultura Afro-Brasileira é anterior ao período da promulgação da Lei n.º 11.645/08, uma vez que esta proposição legal associa-se com outras iniciativas públicas que visam reparar e/ou corrigir danos e desigualdades cometidas para com os afro-brasileiros com vista a reconhecer as diversas contribuições desse contingente para com a constituição da sociedade brasileira e a cultura nacional.

A negligência do estudo e valorização desse contexto cultural afro-brasileiro historicamente negado, devido aos interesses e princípios característicos da sociedade aos moldes dos princípios europeus, é que impulsionou os representantes dos movimentos sociais a pressionarem os órgãos públicos para a garantia dos seus direitos em termos legais. Porém, faz-se oportuno inferir algumas indagações: É preciso que haja uma lei para que nós possamos conhecer a nossa história? E havendo a promulgação da lei, há confirmação que é assegurado/efetivado esse conhecimento?

Apesar dos dispositivos legais existentes no Brasil e das diversas iniciativas de organizações governamentais e não governamentais, tanto formais quanto não formais, ainda impera a disparidade nas condições de escolaridade entre negros e brancos; podemos ratificar tal consideração ao relacioná-la às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), quando a meta 8 propõe:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Foi a partir do contexto de desigualdade étnico-educacional e por meio dos movimentos sociais em prol de melhores condições de vida e igualdade de acesso aos bens culturais da sociedade brasileira que foi promulgada a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva; embora decorridos 13 anos da promulgação da referida Lei, ainda há muito a ser conquistado e assegurado à população afro-brasileira.

Associado às indagações, acrescenta-se a reflexão concernente às reminiscências das práticas comportamentais do etnocentrismo europeu, daqueles que detinham e detêm o poder político e educacional na sociedade brasileira, que, através de tais perspectivas, impossibilitaram o reconhecimento e a interação da população africana e afrodescendente/afro-brasileira na vida social.

Portanto, estudar a temática da História e Cultura Afro-Brasileira nos espaços da educação formal, como nas escolas, por exemplo, é criar e assegurar possibilidade(s) para a socialização das contribuições dos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira, além de rever práticas e atitudes discriminatórias cometidas no decurso da história em relação aos africanos e afrodescendentes/afro-brasileiros, que tiveram, por tanto tempo, seus direitos negligenciados, como a educação, especialmente em relação ao acesso e permanência nos espaços escolares.

A disparidade entre brancos e negros com relação ao acesso à educação em nosso país revela o quanto é necessária e urgente a efetivação de políticas públicas que vislumbrem equidade de oportunidade educacional, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, a todas as pessoas que formam a população brasileira, como está preconizado na Constituição Federal: educação como um direito de todos. Assim, há dados importantes a serem analisados por apontar que

[...] as pessoas negras constituem a maioria das que estão fora da escola em todas as faixas etárias. Na faixa etária dos sete aos 14 anos, representam 2,39%, e os brancos, 1%. Entre 15 e 17% o percentual de pessoas negras (6,02%) fora da escola é o dobro dos brancos (3,7%). Na faixa etária dos 18 aos 24 anos, os negros representam 46% e os brancos 39% (IBGE/PNAD, 2006 apud Ipea/Disoc/Ninsoc – Núcleo de Gestão de Informações Sociais, s.d.). (BRASIL, 2008. p. 25).

Desta feita, o acesso e permanência da população negra no universo escolar se deram por intermédio dos movimentos sociais organizados, cuja pauta de luta destacava a educação formal enquanto estratégia de conquista e ascensão social. Dentre alguns marcos de lutas em prol desse ideal comum, destacamos a década de 1970, com o surgimento dos movimentos sociais, quando, nos idos de 1978, houve a retomada das organizações negras, devido ao processo ditatorial³ não considerar essa população como pessoas de direitos à educação

³ Período vivenciado na sociedade brasileira que reprimia toda e qualquer manifestação ou reivindicação social e, portanto, os movimentos relacionados à população mais desfavorecida da sociedade, como a população negra, praticamente eram repugnados, pois essa parcela da população sequer era considerada enquanto seres humanos/sujeitos sociais.

escolar. Somente a partir de então a educação escolar passou a abrir mais espaço e notoriedade aos afro-brasileiros.

Nesse ínterim, é importante frisar que essas reivindicações não se restringem tão somente ao período considerado contemporâneo, datado em 2003, como marco da promulgação da Lei n.º 10.639, mas remonta ao século XIX, com o período abolicionista.

A Constituição de 1988, ao afirmar, em seu artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2013, p. 121), passou a reconhecer a educação como direito indispensável a todo e qualquer cidadão como possibilidade de garantir seu pleno desenvolvimento.

A promulgação da Constituição de 1988 impulsionou a implementação de algumas medidas de proteção aos direitos e garantias aos(as) negros(as) no Brasil, como salientado no artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, especificando, no inciso XLII do mesmo artigo, que “[...] a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”, tornando desta feita, a discriminação racial como crime.

Nesse sentido, são conhecidas as inúmeras situações de desrespeito em relação à população africana e afro-brasileira no que tange às violações dos direitos essenciais, como saúde, educação e segurança. Situação que impulsionou o Movimento Social Negro Brasileiro – formado por entidades e organizações da sociedade civil, comunidades de terreiro, grupos de juventude negra, movimentos culturais, intelectuais, dentre outros(as) – a lutar e reivindicar do poder público medidas que pudessem corrigir ou amenizar as disparidades sociais a que a população negra é em sua maioria submetida.

Conhecer a nossa história, a história da formação do nosso povo, da nossa sociedade deveria constituir-se numa prática essencial e natural para todos os copartícipes da sociedade brasileira, configurando-se num processo ativo de conhecimento sobre a constituição da história nacional nos mais variados aspectos, como o social, cultural, entre outros.

Porém, o caso brasileiro nos remete a uma reflexão profunda sobre a fragilidade da compreensão de nosso povo, para com o conhecimento da nossa história e formação, sendo essa aprendizagem exigida e cobrada por meios oficiais legais como, por exemplo, a promulgação das Leis n.º 10.639/03 e 11.645/08.

Fragilidade representada por uma lei que obriga brasileiros(as) a estudar e conhecer a sua história. Obrigatoriedade essa que, apesar de decorridos 13 anos da promulgação da Lei n.º 10.639/03, ainda impulsiona pesquisadores a se dedicarem a pesquisas e investigações sobre as limitações da efetivação da lei nas instituições escolares, pois, apesar do seu caráter legal, há inconsistências ou incompreensões a respeito do seu estudo e aplicabilidade, configurando-se, assim, numa dicotomia entre a lei e o seu cumprimento.

Diante de tal situação, a educação escolar, com vistas à garantia do direito ao estudo e valorização da identidade cultural africana e afro-brasileira, ainda apresenta dificuldades para o seu pleno desenvolvimento, apesar da promulgação da Lei n.º 10.639/03, que tornou obrigatório, nos currículos escolares, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira.

A partir dessa obrigatoriedade, as unidades escolares passaram a apresentar projetos pedagógicos relacionados à temática africana, ou trabalharem com eixos temáticos relacionados à identidade, porém de maneira incipiente, pontual e, de certa maneira, folclorizada. Essa percepção resulta de um olhar atento e sistemático da cultura escolar.

A cultura escolar, por sua vez, necessita ser entendida na sua abrangência e principalmente na sua vinculação com o comprometimento em relação às práticas pedagógicas significativas, uma vez que

[...] a cultura escolar se faz a partir de um múltiplo agenciamento de atitudes, valores, processos de ensino-aprendizagem, trocas culturais, etc. Isto conduz a um campo multidisciplinar da produção do saber científico e enriquece o olhar sobre a diversidade inerente às culturas escolares (MONTEIRO, 2011, p. 220).

Com esse entendimento sobre a cultura escolar, a promulgação da Lei n.º 11.645, em 10 de março de 2008, ampliou a política pública comprometida com o respeito à diversidade dos povos aqui existentes, além de fomentar o estreitamento/embricamento das relações culturais, principalmente no que se refere ao acesso ao capital cultural como a educação escolar sistematizada e a elevação da autoestima das pessoas, em especial dos(as) e afro-brasileiros(as) e indígenas, por terem sua história, seus traços étnico-raciais inferiorizados e invisibilizados em nome da supremacia da história e dos traços fenotípicos europeus.

As práticas e atitudes de desrespeito e negligência vivenciadas pelos afro-brasileiros(as) no Brasil ocasionaram o aumento da taxa de analfabetismo, como verificado pelo Observatório da Equidade (2006 apud BRASIL, 2008, p. 25), segundo o qual, “entre os jovens e adultos pretos e pardos de 15 anos ou mais de idade, 14,6% não sabem ler e escrever, para 6,5% entre brancos”, enquanto a disparidade na taxa de escolarização em relação à idade correta entre brancos e negros também é representativa, uma vez que:

A desigualdade é ainda acentuada no ensino médio e ensino superior. Em 2006, no ensino médio a diferença que separa a taxa dos brancos (58,3%) da alcançada pelos negros (37,94%) é de quase 21 pontos percentuais. No ensino superior, a distância entre negros e brancos é de 12,7 pontos percentuais, sendo 18,5% a taxa de escolarização na idade correta de brancos para 6,1 da população negra (IBGE/PNAD apud UNESCO, 2008 apud BRASIL, 2008, p. 25).

Essa disparidade educacional provocou consequências negativas para a situação econômica dos(as) negros e negras por possibilitar a estes tão somente o acesso aos postos de trabalho menos privilegiados da sociedade. A partir dessa realidade, as políticas públicas – entendidas como o conjunto de ações/atividades desenvolvidas em prol da qualidade de vida de um grupo/coletividade – no que concernem às políticas referentes à população afro-brasileira, a exemplo das políticas públicas de ação afirmativa, como a Lei n.º 10.639 que, desde a sua implantação em 9 de janeiro de 2003, teve como objetivo “[...] corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos/as no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2005, p. 5).

Assim, pensar a essência de tal objetivo requer reflexão sobre as condições historicamente vivenciadas pela população afro-brasileira, torna-se urgente desenvolver políticas públicas que atendam às necessidades, buscando dessa forma superar os limites e dificuldades ora existentes. No entanto, para que se cumpra o ideal proposto no excerto do objetivo da Lei n.º 10.639/03, é preciso que se faça cumprir, na sua integralidade, a prerrogativa legal por meio de práticas pedagógicas realmente significativas que comunguem com o ideal do dispositivo legal. É preciso que a lei se efetive na prática associando, desta feita, a premissa defendida por Freire (1996, p. 22), ao aludir que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Portanto, é preciso sintonia para a coexistência entre as prerrogativas legais e a efetivação no cotidiano das práticas pedagógicas.

Por isso, as políticas públicas de ação afirmativa para os(as) afro-brasileiros(as) têm fomentado, mesmo que lentamente, a superação da situação histórica, permitindo às atuais gerações possibilidades de inserção e permanência nos diversos espaços sociais, como no espaço das instituições escolares, especialmente as de nível superior, antes excludente aos afro-brasileiros(as); por exemplo, a institucionalização do sistema de cotas nas instituições de ensino e nas seleções públicas de trabalho, representou(a) um avanço significativo para a população.

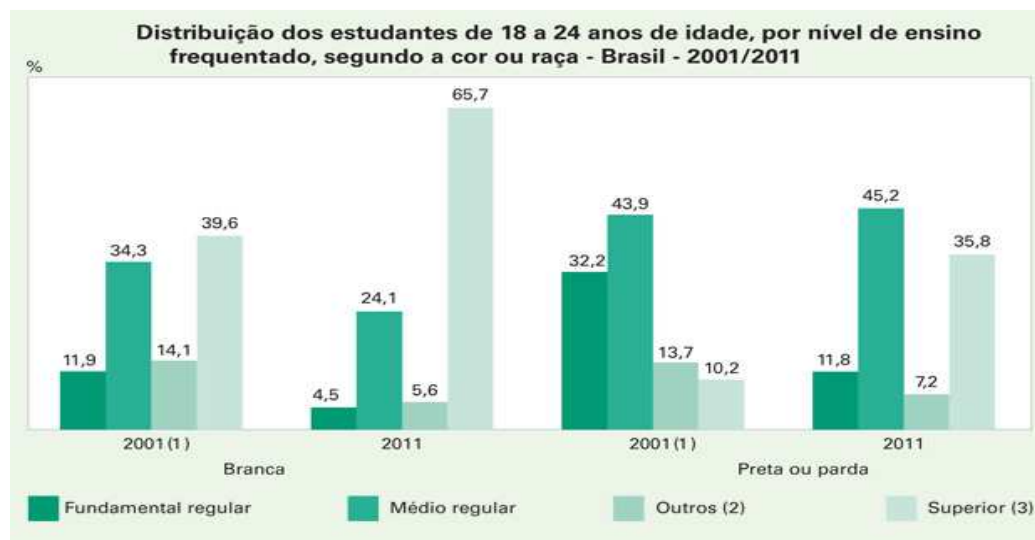


Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, por nível de ensino frequentado, segundo a cor ou raça – Brasil – 2001/2011

Fonte: Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/ibge-em-10-anos-triplica-percentual-de-negros-na-universidade,4318febb0345b310VgnCLD200000bbceeb0aRCRD.html>>. Acesso em: 19 out. 2015.

Desta feita, compreende-se que fazer valer a efetivação da Lei n.º 11.645/08 nos espaços escolares possibilitará a melhor qualidade de vida de todos(as). Essa tarefa consiste num exercício pertinente à coletividade, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, pois cultivar e promover o respeito à diversidade poderá se firmar como exercício e compromisso comum a todos(as) aqueles(as) que almejam uma vida digna e justa, com harmonia na convivência humana.

O exercício do respeito às diferenças não pode e nem deve se restringir tão somente à aplicação da lei; esse exercício do respeito às diferenças envolve a efetivação, no cotidiano, das práticas pedagógicas, de maneira integradora e com uma perspectiva diversificada, contemplando atividades relacionadas ao espaço escolar, instituições parceiras e a comunidade em que a escola está inserida, assim como a oferta de formação continuada dos profissionais da educação, para que estes possam fortalecer as ações e atitudes de reconhecimento da cultura e das relações étnico-raciais de base africana no território brasileiro, pois

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2005, p. 12).

É a partir dessa compreensão e perspectiva de trabalho que observamos e analisamos a cultura escolar da instituição, *lócus* da pesquisa, tendo suas práticas pedagógicas como objeto de estudo, investigando se tais práticas favorecem a compreensão, ampliação, reconhecimento e valorização do conhecimento sobre as relações étnico-raciais entre os(as) alunos(as) e professores(as).

Portanto, faz-se oportuno refletir, a partir das considerações aqui percorridas, sobre algumas perspectivas pedagógicas que influenciam a prática pedagógica e a inserção da temática de pesquisa no cotidiano escolar, de maneira sistemática e significativa, como: transposição didática, mediação, contextualização e recontextualização.

2.1 Perspectivas pedagógicas: transposição didática, mediação, contextualização e recontextualização

Estudos apontam que o sociólogo Michel Verret introduziu o conceito de transposição didática em meados de 1975 e, em 1982, o pesquisador francês em Didática da Matemática Yves Chevallard e Marie-Alberte Johsua, produziram um artigo denominado *Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance*, cujo objetivo era analisar e discutir o conceito matemático de distância. Nesse artigo estava contido o conceito que se tornou conhecido nas áreas de ensino de Ciências e Matemática.

Por conseguinte, Chevallard (1985), em seu livro *La transposition didactique*, dedicou-se em sinalizar as mudanças ocorridas no saber, quando este entra em movimento durante a passagem do campo científico para o campo da escola. Esse pesquisador atentou-se também para a importância da compreensão deste processo por aqueles(as) que lidam com o ensino das disciplinas científicas.

Desta feita, Chevallard (1985, p. 39) conceitua transposição didática enquanto:

Um conteúdo do conhecimento, designado como saber a ensinar, sofre, então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar, faz um objeto de ensino, é chamado de Transposição Didática.

A partir dessa compreensão do processo entre o saber sábio e o saber a ser ensinado, enquanto cerne da prática pedagógica, dada a complexidade dos mecanismos constitutivos de promoção dessa transposição, a exemplo do contexto histórico, perspectiva(s) didático-pedagógica(s), inovações tecnológicas, que constituem elementos subjacentes da transposição

didática, é que devemos levar em consideração a importância da formação e do planejamento da prática pedagógica dos(as) professores(as).

Advogamos que, de acordo com as diversas transformações históricas, econômicas e culturais da sociedade em geral, a transposição didática, por si, não atende às exigências elencadas para o atual momento educacional. Desta feita, é preciso ir além da transposição; é preciso que ocorra a parceria com a mediação, por entendermos que resulta do processo/movimento dialético, enfrentamento e dialogicidade entre os pares.

Lopes (1997) destaca que o termo "mediação didática" envolve outras dimensões que interferem e contribuem para fortalecer e redefinir o conhecimento escolar. Considera as diferentes instâncias curriculares através das quais os saberes se atualizam no que Sacristán (1998) denomina como as diferentes dimensões do currículo: o prescrito, o moldado pelo professor e o currículo em ação. Desta feita, a concepção de mediação didática possibilita incorporar à prática pedagógica o caráter híbrido, na qual o saber sábio não é, muitas vezes, a referência basilar. Somado a tais considerações, Bernstein (1996) destaca que o discurso pedagógico, inclusive o texto didático presente nos livros e nos materiais destinados à escola, é constantemente recontextualizado através de processos de mediação.

Nas práticas pedagógicas há a necessidade de trabalhar com outras estratégias, como as denominadas de contextualização e recontextualização do saber que consiste numa estratégia essencial para a construção de significados, com o objetivo de empoderar o conhecimento a ser construído pelos(as) alunos(as) dos diversos espaços que compõem o território brasileiro, a fim de que esses(as) alunos(as) possam se reconhecer, tanto no que é estudado quanto nos diversos contextos de que participam e em que estão inseridos, estabelecendo uma relação de cumplicidade e embricamento, pois o conhecimento não deve ser estanque da vida dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Partimos do pressuposto que transposição didática, mediação, contextualização e recontextualização incidem para o mesmo objetivo: o processo de condução da prática pedagógica comprometida com o processo de aprendizagem. Destacamos, de modo breve, a representação do livro didático, enquanto dispositivo possível para a concretização das perspectivas aqui discutidas.

Retornamos às contribuições de Chevallard (1991 apud MARANDINO, 2004, p. 97), ao salientar que a transposição didática “[...] parte do pressuposto de que o ensino de um determinado elemento do saber só será possível se esse elemento sofrer certas ‘deformações’ para que esteja apto a ser ensinado”.

Desta feita, a essas “deformações” ocorridas no conhecimento científico para que se torne plausível de ser trabalhado com os diversos alunos e faixas etárias, destacamos o impacto das editoras de livros didáticos que exercitam avidamente a transposição didática, priorizando o recorte e profundidade de cada assunto a ser trabalhado de acordo com os seus interesses econômicos, políticos e sociais, advindos de sua concepção de homem/mulher e de sociedade. “Embora os livros didáticos tenham, em boa parte, realizado reformulações nas quais se inclui temáticas da História da África, carece aos professores discussão sobre dinâmicas educacionais específicas para esse tema” (SILVA; SILVA, 2011, p. 308).

Assim, os livros didáticos, por sua produção em série, ao representarem um recorte do resultado da transposição didática, requerem atenção, especialmente dos(as) professores(as) no momento da sua escolha, para ser trabalhado ao longo de um período, pois eles representam um importante recurso de formação para inúmeros estudantes que têm nele sua principal fonte de leitura impressa, como recurso acessível para ampliação cultural do saber historicamente constituído em sociedade. Com isso, Marandino (2004, p. 98) pontua assertivamente que,

[...] para Chevallard, os conteúdos de saber designados como aqueles a ensinar são verdadeiras criações didáticas, suscitadas pelas necessidades do ensino. Esse trabalho de transformação de um objeto de saber em um objeto de ensino é o que ele chama de transposição didática.

Nesse processo, o(a) professor(a) amplia o movimento da transposição didática, a partir do que já está posto no(s) livro(s) didático(s). Este, por sua vez, resultado de uma versão preliminar e/ou preliminares do que constitui a transposição; todo esse movimento resulta da intenção de tornar as informações ali contidas possíveis de serem assimiladas pelo coletivo discente. A essa contínua transposição didática, questionamos sobre o que em sua totalidade é trabalhado com os(as) alunos(as), atentando-se ao exercício ininterrupto da transposição didática e a promoção do esvaziamento de elementos significativos à construção e apropriação do conhecimento.

Em sintonia à temática do presente estudo, reconhecemos que

As escolas, de modo geral, continuam com uma metodologia inquiridora, desarticulada com o mundo fora dos seus muros. Reverter esse comportamento requer criar possibilidades – ressignificar. A conscientização da realidade humana no seu conjunto através do reconhecimento da história e da cultura é o caminho que deve ser percorrido pelos sujeitos que são construtores e autores desse processo. (SILVA; SILVA, 2011, p. 308).

Resulta desta feita a necessidade de reorganização didática dos processos pedagógicos e de como os profissionais da educação das instituições escolares de modo geral concebem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o objeto de pesquisa aqui estudado: como as práticas pedagógicas, por exemplo, podem ser repensadas, discutidas e analisadas a partir da implantação do projeto de intervenção que incide na organização de um Grupo de Estudos e Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais que visa ao estudo de diversas características inerentes às práticas pedagógicas.

2.1.1 As perspectivas pedagógicas no processo de efetivação da Lei n.º 11.645/08

O processo de efetivação da Lei n.º 11.645/08 tem sido um exercício árduo, pois entre a promulgação da referida lei e a efetivação de práticas pedagógicas com vistas à educação para as relações étnico-raciais demanda, entre outros fatores, a formação e compreensão docente a respeito de como acontece ou como poderia acontecer esse processo, uma vez que se pretende combater práticas pontuais e estereotipadas relacionadas à temática.

Aqui defendemos a transposição didática como um aliado pedagógico, tendo a mediação docente como ação significativa no sentido de que essa transposição, como o próprio nome indica, faça acontecer a transição do saber acadêmico ao saber passível de ser ensinável e aprendido; portanto, essa transposição refere-se mais precisamente ao trato docente no planejar de suas ações pedagógicas e não necessariamente em transpor o conhecimento de um ponto a outro, num viés reprodutivista da educação.

Acreditamos que a transposição didática, aliada à mediação, permita a construção do conhecimento sobre a História e Cultura Afro-brasileira entre os(as) alunos(as), por meio de diversas situações de aprendizagem. De acordo com Coutinho e Moreira (2004, p. 143), pela

[...] mediação de instrumentos ou ferramentas materiais e pela mediação dos signos, o homem atua no mundo físico e social conhecendo-o, modificando-o, interagindo, aprendendo, comunicando aos outros as suas experiências e construindo a sua própria consciência.

É por acreditar na importância do movimento, do contexto histórico social de lutas, do protagonismo invisibilizado de negros e de negras, que a função do(a) professor(a), enquanto mediador(a), se torna fundamental entre alunos(as) e objeto de construção do conhecimento por coadunar com o próprio contexto de vida dos sujeitos reconhecidos por suas lutas, rupturas e continuidades.

Para o desenvolvimento das diversas situações de aprendizagem, pode-se incluir práticas diversificadas, que tornem o aprendizado dinâmico e significativo como a apropriação e reflexão de músicas, documentários, filmes, visitas a comunidades quilombolas, entrevistas com lideranças do movimento negro, locais e regionais, leitura e interpretação de textos literários e ou informativos fazendo a análise entre o passado, o presente e as perspectivas de futuro.

Essas práticas contribuem para despertar no alunado a compreensão de sua história independentemente de seu pertencimento étnico-racial, uma vez que o exercício da transposição/mediação didática oferece ao professor redimensionamento e vigor na sua prática pedagógica, já que o saber para ser ensinado e apreendido ocorre de várias maneiras e não necessariamente no contexto da sala de aula e ou da forma comum de desenvolver a prática pedagógica por meio de conteúdos e exercícios repetitivos.

A transposição didática mediada, além de organizar o processo de ensino, é uma estratégia de aproximar o conhecimento à vida prática do(a) aluno(a) oportunizando a ele(a) vislumbrar o conhecimento enquanto saber dinâmico e mutável; portanto, não configura como conhecimento estanque e dissociado da vida social e cultural dos(as) mesmos(as), perfazendo o exercício de democratização do saber, esvaziando a compreensão do conhecimento como algo acessível tão somente às pessoas economicamente mais favorecidas da sociedade.

Assim, podemos caracterizar a transposição didática, enquanto dispositivo metodológico, referindo-se à maneira de organizar, provocar e instigar a construção do conhecimento, concebendo o planejamento e consequentemente a prática pedagógica como “[...] fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (PERRENOUD, 1993, p. 25).

Esse ensinar, por transposição didática mediada, exige do professor criatividade no planejamento das práticas pedagógicas, ou seja, “fabricar artesanalmente os saberes” (PERRENOUD, 1993, p. 25). Para isso, necessitará de um vasto aporte teórico prático que o subsidie no processo de fabricação das possíveis aprendizagens dos diversos conteúdos pelos(as) discentes, uma vez que trabalhar de maneira dinâmica por transposição didática mediada envolve o conhecimento real, exige compromisso e rigor; não se trata, portanto, de uma prática espontaneísta onde o planejamento pode ser abstraído.

O planejamento, nessa concepção metodológica, cumpre uma função de destaque, onde desempenha a ação de conectar elementos/competências basilares: conhecimentos acadêmicos e conhecimentos pedagógicos. Essa conexão reside no processo que torna

possível o conhecimento socialmente constituído ser trabalhado e apreendido pelos(as) alunos(as).

Por conseguinte, estes(as) alunos(as) precisam ser melhor entendidos(as) na sua diversidade, heterogeneidade, com formas distintas de aprender e apreender o conhecimento historicamente produzido em sociedade. Adentramos aqui no êxito da proposta metodológica por transposição didática mediada, seguida da contextualização e consequente recontextualização, pois permite trabalhar/explorar o conteúdo ou eixo temático com uma gama variada de recursos e estratégias, que, por sua vez, respeitará a(s) diversidade(s) cultural(is) do alunado e suas formas de aprendizagem.

Ao defender a premissa de que o conhecimento não é neutro, entende-se que ele resulta de um contexto, que por sua vez pode até não ser o contexto ao qual pertence o *lócus* de estudo e de vida do nosso alunado, mas que, de algum modo, se refere a um contexto. O que se advoga é o cuidado na escolha do que irá ser trabalhado e, na impossibilidade de suporte teórico bibliográfico concernente ao seu contexto, que seja possibilitado o suporte básico necessário para promover a recontextualização necessária.

Consequentemente, é primordial que reconheçamos a urgência de disseminar práticas cada vez mais sistemáticas embasadas nas perspectivas da transposição didática mediada e recontextualizada, em que o estudo das populações consideradas minorias étnicas possa ser visibilizado no currículo escolar, a fim de que seja elevada a autoestima e possamos conter as disparidades econômicas, sociais e culturais que distanciam brancos e negros na sociedade brasileira.

Apontamos que o trabalho baseado na interdisciplinaridade pode favorecer a efetivação da Lei n.º 11.645/08, por entender que o Estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana não se restringe ao trabalho em um componente curricular exclusivamente, podendo ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento. Portanto, cabe a nós, profissionais da educação, apropriar-nos desse conhecimento para efetivarmos o trabalho com os(as) alunos(as)

Contudo o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por ter sido ignorado e ou trabalhado de maneira fragmentada e descontextualizada, baseado no modelo disciplinar com incipiente comunicação e interação entre as disciplinas, é que intensifica a carência de práticas pedagógicas que venham a combater tais características, por muito tempo dominantes nas unidades escolares.

Diante de tal situação, e a partir das conquistas apreendidas pelo coletivo negro brasileiro, podemos aludir que, em relação às práticas pedagógicas, faz-se também necessário

– além do trabalho baseado nas perspectivas defendidas anteriormente, como a transposição didática, mediação, contextualização e recontextualização – que as propostas pedagógicas possam comunicar-se entre si, empregando desta feita a interdisciplinaridade na educação escolar formal.

Todavia, “[...] o conhecimento didático do conteúdo inclui a forma de organizar os conteúdos, os problemas que surgem, a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades” (MAGNUSSON; KRAJCIH; BORKO, 2003 apud GARCIA, 2010, p. 14). Não se trata necessariamente da apreensão ou domínio de conhecimentos pelo professor, mas inclui predominantemente a maneira como organizar esses conhecimentos a serem trabalhados com os(as) alunos(as).

Essa mudança de paradigma educacional se deve às necessidades de tornar o conhecimento pertinente ao(à) aluno(a), que estes possam reconhecer o círculo de interdependência existente entre conteúdo, diversas áreas do saber e vida social. Nesse sentido, a organização disciplinar configura-se como um desafio, dada a notoriedade que deveria ter nos processos de organização das propostas pedagógicas e curriculares, especialmente devido ao vertiginoso desenvolvimento das especializações em diversas áreas do saber.

Essa busca constante pelo saber cada vez mais especializado ressoa na escola e em suas práticas pedagógicas, tornando o conhecimento cada vez mais compartimentalizado, dividido, desunido. A esse respeito, Morin (2005, p. 36) nos alerta que,

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

Diante de tal análise, convém reconhecer que dados os problemas atuais, tanto no âmbito local quanto global, exigindo alternativas integradoras que tenham visão de conjunto, de totalidade, a escola se encontra numa atmosfera de conflito, entre demandas sociais relacionadas à especialização do saber e à busca da superação de tal concepção, tendo em vista as problemáticas mundiais.

Há a necessidade de uma reorganização, tanto metodológica como do próprio conhecimento, que propicie a superação ou passagem do modelo considerado tradicional para um modelo inovador. Supõe-se que essa passagem coadunaria com o objetivo defendido por Morin, solicitado pela Unesco, ao ampliar a visão transdisciplinar da educação, através das suas contribuições e reflexões sobre a educação. Dessa forma, a função docente, nesse

contexto de rupturas, representa peça fundamental para o advento de novas práticas. Práticas que enfoquem outras características, a saber: o contexto, o global, o multidimensional, o complexo.

Aliado a essas características, temos as prerrogativas legais, como a Lei n.º 11.645/08, que denota a organização do trabalho pedagógico, asseverando que a temática História e Cultura Afro-Brasileira, seja ministrada no âmbito de todo o currículo escolar (BRASIL, 2005). Sendo assim, o trabalho permeado em todas as disciplinas do currículo requer uma organização e uma compreensão epistemológica de como esse tema deverá ser tratado em cada disciplina/campo do saber, para que esse trabalho não resulte tão somente numa repetição enfadonha, sem sentido para o(a) aluno(a), bem como para a construção da sua aprendizagem.

Fazer acontecer práticas pedagógicas que coadunem na perspectiva da interdisciplinaridade é, primeiramente, compreender que a interdisciplinaridade representa a comunicação entre as disciplinas que compõem as práticas pedagógicas do currículo escolar, sem se limitar em compreensões equivocadas a respeito da interdisciplinaridade, enquanto fim das disciplinas escolares. Portanto, podemos defender que

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 2002, p. 89).

Sendo assim, a prática pedagógica interdisciplinar passa a ser necessária e significativa por essa ocorrer entre sujeitos plurais protagonistas de cultura. Dessa maneira, diluindo as práticas baseadas no modelo fabril com divisão pontual de atividades e resultados imediatos, uma vez que a educação escolar constitui uma prática essencialmente humana e, como tal, sua evolução e resultados não são instantâneos. Seus reflexos ocorrem em processo, que podem ser percebíveis a médio e longo prazo; portanto, em educação escolar, não tem como exigir ou esperar imediatismos.

A educação escolar, enquanto prática pedagógica humana, é também uma atividade social e, assim entendida, não tem como olhar para os elementos que a constituem, como os conteúdos programáticos, por exemplo, de maneira estanque, mesmo porque as atividades sociais e o contexto local e global ocorrem de modo conectado, com rupturas e interações constantes e influências múltiplas.

Em relação à escola enquanto espaço de aprendizagem, poder-se-ia manter a sintonia em suas práticas pedagógicas e os espaços de vivências do público com o qual trabalha,

evitando ser um espaço à parte da rede social dos(as) alunos(as). “A escola integra a sociedade, portanto, os seus componentes devem estar atentos aos novos paradigmas para responder às novas exigências éticas, étnicas, estéticas, culturais – a pluralidade” (SILVA; SILVA, 2011, p. 309).

A escola, enquanto instituição socializadora em potencial, tem como função correlacionar o conjunto de saberes disciplinares que compõem o currículo escolar, com interação e integração entre os saberes dos discentes e de seus contextos respeitando as necessidades e desafios emergidos, a partir do desenvolvimento de suas práticas. Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar passa a existir a “[...] partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Assim, a prática pedagógica, objeto de estudo da presente pesquisa com vistas à promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, requer essa sensibilidade no trato intercomunicacional entre as disciplinas, uma vez que cada área específica do saber apresenta contribuições pertinentes para serem apropriadas, como também desmistificadas, tanto por alunos(as) quanto por professores(as) e demais profissionais e agentes educativos das unidades escolares.

O cuidado que se requer com o trabalho, a partir da perspectiva interdisciplinar, refere-se à ampliação da incipiente compreensão conceitual, a exemplo da justaposição de disciplinas. Essa prática pressupõe a integração entre disciplinas e o respectivo eixo temático a ser trabalhado, evitando a obrigatoriedade desconexa a determinada perspectiva de trabalho. Entendemos, também, que a proposta interdisciplinar não elimina as disciplinas; ao contrário, reorganiza para torná-las comunicativas entre si, de acordo com a temática em voga a ser problematizada.

Para tanto, é louvável reconhecer que a seleção de saberes e sua respectiva classificação em áreas de conhecimento curricular ocorreram de modo a responder a interesses e conflitos de um determinado tempo histórico. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

Para observância da interdisciplinaridade é preciso entender que as disciplinas escolares resultam de recortes e seleções arbitrários, historicamente constituídos, expressões de interesses e relações de poder que ressaltam, ocultam ou negam saberes (BRASIL, 2002, p. 88).

Nesse ínterim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares permite a superação desses recortes e seleções arbitrárias do conhecimento disciplinar, por compreender que o conhecimento é integral, além de permitir “[...] a aprendizagem de saberes diversos, mas entrelaçados, conforme a tradição oral africana que não separa as diversas dimensões da vida” (PETIT, 2011, p. 345).

2.2 Práticas pedagógicas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

A discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não tem constituído uma representação efetiva nas práticas pedagógicas cotidianas, ocorrendo, por vezes, ações isoladas ou práticas folclorizadas e pontuais em virtude do dia 20 de novembro.

Dessa forma, é salutar reconhecer que, com a promulgação da Lei n.º 10.639/03, “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2005, p. 35). Portanto, há que se reconhecer que o uso do termo “em especial” não indica somente ou exclusivamente; assim, a temática em análise pode permear todos os componentes curriculares, não se restringindo a responsabilidade tão somente aos professores de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

A esse respeito, torna-se oportuno questionar o modo, objetivos e estratégias adotadas no desenvolvimento das práticas pedagógicas escolares no que se refere aos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira, pois efetivar práticas pedagógicas de maneira coerente relacionadas a essa temática vai além da realização de atividades de celebração da cultura, inclui práticas de contextualização didático-pedagógicas no cotidiano da unidade escolar, imbricando-se na cultura escolar, de modo geral, das instituições escolares brasileiras, com destaque especial nos espaços escolares em que predomina o público afro-brasileiro.

Por conseguinte, o que se pretende não é simplesmente a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, como já previsto em lei. Mas o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira, como parte significativa da formação histórica da sociedade brasileira; haja vista que, por muito tempo, foi desconsiderada nas discussões e práticas pedagógicas escolares. Segundo Silva (2005, p. 102), “A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão

central de conhecimento, poder e identidade”. Aliada a esta discussão, Hall (2011, p. 13) nos chama atenção dizendo:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Nesse contexto, estudar como as práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas, em sintonia com o reconhecimento da cultura existente nas comunidades quilombolas, é antes de tudo reconhecer que a cultura de matriz africana foi, por muito tempo, negada, desvalorizada nos meios sociais, dentre estes, a escola. Portanto, precisa ser repensada, melhor trabalhada e reconhecida, a fim de que os(as) alunos(as) possam conhecer a sua história e sua cultura, possibilitando o novo pensar sobre as mesmas, tendo em vista que

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2005, p. 7).

Por muito tempo, o estudo das relações culturais dos grupos considerados minoritários foram negligenciados, por conta da valorização e predominância da cultura dos grupos dominantes, provocando a inquietação em promover o repensar, reorganizar, alterando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares.

De acordo com o preconizado na Lei n.º 11.645/08, há que se pensar e propor uma prática pedagógica que apresente em seu cerne o trabalho na perspectiva da valorização da identidade, a partir das diferenças, permitindo aos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem o convívio dialógico e respeitoso entre seus pares; sejam estes, pertencentes aos seus grupos culturais ou não, visto que o sujeito social participa de vários grupos, sendo, portanto, um sujeito plural, a partir da cultura escolar que é desenvolvida nas instituições escolares.

A cultura escolar desempenha, nesse sentido, uma importante contribuição, uma vez que constitui:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

Diante da necessidade de tornar acessível o conhecimento sobre a diversidade étnico-racial existente entre os povos e sujeitos que fazem acontecer o dia a dia do universo escolar de inúmeras instituições brasileiras, remete-se ao comprometimento especialmente entre os docentes de provocar e promover a interação consciente e sistemática entre o currículo, a cultura escolar e a(s) identidade(s), numa dinâmica que favoreça a superação da situação historicamente enfrentada pelos sujeitos pertencentes aos grupos étnicos, tidos como minoritários.

Os docentes, desta feita, estariam possibilitando uma concepção de currículo que evidencie a vivência dos alunos em sua concretude, pois

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150).

Sendo o currículo documento de identidade, as unidades escolares em seu exercício docente não poderão desconsiderar a realidade predominante em seus alunos. Mesmo porque remeteria ao processo de descontextualização da sua práxis – perspectiva que muitos teóricos e pesquisadores tencionam combater, por considerar que toda práxis, toda ação é intencional e emerge de uma situação de valores, conflitos, tensões e muitas vezes de interesses.

Diante das discussões supracitadas, o entendimento sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da educação contextualizada torna-se oportuna, uma vez que defende a educação escolar como processo de apreensão e ampliação da realidade contextual onde os(as) alunos(as) e a escola estão inseridos(as).

2.2.1 Conexões: práticas pedagógicas na perspectiva da educação contextualizada e identidade(s)

As práticas pedagógicas baseadas na colonialidade eurocêntrica, por muito tempo predominaram no cenário educacional brasileiro e caracterizavam-se pelo caráter universal, com conhecimento generalista no cumprimento das bases comuns que dão sustentação à trama do currículo tradicional.

A predominância da colonialidade eurocêntrica permitiu, especialmente entre os participantes do processo educativo escolar,

[...] produzir e difundir sua auto imagem ao mundo, se baseou também em princípios como os de universalidade, racionalidade, normalidade, por exemplo, para definir quais modos de fazer, pensar, sentir, dizer, agir, viver, eram mais legítimos do que outros, por sua vez, declarados incorretos, inapropriados, supersticiosos (MARTINS, 2011, p. 48).

Com o passar do tempo, surgiram críticas a respeito da colonialidade eurocêntrica e do caráter generalista das práticas pedagógicas, evidenciando a perspectiva pluralista da educação, pois educação é vida, é dinamismo, é movimento, e a educação escolar passou gradativamente a construir novos contornos e perspectivas como, por exemplo, a educação contextualizada.

No meu entendimento, “a educação contextualizada” se associa aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica, eurocêntrica, branca, macha, cristã, racionalista e capitalista – ou, se não isto, pelo menos associada aos processos de rompimento com as narrativas de algum modo exógenas às formas de vida particulares, com as quais, tais narrativas hegemônicas não dialogam e acabam tomando como seus “Outros”. Chamamos tais narrativas hegemônicas de coloniais, tendo elas predominado na experiência educacional não apenas no Brasil, mas em diversos outros pontos do globo. (MARTINS, 2011, p. 47).

A educação escolar, na perspectiva contextualizada, privilegia a realidade do aluno, como ponto de partida, para a construção e socialização do conhecimento, realidade essa entendida como o seu modo de vida, seus costumes, hábitos, tradições, culturas, enfim, tudo aquilo que compreende o contexto sócio-histórico do(a) aluno(a) e da comunidade em que a escola está inserida, uma vez que a escola não está assentada sob um território amorfo, neutro, sem vida, passivo a receber as contribuições de um “conhecimento privilegiado” deslocado de sua realidade.

Para Martins (2011, p. 58),

Fazer Educação Contextualizada é praticar uma Educação, que parta da realidade dos sujeitos; parta da riqueza, dos limites e da problemática geral dos contextos de vida das pessoas. Mas, não é para ficar dando voltas nisso. É para produzir conhecimento sofisticado, baseado em trabalhos de pesquisa, em estudos, em tematizações e sistematizações, em problematizações fundamentadas e em ações concretas, amparadas pelos conhecimentos gerados num itinerário pedagógico, partindo sempre da teoria à prática e vice-versa. Assim sendo, todo trabalho de Educação Contextualizada supõe um itinerário pedagógico que: a) parte do conhecimento desta realidade; b) problematiza esta realidade, excedendo o conhecimento empírico inicial; e c) organiza um processo de transformação desta realidade, a partir do novo conhecimento produzido sobre ela.

Diante do exposto, não se deseja aqui desconsiderar a socialização do conhecimento historicamente construído, mas pretende-se potencializá-lo, por meio da prática pedagógica contextualizada. Essa perspectiva reconhece a riqueza do trabalho a partir da valorização

da(s) identidade(s), que por muito tempo teve seu reconhecimento e estudo negligenciados em favor de uma identidade dominante, ou seja, a identidade do colonizador. Por isso,

Nossa identidade, assim, não é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo (SILVA, 2000 apud MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 42).

Em sintonia com tal pensamento, Munanga (2012, p. 11) também contribui na discussão sobre o processo identitário ao aludir sobre o processo de construção dessa identidade, afirmando o caráter dinâmico do processo:

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e os “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. Partindo desse pressuposto, não podemos confirmar a existência de uma comunidade identitária cultural entre grupos de negros que vivem em comunidades religiosas diferentes, por exemplo, os que vivem em comunidades de terreiros de candomblé, de evangélicos ou de católicos, etc. em comparação com a comunidade negra militante, altamente politizada sobre a questão do racismo, ou com as comunidades remanescentes dos quilombos.

Nesse sentido, a escola representa um espaço privilegiado de interação das diversidades culturais, promovendo a contínua inserção e interação do(a) aluno(a) em diversos subgrupos que remete a uma identidade distinta, como, por exemplo, o grupo da capoeira, o grupo de dança, o grupo de futebol, o grupo dos alunos, o grupo de professores, o grupo de mulheres, o grupo de homens, bem como a participação concomitante de uma pessoa em outro(s) grupo(s). Tais participações/interações favorecem o desenvolvimento da consciência política, social e cultural a respeito da identidade e diferença entre os povos.

O envolvimento gerado a partir da participação das pessoas em diversos grupos ou movimentos sociais leva-os a desenvolver o senso crítico e o desejo de superação dos entraves existentes, como pode ser verificado no posicionamento de Gomes (2008, p. 138) quando assevera que

Os negros, por meio da sua vivência cotidiana, das lutas do movimento negro brasileiro e das ações dos grupos culturais, politizam a própria história e, ao fazerem isso, politizam a história do Brasil. Eles o fazem quando denunciam o racismo, quando criam práticas de resistência, quando dão publicidade às suas práticas culturais, quando lutam por direitos sociais e identitários, quando retiram as práticas culturais de matriz africana e afro-brasileira do lugar do exotismo onde elas, lamentavelmente, ainda são colocadas.

Dessa forma, há que se pensar sobre a influência da participação em grupos de militância para o processo de formação humana e de produção da diferença dentro de um mesmo grupo étnico, diferença essa marcada por meio da possibilidade de toda e qualquer pessoa participar de quantos grupos sociais for de seu interesse.

Por constantemente tratar do respeito e valorização das diferenças, durante o desenvolvimento da pesquisa, é interessante reafirmar que aqui se defende uma educação contextualizada para as práticas pedagógicas, com vistas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Quando aqui se advoga sobre a importância da participação em grupos e movimentos sociais para a melhoria da qualidade de vida e sua formação, há que se entender o caráter plural e polissêmico dos movimentos, especificamente dos movimentos negros, pois não são únicos. Segundo Gomes (2008, p. 143),

O movimento negro hoje não é mais o mesmo dos anos 1970. Há uma diversidade de formas de ação política dos negros e das negras brasileiras que precisam ser melhor compreendidas por nós. O próprio debate com o Estado tem se realizado de uma maneira muito diferente daquele realizado nos anos de 1970 e 1980. É muito comum ouvirmos críticas de que movimento negro é muito radical, mas é preciso considerar que, como qualquer outro movimento social, o movimento negro é multifacetado, diverso, possui tendências variadas, grupos mais fechados e mais abertos ao diálogo. O movimento negro deve ser colocado no mesmo patamar de complexidade e de efervescência social e política que os outros movimentos sociais existentes na sociedade brasileira.

Daí resulta o caráter plural e dinâmico da identidade e conseqüentemente dos contextos dos quais as pessoas fazem parte. Assim, o professor, ao desenvolver a prática pedagógica na perspectiva da educação contextualizada, “[...] deve emocionar a muitos; sem emoção não há paixão, e sem paixão não há compromisso. Contra isso, existe o pensamento dominante” (SILVA, 2010, p. 4).

A contribuição de Silva para com a educação contextualizada nos remete à reflexão sobre a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a criticidade e o reconhecimento da diversidade presente na sociedade, quando salienta que

A (neo) colonização cultural esteriliza a diversidade do pensamento crítico e criativo local e semeia o pensamento único, universal, do dominador. O problema da educação descontextualizada é que foi concebida para levar-nos a pensar como Eles, para sermos como Eles. (SILVA, 2010, p. 4).

A prática pedagógica resulta nesse diálogo constante sobre que tipo de pessoa a escola tenciona contribuir em formar. Cabendo às unidades escolares, cujo público seja predominantemente considerado afro-brasileiro, a ênfase no trabalho da criticidade de modo mais efetivo, por ser “[...] crucial que o/a aluno/a observe como em sua identidade se misturam

aspectos que podem ser alvos de discriminação e opressão, assim como aspectos associados a grupos que têm dominado e explorado outros” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 47).

Reitera-se que a prática pedagógica configura no exercício da sensibilidade, envolvimento e comprometimento entre alunos(as) e professores(as) no trato das relações de ensino-aprendizagem em que o respeito e valorização das diferenças se tornem uma prática efetiva, vivenciada por todos os copartícipes do sistema educacional. No que Freire (1996, p. 30) defende: “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Esse respeito pode ser caracterizado pelo que é defendido aqui, enquanto educação contextualizada, em que a prática pedagógica possa reconhecer os saberes dos educandos na construção da sua proposta de trabalho.

Reconhecendo, portanto, que o trabalho pedagógico baseado na premissa de respeito dialógico para com as diversas culturas existentes no seio da unidade escolar não é tarefa fácil, nem passível de ser efetivada repentinamente, sem um esforço legítimo de seus copartícipes, pois Stoer e Cortesão (1999 apud MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 46) ainda contribuem nesse entendimento ao aludir que:

O “arco-íris de culturas” em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo. Demanda considerar como se faz viável despertar o interesse de alunos/as tão diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes. Ao mesmo tempo, a multiplicidade de manifestações culturais e de identidades torna a sala de aula rica, plural, estimulante, desafiante.

Esses saberes diversos advindos com os educandos poderiam ser fortalecidos e estar presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, visando à apreensão e compreensão dessa riqueza que constitui a diversidade cultural brasileira, propiciando a ampliação do conhecimento da capacidade dialógica e a relação intrínseca entre os saberes locais e os saberes globais.

Recorrendo às leituras sobre o embasamento teórico das tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 1992) que possa caracterizar essa perspectiva de trabalho, podemos reconhecer a associação com a tendência pedagógica de base progressista libertadora, tendo Paulo Freire como mediador e defensor de uma educação que reconhece e valoriza o trabalho pedagógico, a partir de temas geradores e de grupos de discussão. Na perspectiva do educador Paulo Freire, a relação entre professor e aluno é de igual para igual, horizontalmente, estimulando continuamente os alunos para a relação dialógica da produção e socialização de conhecimentos; a aprendizagem ocorre a partir da resolução da situação problema, em que alunos(as) e professores(as) se propõem ativamente a apreender a realidade vivida e buscar a transformação social.

De acordo com Libâneo (1992, p. 11),

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

A prática pedagógica, na perspectiva da educação contextualizada, representa a continuidade da luta por uma educação popular que valoriza o conhecimento inerente às populações tidas minoritárias da sociedade, que por influências de ordem política e social tornaram-se marginalizadas. Diante dessa conjectura, a educação para as relações étnico-raciais ganha força e espaço. Historicamente, inúmeras pessoas foram e ainda são vítimas da discriminação e preconceito, por conta, dentre outros motivos, da escola ter promovido uma prática pedagógica excludente e discriminatória para com a população africana e afro-brasileira. Contra tal situação é que se faz necessário lutar e combater.

Assim, ao longo da pesquisa foram sendo tecidas/gestadas algumas indagações: Qual(is) identidade(s) está(ão) sendo trabalhada(s) na cultura escolar? Quais identidades culturais são trabalhadas? A identidade cultural dos(as) alunos(as) presentes na unidade escolar ou a identidade cultural preconizada e defendida por aqueles(as) que regem os sistemas de ensino brasileiro? No decurso dessas indagações, reconhecemos a implicação das categorias identidade(s) e identidades culturais no cotidiano da unidade escolar, podendo ocorrer de maneira tanto implícita como explícita nas práticas pedagógicas.

Diante dessas inquietações oriundas das leituras e estudos realizados, em relação ao que está posto legalmente a respeito da obrigatoriedade de se trabalhar a temática da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08), há que se entender como ocorre no dia a dia dos espaços escolares, de modo a não tornar folclorizante o conhecimento dessa temática, tão cara para os grupos e movimentos de luta em prol da qualidade de vida para todos(as) aqueles(as) que se consideram afro-brasileiros, com direitos e deveres comuns aos demais grupos existentes na sociedade.

2.2.2 Diversidade, diferença e interseccionalidade: relações entre prática pedagógica e formação dos partícipes escolares

A diversidade, de acordo com o dicionário Aurélio, pode ser compreendida por “Qualidade de diverso. Variedade (em oposição a identidade); multiplicidade”.⁴ Contudo há que se reconhecer as múltiplas conceituações existentes sobre a caracterização do termo,

⁴ Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/diversidade>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

mesmo porque apresenta em sua essência o seu caráter plural. De acordo com Moehlecke (2009, p. 463), “A expressão ‘diversidade’, ao mesmo tempo em que pode indicar a percepção quase que óbvia da própria variedade humana, física, social e ambiental existente em nossa sociedade, traz em si um conjunto múltiplo e complexo de significados”. Tais argumentações contribuem e ampliam a compreensão do sentido polissêmico do conceito de diversidade.

Segundo Gomes (2008, p. 133),

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. As diferenças, por sua vez, são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento só passaram a ser percebidos dessa forma porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Diante da amplitude a que o termo diversidade remete, cabe a nós, professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e pesquisadores(as) engajados(as) na luta pelo respeito e valorização da diversidade cultural, incentivar e problematizar os inúmeros conceitos de diversidade. Para tanto, faz-se necessário produzir e socializar nossos entendimentos e conceituações sobre diversidade, como o processo pelo qual o ser humano reconhece as especificidades dos grupos culturais, quanto às diferenças presentes na individualidade humana. Compreendendo as diferenças que nos torna únicos e as peculiaridades que nos une na coletividade de diversos grupos, que por sua vez diferem de outros grupos, formando uma nova cadeia de unidade e diversidade.

De acordo com Moehlecke (2009, p. 463),

Apreendida em sua dimensão cultural, a diversidade é associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas “políticas de diferença” (Taylor, 1994; Giroux, 1999; Hall, 2003). Como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, “subalternos” e por certas formas de feminismo.

O foco das discussões sobre diversidade em voga nesta pesquisa remete à diversidade étnico-racial, sendo crescente o interesse entre estudiosos para a ampliação e socialização do conhecimento sobre o conceito e políticas de respeito à diversidade. Defender uma proposta de respeito e valorização da diversidade étnico-racial representa a compreensão da dinâmica do processo histórico no decorrer do tempo, visto que

O modelo unicultural supõe a existência de uma sociedade, onde existem simultaneamente uma cultura dita hegemônica, atribuída ao segmento étnico

dominante, e as culturas ditas minoritárias, produzidas pelos segmentos étnicos dominados. Estas últimas deveriam ordenar-se em torno da cultura definida como hegemônica, com vista à homogeneização futura. De outro modo, o modelo unicultural visa a assimilação das culturas minorizadas pela cultura hegemônica. O resultado fatal dessa assimilação é o etnocídio, ou seja, a morte e o desaparecimento das culturas dominadas (MUNANGA, 1996, p. 51-52).

A partir desse entendimento, o movimento que se espera é o da reflexão constante e principalmente da mudança de atitude em relação a posicionamentos preconcebidos e, por vezes, desrespeitosos, etnocêntricos que têm ocasionado vários conflitos, com proporções desastrosas em diversos aspectos, especialmente em relação à violação da vida.

Entender e respeitar a diversidade étnico-racial consiste em reconhecer as múltiplas possibilidades de formação que ocorreram e ocorrem na constituição da população de uma sociedade, seja a brasileira ou não. Neste sentido,

A dificuldade para categorizar os grupos que vieram para o Brasil e formaram sua população é indicativo da diversidade, seja o recorte continental, ou regional, nacional, religioso, cultural, lingüístico, racial/étnico. Portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, lituanos, egípcios, sírios, libaneses, armênios, indianos, japoneses, chineses, coreanos, ciganos, latino-americanos, católicos, evangélicos, batistas, budistas, judeus, muçulmanos, tradições africanas, situam-se entre outras inúmeras categorias de identificação. Além disso, um mesmo indivíduo pode vincular-se a diferentes grupos ao mesmo tempo, reportando-se a cada um deles com igual sentido de pertinência. (BRASIL, 1998, p.125).

Assim, as diferenças ocupam um papel de destaque no estudo e promoção da diversidade, uma vez que, na sua individualidade, os sujeitos sociais são essencialmente diferentes, e reconhecer as diferenças no plano da coletividade de grupos culturais constitui um exercício exaustivo de respeito ao outro, ao seu modo de vida, ao seu pensar e na forma como estes se relacionam e produzem a vida e a sociedade.

Despir-se da avaliação positiva egocêntrica de que a cultura do meu grupo é sempre a melhor, e a cultura do outro é considerada inferior e negativa, é o cerne da busca e do desejo do que consideramos a riqueza da diferença na diversidade. Diferença como sinônimo de riqueza.

Ao reconhecer que nenhuma turma é homogênea, que todas elas apresentam em maior ou em menor grau especificidades, o educador já estabelece uma perspectiva de trabalho diferenciada ao pretender desenvolver uma prática pedagógica exitosa. Esse educador compreenderá a diversidade, a diferença e a interseccionalidade como categorias significativas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas visando à formação de uma sociedade mais justa e equânime.

Nesse processo,

[...] as mulheres negras tiveram que “enegrecer” a agenda do movimento feminista e “sexualizar” a do movimento negro, promovendo uma diversificação das concepções e das práticas políticas em uma dupla perspectiva, tanto afirmando novos sujeitos políticos quanto exigindo reconhecimento das diferenças e desigualdades entre esses novos sujeitos (CARNEIRO, 2003 apud RODRIGUES, 2013, p. 2).

Considerar essas vicissitudes requer do(a) professor(a) e demais integrantes da equipe pedagógica amplo diálogo com os diversos setores sociais, para que os mesmos passem a interagir efetivamente no contexto formativo dos adolescentes, jovens, adultos e idosos que compõem o universo escolar, além de cumprir o que está preconizado nas Leis n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e n.º 11.645, de 10 de março de 2008, uma vez que a prática pedagógica exigirá dos seus profissionais maior criatividade e senso de formação crítica e inteireza política entre os envolvidos.

Em conformidade com as discussões desenvolvidas, a identidade é plural, e nessa pluralidade há que discutir as tramitações da interseccionalidade, pois ao mesmo tempo em que uma pessoa é pertencente ao grupo étnico de matriz africana ou afro-brasileira, ela também pode ser do sexo feminino e lutar por seus direitos, tanto como mulher no movimento feminista quanto como mulher negra no movimento negro.

Reconhecemos que não é tarefa simples trabalhar com as categorias da identidade e da interseccionalidade, por perdurar atitudes preconceituosas e ações de invisibilidade em nosso contexto social, perante grupos sociais considerados minoritários. Por isso, faz-se necessário disseminar experiências de vida que incitem a reflexão dessa situação, e possam, assim, mudar de atitude frente às diversas situações a que constantemente somos induzidos(as). Daí a necessidade de se formar grupos de estudos na escola, justamente para que estes conhecimentos façam parte da vida do professor, que muitas vezes é parte dessas categorias e não se vê e não se identifica com elas, pois,

Se falar sobre as relações raciais e identidades negras é um exercício de fôlego para qualquer intelectual que se dedica a tal assunto, é possível imaginar como essa tarefa se torna ainda mais desafiadora se esse intelectual for uma mulher, negra, educadora e antropóloga (GOMES, 2008, p. 133-134).

Isso desafia e instiga-nos a intensificar o trabalho a respeito do entendimento das relações da interseccionalidade, que as pessoas vão construindo no decorrer da vida em sociedade. Interseccionalidade essa que carece de estudos para a intensificação de práticas pedagógicas que deem suporte teórico-prático para veiculá-la nas ações metodológicas relacionadas com a perspectiva das relações étnico-raciais.

Essa visibilidade tão cara aos grupos considerados como minoritários, que por tanto tempo lutaram e lutam pela efetivação dos seus direitos, não poderá ser desconsiderada nos espaços de formação, como o espaço da escola, por exemplo. A prática pedagógica deverá estar pautada nesses constantes arranjos performáticos da vida em sociedade.

No processo de formação dos integrantes do sistema escolar, o estudo das categorias (como diversidade étnico-racial, diferença e interseccionalidade) permitirá aos(as) referidos(as) alunos(as) a percepção crítica dos processos históricos, a visibilidade positiva e respeitosa nos diversos aspectos que os(as) constituem, bem como dos diversos movimentos com os quais interagem e se interconectam na abrangência da rede social da qual participam.

As unidades escolares, de modo geral, colaboram na formação de seus integrantes, porém não é o *lócus* único e exclusivo onde ocorre essa formação, mesmo porque ela ocorre simultaneamente no decorrer da vida, e em todos os aspectos, meios, grupos ou redes sociais de que porventura esses integrantes participem. O nível/estilo dessa participação e a natureza dos grupos é que os tornarão com características consideradas ativas ou passivas.

Contudo há que se pensar que a formação desses integrantes dependerá da forma de participação e ou reação dos mesmos para com as relações que cotidianamente são enfrentadas tanto no interior quanto no exterior do espaço escolar. Assim, as categorias diversidade étnico-racial, diferença e interseccionalidade são elementos cruciais para o processo de formação dos discentes, na perspectiva de uma educação sistematizada comprometida com uma sociedade mais justa e menos desigual.

Desta feita, podemos asseverar que a categoria identidade deva ser exaustivamente problematizada a fim de melhor compreendê-la, uma vez que a identidade deve incidir inicialmente pelo pressuposto da inexistência da unidade na identidade. A existência de um caráter plural e plástico, com fazer e refazer constante, nesse sentido, ao pensar em identidade africana ou afro-brasileira suscita pensar na infinidade de culturas existentes entre os diversos povos do continente africano.

De acordo com Santos (2006, p. 135),

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

Dessa forma, pensar na população brasileira é pensar nas múltiplas identidades em curso de seu povo, que constitui a diversidade cultural de sua gente com suas peculiaridades e especificidades que, juntos ou não, se complementam formando a riqueza da cultura brasileira em sua pluralidade. “A Diversidade Cultural se realiza no humano, ao longo da História. E é nesse contexto que as relações raciais se configuram, constroem e reconstroem” (GOMES, 2008, p. 135).

Ainda assim, constantemente é aclamada a necessidade de os sujeitos assumirem sua identidade e defenderem a identidade de seu povo, da sua gente. Segundo Hall (2011, p. 38),

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre a sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

No entanto, é ainda por vezes imprecisa essa compreensão a respeito da formação contínua da identidade como caracterizado por Hall, persistindo entre diversos grupos sociais e culturais o ensejo de reconhecimento da identidade de seu povo como algo já constituído, como uma identidade já formada, postura essa que pode ser representada pelas terminologias que fazem coro nas bandeiras de luta e reivindicação, exigindo/cobrando do outro para com sua cultura: valorização, respeito, pertencimento, reconhecimento. O êxito preconizado em tais terminologias em relação à cultura e identidade de um povo não ocorre por meio do movimento exterior – interior, mas perfaz o caminho inverso, partindo do eu, da sua consideração para a conquista da valorização, respeito, pertencimento e reconhecimento do(s) outro(s).

Essa concepção ainda imprecisa sobre a construção da identidade cultural de um povo é perceptível em determinadas situações em que o ideal da homogeneização da cultura desses grupos/povos é expresso, por meio de posicionamentos que acirram o ideal etnocêntrico, não reconhecendo que “[...] a identidade é relacional. [...] A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2011, p. 9), diferença essa que pode estar presente até mesmo dentro de um mesmo grupo cultural.

É no reconhecimento da diferença e no seu respeito que se fortalece a identidade de um povo. A esse respeito, a escola, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes e consistentes, poderá fazer a diferença tão necessária na formação das crianças, adultos, jovens e idosos, colaborando para a construção da identidade.

Segundo Azanha (1990-1991, p. 68),

Bourdieu, num de seus estudos, disse que a sociologia do conhecimento e da educação não tem prestado a devida atenção à relevante função de integração cultural da escola. A transmissão cultural efetuada pela escola é ao mesmo tempo uma recriação cultural e, por isso, “parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum”.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas merecem atenção especial, pois essas práticas são o cerne da dinâmica escolar, dinâmica complexa, apreendida de intencionalidades que contribuem substancialmente no processo de formação dos partícipes escolares.

3 O EMERGIR METODOLÓGICO: CONSTRUINDO CAMINHOS

Ninguém entra no mesmo rio uma segunda vez,
pois quando isto acontece já não se é mais o mesmo.
Assim como as águas que já serão outras.
Heráclito de Efeso

Para o desenvolvimento da pesquisa alguns percursos foram necessários, a fim de ampliar o conhecimento sobre o *lócus* em investigação. Destacamos que, por se tratar de uma pesquisa em Mestrado Profissional, onde a responsável pela condução da investigação em curso estabelece uma relação de partícipe – tanto como professora quanto coordenadora pedagógica – do local pesquisado, essa relação foi primorosa no sentido de que possibilitou adentrar no cotidiano, no lugar comum e, a partir desse percurso, tanto pesquisadora quanto local pesquisado, não são vistos e compreendidos com a concepção de outrora, pois nesse ínterim ambos não são mais os mesmos, em alusão à epígrafe, uma vez que estão em processo de ação interventiva, seja pesquisadora com a formação acadêmica e o espaço sob investigação, a partir das ações a serem desenvolvidas com a proposta de intervenção. Consideramos que

A prática da investigação tem as características do trabalho humano, porém, nas condições de apenas cumprir um mero requisito acadêmico para a aquisição de um título ou ascender num grau universitário, essa dimensão se perde e se reduz a um “protocolo” que tende a ser repetido em outras pesquisas de teor apenas acadêmico. Nessas circunstâncias, a pesquisa perde a capacidade de instrumento de conhecer a problemática da realidade à sua dimensão transformadora, como todo trabalho criativo deveria ter. (GAMBOA, 2012, p. 46).

Nesse sentido, emerge o diferencial da proposta da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação, que, além de incitar o estudo e a pesquisa, também enfoca a intervenção com vistas à transformação. Com isso, a caminhada foi constituída por algumas fases/etapas, assim constituída sucintamente: 1ª fase – *pesquisa exploratória com observação participante* nas aulas das disciplinas de Português, História e Arte – as informações pertinentes foram registradas em diário de campo, com o objetivo de analisar posteriormente as práticas pedagógicas, levando em consideração a temática de estudo da pesquisa; a 2ª fase compreende a *análise dos dispositivos* – observações, questionários, entrevistas e grupos dialogais – desenvolvidos com os colaboradores da pesquisa a partir da análise de conteúdo; a 3ª fase refere-se ao *desenvolvimento do projeto de intervenção* na Unidade Escolar pesquisada.

Reconhecemos que a prática da observação em espaços da sala de aula ainda apresenta um aspecto fiscalizador ou punitivo em relação à disciplina dos(as) alunos(as), tendo sido questionada por alguns(algumas) deles(as) sobre a veracidade da informação de que se tratava realmente de uma atividade de pesquisa e não de vigiá-los. Tais colocações são provocativas no sentido da importância do exercício e da compreensão da observação, bem como da crítica enquanto propulsora de crescimento recíproco das partes envolvidas.

Diante da variedade de instrumentos/dispositivos empregados para o enveredamento da pesquisa, nem todos os elementos foram possíveis de ser analisados em sua profundidade nesse momento, por isso, destacamos que há material relevante para posterior análise e produções com vistas à publicação em eventos científicos ou outros espaços de formação, por exemplo.

Essa demanda ocorreu em parte devido às observâncias aos preceitos éticos científicos respeitados na pesquisa. Salientamos ainda que a mesma encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com parecer n. 1.438.494/2016, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Conselho Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CNS/CONEP/MS, em anexo A). Após sua aprovação, foi iniciada a coleta de dados, mediante a assinatura, por todos os participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice J).

Nesse processo, utilizamos também o questionário estruturado para professores(as) e alunos(as) e questionário aberto para a Secretária Municipal de Educação, com vistas a conhecer e compreender a concepção dos(as) mesmos(as) sobre a educação para as relações étnico-raciais.

3.1 O *lócus* da pesquisa

A unidade escolar denominada Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira recebeu este nome em homenagem a um senhor que veio da cidade de Seabra (BA), por nome Antônio Marculino Vieira, conhecido por todos como “Antoizim”. Este veio acompanhado da esposa e sete filhos, em meados da década de 1940 e por aqui firmou moradia até a sua morte em 1981.

Por seu “Antoizim” ser agricultor e uma pessoa estimada na comunidade, o pedido de nomeação da instituição escolar por seu neto, o então vereador Josélio Vieira Matos foi aceito, mesmo porque a doação do terreno, uma área compreendida em 2.485 m², foi realizada pelo senhor Adelino Menezes de Matos, sogro de Antoizim e pai do vereador Josélio Vieira Matos.

Diante dessa breve consideração dos motivos pelos quais a unidade escolar recebeu esse nome, acreditamos que seja pertinente ressaltar a ideia de escolher o nome de um

agricultor para nomear a instituição, haja vista representar, de tal modo, a realidade econômica do público que seria atendido por essa instituição, alunos(as) predominantemente filhos(as) de trabalhadores(as) rurais, uma vez que, “Em termos econômicos, o município de Lapão é reconhecido na Região de Irecê e no Estado da Bahia como um grande produtor de hortaliças, com destaque para a cenoura, beterraba e tomate” (LAPÃO, 2015, p. 26)

A doação do terreno ocorreu em 26 de fevereiro de 1997, à prefeitura Municipal de Lapão, no mandato do prefeito José Ricardo Rodrigues Barbosa. Assim, em 26 de junho de 1998, a unidade escolar estava autorizada a pôr em funcionamento as suas atividades pedagógicas, através da Lei Municipal n.º 238/98, de 26/06/98, CNPJ 03.177.509/0001-00. O Colégio Marculino situa-se na Rua Joaquim José Alves, s/n, localizado em Aguada Nova, distante apenas 10 quilômetros da sede do município.

Sua estrutura física conta com sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria, sala de professores, dois almoxarifados internos, uma sala de leitura, uma sala de multimídia, um laboratório, uma cantina, três banheiros – um masculino, um feminino para uso dos(as) alunos(as) e um para uso dos(as) funcionários(as) – cinco salas de aula equipadas com quadro branco, um pátio coberto, um auditório em fase de acabamento e uma quadra poliesportiva em processo de reforma. Dispõe também de aparelho de TV, DVD, data show, retroprojektor e um acervo diversificado de livros e revistas.

A unidade escolar atende ao Ensino Fundamental II e funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) com a seguinte organização: 6º ao 9º anos nos turnos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, a unidade aderiu ao programa implantado pela Secretaria Municipal de Educação denominado “Aceleração”, devido ao número considerável de alunos(as) em defasagem idade-série, constituindo uma alternativa plausível para assegurar a esses(as) alunos(as) o direito a aprendizagem e como uma estratégia de ampliar a permanência do(a) aluno(a) na escola.

3.2 Caracterização dos colaboradores da pesquisa

3.2.1 Os docentes

Para o desenvolvimento da pesquisa foi possível contar com a colaboração precipuamente de professores(as) e alunos(as). Realizamos a entrevista com cinco professores(as) do Ensino Fundamental II, quatro deles(as) lecionam as disciplinas de Português, História e Arte e um(a) ministra outras disciplinas. Todos(as) são licenciados

plenos, porém alguns ministram aulas em áreas que não constituem seu campo de formação inicial, a exemplo dos(as) professores(as) de Arte. Desses cinco profissionais, um é do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

Esses(as) professores(as) possuem tempo de experiência em sala de aula, variando entre 5 e 22 anos. O número de colaboradores docentes para o desenvolvimento da entrevista é justificável devido a unidade escolar contar com cinco professores das disciplinas Português, História e Arte simultaneamente, sendo quatro para Português, três para Arte; destes, dois também ministram aulas de História, e um(a) profissional trabalha com disciplinas de Ciências, Inglês e Cooperativismo. Salientamos que o número de colaboradores não reduzirá a importância/impacto nos dados e seus resultados. O critério de escolha dos professores para as entrevistas seguiu o exposto na Lei n.º 11.645/08, quando afirma no §2º do artigo 26-A: “Os conteúdos referentes à história e Cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileiras”. Aqui nos detivemos na especificidade do termo “em especial” para ter um quantitativo predominante de docentes dessas disciplinas, porém, sem excluir a representação dos(as) docentes das demais disciplinas enquanto colaboradores para a aplicação do dispositivo/instrumento de pesquisa, no caso, a entrevista.

No quadro 1, apresentaremos alguns dados sobre os colaboradores participantes da entrevista, que serão identificados por números, a fim de terem a sua identidade preservada.

Colaboradores	Turma	Formação Profissional	Disciplina	Experiência Profissional	Autodeclaração de cor/raça	Idade	Sexo
Professor(a) 1	8º e 9º Anos	Licenciado em Letras UNEB Mestre em Educação UFBA	Língua Portuguesa e História	13	Negro/a	35	M
Professor(a) 2	9º Ano	Licenciada em Letras UNEB e Especialista em Linguística - FASBE	Língua Portuguesa e Arte	9	Branca	32	F
Professor(a) 3	9º Ano	Licenciada em Pedagogia UNEB; Licenciada em Letras – FACIBA; Especialista em Currículo Escolar – UFBA	Língua Portuguesa e Arte	22 anos	Branca	42	F

Colaboradores	Turma	Formação Profissional	Disciplina	Experiência Profissional	Autodeclaração de cor/raça	Idade	Sexo
Professor(a) 4	9º e 8º Anos	Licenciada em História - UNOPAR	Ciências, Inglês e Cooperativismo	10 anos	Parda	28	F
Professor(a) 5	9º e 8º Anos	Bacharel em Teologia ISEBES Licenciada em História FACIBA Especialista em Ensino de História	Língua Portuguesa História e Arte	7 anos	Negra	36	F

Quadro 1 – Perfil dos(as) colaboradores(as) participantes das entrevistas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do dispositivo/instrumento de pesquisa – questionário com os colaboradores em 2016.

Na aplicação dos questionários tivemos a participação de treze profissionais da educação. O referido questionário apresenta três subdivisões (1. Identificação; 2. Dinâmica escolar no tocante à gestão pedagógica e administrativa; 3. Grau de melhoria que este estabelecimento precisa).

Desta feita, na distribuição por gênero ainda prevalece a presença da mulher na educação, pois na coletividade docente desse espaço de pesquisa há oito mulheres e cinco homens, com a seguinte formação acadêmica: um com Mestrado, seis com Especialização, cinco com Graduação e um com Ensino Médio. Vale salientar que a formação em nível superior desses profissionais ocorrera em instituições públicas e particulares de modo equivalente: seis em instituições públicas e seis em instituições particulares. Na ausência de professores habilitados para todas as áreas, há professores que trabalham com disciplinas para as quais não foram habilitados, a exemplo das disciplinas de Arte, Educação Física e Inglês.

A faixa etária dos(as) docentes varia de 28 a 51 anos. O tempo de experiência no magistério, no Colégio Marculino e com alunos(as) residentes em comunidades quilombolas, apresenta a seguinte temporalidade, respectivamente:

Profissional	Tempo de atuação Magistério Geral	Tempo de atuação no Colégio Marculino	Tempo de trabalho com alunos residentes em comunidades quilombolas
Profissional 1	10 a 15	10 a 15	11
Profissional 2	5 a 10	5 a 10	7 a 9
Profissional 3	5 a 10	5 a 10	5 a 7
Profissional 4	15 a 20	10 a 15	19
Profissional 5	10 a 15	1 a 5	3 a 5
Profissional 6	5 a 10	1 a 5	1 a 3
Profissional 7	5 a 10	5 a 10	5 a 7
Profissional 8	5 a 10	5 a 10	7 a 9

Profissional	Tempo de atuação Magistério Geral	Tempo de atuação no Colégio Marculino	Tempo de trabalho com alunos residentes em comunidades quilombolas
Profissional 9	Mais de 20	5 a 10	5 a 7
Profissional 10	Mais de 20	1 a 5	3 a 5
Profissional 11	5 a 10	5 a 10	5 a 7
Profissional 12	10 a 15	1 a 5	1 a 3
Profissional 13	Mais de 20	10 a 15	Mais de 9 anos

**Quadro 2 – Tempos de experiência dos colaboradores da pesquisa
no Colégio Marculino e em comunidades quilombolas**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Optamos por apresentar desse modo o aspecto da temporalidade, por considerar pertinente ao leitor compreender a construção da concepção do reconhecimento da cultura pelos(as) professores(as) dos(as) alunos(as) atendidos(as) na instituição, uma vez que, desde o início de suas atividades, a escola sempre atendeu alunos(as) advindos(as) de comunidades quilombolas em alusão ao sentido relacional existente entre as colunas 3 e 4 do quadro 2 apresentado acima. Chama-nos também a atenção o tempo geral de experiência dos docentes, variando entre cinco e mais de vinte anos de experiência.

Ampliando essa caracterização, podemos acrescentar que seis destes(as) profissionais trabalham numa carga horária equivalente a 40 horas semanais na própria instituição e sete com 20 horas semanais. Ressaltamos que, desses sete funcionários(as), quatro trabalham em outras instituições, ampliando dessa feita sua jornada de trabalho no mesmo município e em cidade vizinha, neste caso em Irecê. Apresentam renda salarial variando de 1 a 5 salários mínimos. Quanto ao tipo de vínculo empregatício, dez são profissionais concursados e três em processo de contrato temporário.

É oportuno mencionar que os(as) profissionais da educação que lecionam no Colégio Marculino, em sua maioria, nasceram em cidades da microrregião de Irecê, a saber: Lapão, Presidente Dutra, Barra do Mendes, Cafarnaum e Irecê. Foram apontados também um(a) profissional que nasceu em Salvador e outro(a) em Morro do Chapéu, porém moradores(as) da comunidade de Aguada Nova. Destacamos que, dos treze profissionais, somente um não reside no distrito de Aguada Nova, local onde o Colégio está localizado; portanto, é predominante o quantitativo de profissionais que presumimos conhecer a realidade, os modos de vida, a cultura existente entre os(as) alunos(as) matriculados(as) na instituição.

Dentre os diversos instrumentos possíveis de ser utilizados nas práticas pedagógicas, elencamos: quadro e pincel, plano de aula, apostilas, livros, cópia de textos de atividades, vídeos, CD e DVD, projetor de multimídia/data show, computador, internet. Solicitamos também que os(as) profissionais indicassem três destes instrumentos mais utilizados para o

desenvolvimento das aulas e, dos treze respondentes, obtivemos a seguinte classificação: quadro e pincel, livros, planos de aula.

No item 2 do questionário, referente à dinâmica escolar no tocante à gestão pedagógica e administrativa. Em relação aos(às) alunos(as), os professores assinalaram que

- a) doze apontaram que a escola procura conhecer o que pensam os(as) seus(suas) alunos(as);
- b) um apontou que esse conhecimento ocorre de maneira parcial;
- c) treze profissionais alegaram que os alunos têm facilidade para entender o que é ensinado nas aulas de forma parcial;
- d) oito afirmaram que os(as) alunos possuem parcialmente o material necessário para o desenvolvimento das atividades;
- e) cinco afirmaram que os(as) alunos possuem o material necessário para o desenvolvimento das atividades.

Embora reconheçamos a importância do esforço discente para aprender o que é ensinado nas aulas e o posterior compromisso no desenvolvimento das atividades propostas pelos(as) professores(as), apenas um profissional apontou que o alunado demonstra essa característica, outro apontou que o alunado de modo geral não demonstra, enquanto onze afirmaram que o alunado demonstra parcialmente.

Quanto à assistência adequada aos estudantes, contribuindo para reduzir os índices de evasão e repetência, a totalidade dos professores respondentes afirmou positivamente para o atendimento em relação ao serviço prestado pela gestão administrativa e coordenação pedagógica. Assim como todos os respondentes afirmaram que as Atividades complementares (ACs) e as reuniões pedagógicas são realizadas sistematicamente, enquanto um afirmou que aplica parcialmente os planos de aula da sua matéria ou disciplina e doze afirmaram que aplicam efetivamente os planos de aula desenvolvidos.

Quando inquiridos sobre se percebem se os colegas aplicam efetivamente os planos de aula nas disciplinas das quais são responsáveis, nove afirmaram que os colegas aplicam efetivamente, um apontou que seus colegas aplicam parcialmente, e três não responderam a essa questão com a justificativa de que, por questões de ética, preferiam não responder. Arelado ao exercício de efetivar o plano de aula à disponibilidade de recursos bibliográficos e didáticos adequados, por serem extremamente necessários para o trabalho em cada disciplina, oito professores(as) afirmaram a disponibilidade de tais recursos na unidade escolar, enquanto que cinco apontaram existir parcialmente. Esse percentual foi semelhante para a sentença relativa à disponibilidade de recursos informáticos, audiovisuais e técnicos.

Por entender que a prática de avaliar é complexa e o registro de boas notas nem sempre é reflexo da ocorrência da aprendizagem, assim questionamos se os(as) alunos(as) apresentam boas notas nas disciplinas ministradas pelos professores. Dois afirmaram que apresentam, um afirmou que não apresenta e dez afirmaram que apresentam parcialmente.

Apresentaremos, de modo coletivo, as cinco sentenças abaixo relacionadas devido remeterem à mesma consideração realizada pelos(as) docentes à equipe gestora. Desta feita, doze profissionais mencionaram que a equipe gestora da escola

- a) estimula professores(as) a se identificarem com a visão e a missão do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar;
- b) procura fazer com que os professores apresente bons resultados com foco na área pedagógica;
- c) lidera e conduz os processos pedagógicos e formativos;
- d) compara resultados obtidos pelos(as) alunos(as) com os(as) de outras escolas, por meio de dados do Saeb e Ideb;
- e) aplica instrumentos de avaliação diagnóstica por segmento para determinar os níveis de aprendizagem de cada aluno e turma.

Por sua vez, um(a) profissional apontou para cada sentença acima mencionada que a equipe gestora cumpre tais sentenças de modo parcial.

Reiteramos que o processo de gerir uma unidade escolar demanda inúmeras atividades e dentre elas se situa o Plano de Ação. Essa consideração foi analisada e nove professores apontaram que a escola divulga e efetiva o seu Plano de Ação, enquanto quatro afirmaram que divulga e efetiva parcialmente. Em paralelo a tais assertivas, a totalidade dos(as) profissionais asseverou positivamente que a equipe gestora assume a responsabilidade pelos resultados da gestão e gera um clima adequado de trabalho para a aprendizagem dos alunos.

Uma outra demanda que merece destaque refere-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). Quando indagados(as) sobre se conhecem/participam e efetivam o PPP da instituição, sete professores(as) alegaram efetivar, enquanto seis professores(as) reconhecem que efetivam parcialmente.

Por tratar do processo de construção da aprendizagem, frisamos o impacto do domínio do conteúdo por parte do(a) professor(a), na mediação dessa aprendizagem entre alunos(as). Doze destes professores se avaliam positivamente quanto ao domínio do conteúdo e um apontou que domina parcialmente.

O quantitativo geral afirmou estar satisfeito com o atual trabalho. Por conseguinte, onze professores(as) estão satisfeitos(as) com a formação pessoal (humana, social e afetiva) que a unidade escolar oferece, enquanto dois dizem estar satisfeitos parcialmente.

Na terceira parte do questionário, foi sinalizado pelos(as) professores(as) o grau de melhoria que a unidade escolar necessita:

Sentenças	Precisa melhorar muito	Precisa melhorar	Precisa melhorar pouco	Não requer melhoria
Orientação para os alunos, suas famílias, professores e a comunidade: o atendimento que a escola oferece e a forma como os incorpora nas suas atividades.		1	10	2
Liderança da gestão: a forma como a gestora e sua equipe fazem a gestão desta instituição		1	8	4
Gestão das competências profissionais: a forma como a escola seleciona, capacita e orienta os profissionais que nela trabalham.		1	9	3
Planejamento institucional: a forma como é desenhado e preparado o conjunto de atividades que a escola realiza.	1		9	3
Gestão dos processos: amaneira como a instituição põe em prática e desenvolve o que foi planejado.		1	9	3
Gestão dos resultados: a atenção que a escola presta para os resultados que obtém nas avaliações externas (SAEB, Prova Brasil) e resultados de atividades esportivas, culturais, etc. As decisões que toma para melhorá-los.		1	8	4

Quadro 3 – Grau de melhoria que a unidade escolar necessita

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Portanto, traçamos uma caracterização geral e diversificada sobre o perfil dos profissionais da educação, bem como o olhar avaliativo dos mesmos em relação a aspectos considerados importantes no contexto escolar.

3.2.2 Os discentes

Em relação ao coletivo discente, os(as) alunos(as) matriculados(as) estão na faixa etária compreendida entre 10 e 67 anos, perfazendo um total de 365 alunos, de acordo com a observação do mapa de matrícula da unidade escolar em 2015. Quanto à distribuição por gênero, tivemos 199 alunas do sexo feminino e 166 alunos do sexo masculino, no mesmo período. Enquanto que, em 2016, contamos com um número total de 359 alunos matriculados, sendo 173 do sexo feminino e 186 do sexo masculino. Comparado com o quantitativo anterior

por gênero, observamos que houve um ligeiro crescimento do número de alunos do sexo masculino no Ensino Fundamental II, uma diferença de 20 alunos num período de dois anos. A faixa etária em 2016 está compreendida entre 11 e 73 anos. Esse período etário é justificável pelo fato de a Unidade Escolar atender a Educação Básica: Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos. Desta feita, a referida unidade desempenha suas funções pedagógicas nos três turnos.

O desempenho dos(as) alunos(as), de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), apresenta oscilações, pois o resultado no Ideb em 2009 foi de 2,4; em 2011, 3,5; e em 2013, 3,3. No que se refere às taxas de aprovação, reprovação e abandono, nos anos finais do Ensino Fundamental, a Unidade Escolar apresentou os seguintes resultados:

ANO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2010	75,1% 250 aprovações	20,1% 67 reprovações	4,9% 17 abandonos
2011	82,3% 257 aprovações	11,7% 37 reprovações	6,0% 19 abandonos
2012	77,3% 249 aprovações	18,4% 60 reprovações	4,3% 14 abandonos
2013	84,8% 263 aprovações	8,4% 27 reprovações	6,8% 21 abandono
2014	91,9% 229 aprovações	5,1% 13 reprovações	3,0% 8 abandonos

Quadro 4 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono – 2010 a 2014

Fonte: <<http://www.qedu.org.br/>>.

De acordo com a percepção do cotidiano escolar, podemos considerar preliminarmente que o relacionamento envolvendo alunos(as), professores(as) e funcionários(as) da instituição é harmônico. Apesar de ocorrerem constantes desentendimentos entre alunos(as), esses conflitos são resolvidos através do diálogo entre a equipe gestora, pais e/ou responsáveis com os respectivos envolvidos.

Conforme relatos de docentes e percepções do cotidiano escolar, as atividades de maior interesse dos(as) alunos(as) são as relacionadas ao esporte e arte (música e dança). Eles(as) gostam e se sentem bem quando desenvolvem atividades que valorizam a cultura afro-brasileira, como capoeira e danças de matriz afro-brasileira.



Figura 1 – Coreografia com música autoral
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 2 – Grupo de dança – Maculelê
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 3 – Grupo de dança – Maculelê e integrantes da capoeira
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 4 – Grupo de capoeira envolve alunos(as) de diferentes turmas

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.



Figura 5 – Grupo de capoeira envolve alunos(as) de diferentes faixas etárias

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como já afirmado, o *lócus* da pesquisa atende alunos(as) advindos(as) de comunidades quilombolas, situadas no território III com sede em Aguada Nova (Conforme mapa da divisão territorial do município de Lapão em anexo B). Portanto, aplicamos uma enquete com 164 estudantes dos turnos matutino e vespertino sobre a sua autodenominação/cor/raça conforme apresentado no gráfico 2. Para Hasenbalg e Silva (1992, p. 113), a cor das pessoas é um determinante importante das chances de vida, e a discriminação racial parece estar presente em todas as fases do ciclo de vida individual. Supomos que essa premissa ratifique o desejo implícito dos colaboradores ao autodenominarem com outras categorias que os caracterize como não negros, acrescentando as categorias: mais ou menos branca, morena e morena clara.

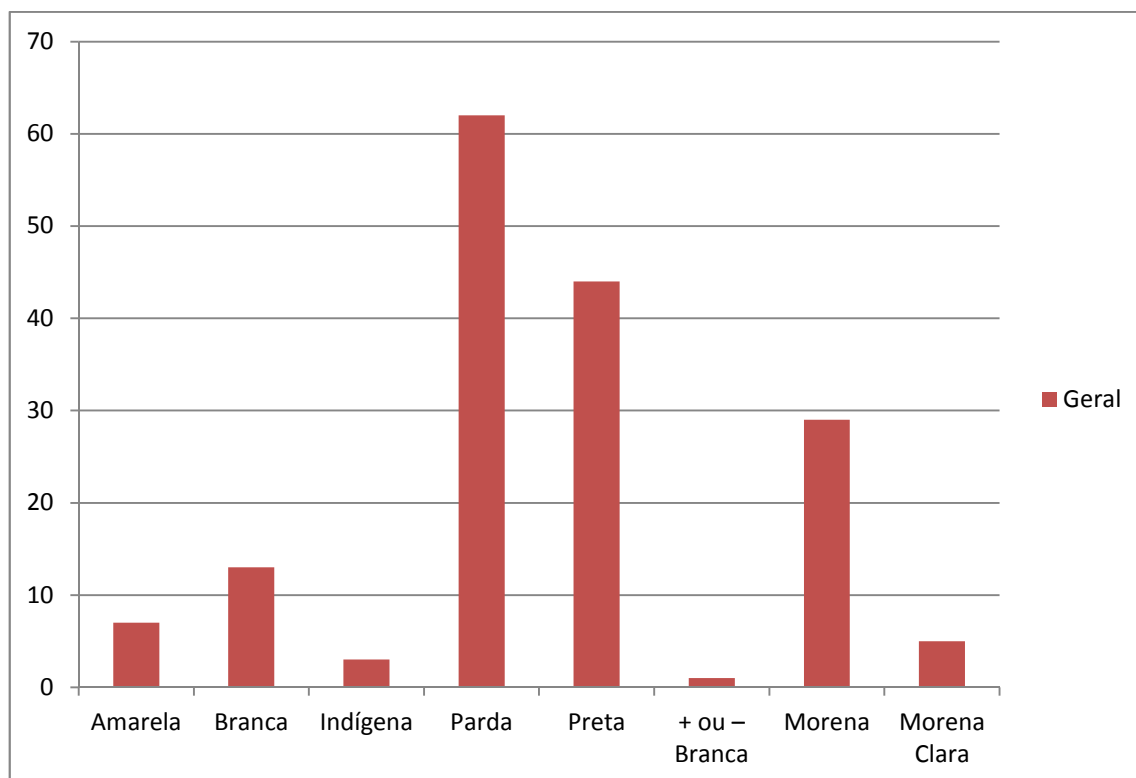


Gráfico 2 – Autodenominação de cor/raça declarada pelo coletivo discente.

Colégio Marculino, abril 2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Discussão também presente em Munanga (1999) que, após o levantamento realizado pelo historiador Clóvis Moura, a partir dos resultados do censo de 1980, a população brasileira mencionou um total de 136 cores confirmando, desta feita, o mito da democracia racial brasileira ao ideal do branqueamento. Essa situação “[...] demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco” (MUNANGA, 1999, p. 120).

Em consideração aos pais ou responsáveis, percebemos que a maioria não é alfabetizada, e por terem necessidades econômicas, deslocam-se de seus locais de origem para centros urbanos, como São Paulo e Minas Gerais, em busca de melhores condições econômicas e deixam filhos(as) sob a responsabilidade dos(as) avós, dificultando, o acompanhamento sistemático dos responsáveis pela educação escolar dos(as) alunos(as) matriculados(as) na unidade escolar.

Diante do exposto, é interessante informar que, de acordo com a opinião da gestora pedagógica e administrativa, a unidade escolar acolhe e incentiva a participação efetiva dos pais e ou responsáveis na vida escolar dos discentes, durante o ano letivo, porém essa

participação acontece de maneira lenta e tímida, embora nos últimos anos essa participação dos pais/responsáveis tenha aumentado devido à inserção de novas estratégias e orientações, que vêm sensibilizando os(as) mesmos(as) quanto à sua responsabilidade legal perante a educação escolar dos menores sob sua responsabilidade.

Participaram da aplicação dos questionários alunos(as) das turmas de 8º anos A e B, 9º anos A e B, perfazendo um total de 80 colaboradores, num universo de 111 alunos matriculados nessas turmas, numa faixa etária compreendida entre treze e dezenove anos, composta por 59 meninas e 52 meninos. Não consta dentre o coletivo discente alguém que tenha filho(a), ou que apresente necessidades especiais. A região de Irecê predominou enquanto local de nascimento dos alunos(as), sendo presente a ocorrência de alunos(as) nascidos(as) em São Paulo e Brasília; destes, somente um(a) aluno(a) informou ter nascido em casa, os demais em hospitais. Prevaleceu a presença da constituição familiar considerada socialmente estruturada, num total de 74 alunos morando com o pai e a mãe; um mora sozinho, quatro com avós paternos, um com avós maternos.

Quando questionamos quantas pessoas moram com eles(as), percebemos que convivem em lares populosos variando entre quatro e mais de seis pessoas. O espaço de moradia é marcadamente casa própria; somente nove alegaram morar em casa alugada e um(a) mora em casa cedida, numa estrutura física aparente com dois a quatro cômodos em média. Sabemos que a disponibilidade de recursos, como bens de consumo, além de possibilitar conforto e comodidade, também representa em parte a condição econômica e social das famílias. Nesse sentido, o coletivo discente apresenta:

Tabela 1 – Bens de consumo – Coletivo discente, Colégio Marculino, abril 2016

Recursos	1 item	2 itens	3 itens	Não tem
TV	52	22	5	1
Rádio	46	13	1	20
Microcomputador	11	0	0	69
Automóvel	39	12	5	24
Máquina de lavar roupa	64	6	3	7
Geladeira	71	5	0	4
Telefone fixo	9	0	0	71
Telefone celular	15	16	47	2
Acesso a internet	31	0	0	49
TV por assinatura	20	0	0	60
Notebook	14	1	0	65
Tablet	9	2	0	69

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Desta feita, asseveramos que, dentre os recursos disponíveis, a TV e o celular estão presentes quase que integralmente nos lares dos(as) alunos(as). Essa constatação nos leva a indagar sobre a programação veiculada na TV e os referenciais da população africana e afro-brasileira por ela representada na mídia aberta e seus impactos em relação à aprendizagem dos colaboradores dessa pesquisa que estão em processo de formação. Em contrapartida, recursos como microcomputador, telefone fixo, acesso a internet, TV por assinatura, notebook e tablet ainda não são acessíveis para uma parte considerável do grupo, confirmando, desta feita, a desigual apropriação dos bens de consumo entre a população brasileira, apesar de tantos programas e benefícios sociais disponíveis à população economicamente desfavorecida.

Portanto, sessenta alunos confirmaram que suas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família, dezessete recebem outros benefícios sociais. Destes, 36 utilizam o transporte escolar para estudarem no colégio Marculino, perfazem um caminho de suas comunidades à sede escolar que variam de 1 a 9 km em média.

Quanto à dinâmica escolar, o resultado confirma as nossas percepções; para tanto, 72 alunos são oriundos de escolas públicas municipais, sete com curta experiência em escolas particulares da região. O turno predominante de estudos durante a vida escolar foi o turno matutino e nenhum(a) aluno(a) colaborador(a) dessa pesquisa teve experiência em estudar à noite; 27 já repetiram de ano pelo menos dois anos; a faixa etária de ingresso na escola ocorreu predominantemente dos 4 aos 6 anos, afirmado por 41 colaboradores e é quase unânime a continuidade dos estudos sem interrupção. Desde cedo, há quem apresenta o interesse ou necessidade de se inserir em alguma atividade remunerada; assim, 23 alunos(as) exercem alguma atividade remunerada em tempo parcial, merecendo especial atenção ao início do desenvolvimento dessas atividades laborais, que foi entre 10 e 15 anos, apontado por 22 colaboradores. O que poderia justificar a necessidade das famílias/responsáveis na inserção dos menores tão cedo nessas atividades seja talvez o valor médio da renda mensal predominante entre os familiares; como discorrido anteriormente, as famílias dos colaboradores discentes apresentam uma renda equivalente a meio e um salário mínimo, fazendo-nos retomar e associar a informação anteriormente citada, quanto à composição familiar, marcadamente numerosa em relação à configuração familiar atual. Desta feita, inferimos sobre as condições básicas vivenciados(as) pelos partícipes dessa pesquisa, se esta condição possibilita o atendimento às necessidades básicas de vida e desenvolvimento. Portanto, intensifica-se a função da escola e de suas práticas pedagógicas, no sentido de

possibilitar uma formação que subsidie os(as) colaboradores(as) para outras oportunidades no sentido de atingir uma condição socioeconômica melhor em comparação à renda de seus familiares/responsáveis.

De acordo com o censo demográfico de 2010, o município de Lapão tem 25.646 habitantes, Desses, aproximadamente 19.000 são pardos e negros. Os pardos em sua maioria são afrodescendentes. O município tem hoje, com certificação 14 comunidades quilombolas: Babilônia, Lagoa de Gaudêncio, Lagedo de Eurípedes, Salgada, Lagoa dos Patos, Irecezinho, Lageado II, Casal I, Casal II, Gonzaga, Lagedo do Pau D'Arco, Lagedinho, Macambira e Volta Grande. As manifestações da cultura afro presente nas comunidades são o candomblé e a capoeira. (PME, 2015/2025, p. 33).

Desta feita, ainda perdura a dificuldade em assumir o pertencimento em relação à cultura religiosa afro-brasileira em que nenhum(a) dos(as) colaboradores(as) sinalizou o candomblé como sua religião. O candomblé é uma manifestação da cultura afro, marcante na vida das comunidades; como destacado no Plano Municipal de Educação, porém prevalece a religião católica, com 35 indicações, 14 para a evangélica/protestante, 31 acreditam em Deus, mas não têm religião, em detrimento das religiões de matriz africana, a exemplo do candomblé.

Por conseguinte, para o item participação em associação, grupos ou movimentos, 46 atestaram participar de grupos (a exemplo, grupos religiosos e grupos artísticos/culturais). Em levantamento feito em abril de 2016 para o coletivo discente dos anos finais do Ensino Fundamental II nos turnos matutino e vespertino, num total de 267 estudantes, 59 destes sabem jogar capoeira e afirmaram ter aprendido com professores/mestres da própria comunidade quilombola.

Ampliando as considerações sobre a participação frente à política, somente quinze se consideram politicamente participantes, onze procuram se informar sobre, mas sem participar pessoalmente, sete pensam que se deve deixar a política para pessoas que tenham mais competência que eles(as) mesmos(as), cinco não responderam, enquanto 42 afirmaram não gostar de política. Deixa evidente a restrita compreensão do conceito de política e da sua posterior relação com vários aspectos da vida comum em sociedade.

Associamos, nessa apresentação, os meios de informação que os(as) colaboradores(as) utilizam com maior frequência para se manter informados, uma vez que foi apresentada uma variedade de recursos, como: amigos/turma, colegas de escola, familiares, revistas em geral, revistas especializadas, jornal impresso, rádio, TV, computador com acesso a internet. Constatamos o seguinte:

Tabela 2 – Meios de informação mais utilizados – Coletivo discente, Colégio Marculino, abril 2016

	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção
Computador com internet	22	4	10	7
TV	16	12	11	8
Familiares	15	17	11	12
Amigos/turma	9	21	12	8
Rádio	5	16	9	8
Colegas de escola	5	4	15	19

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Destacamos os itens recorrentes para melhor percepção e aludimos que, apesar da primeira opção enfatizar o uso do computador com internet e da TV para manterem-se informados, foi predominante, entre as três últimas opções, meios de informação baseados em fontes orais, como familiares, amigos/turma, colegas da escola, afirmando, desta feita, a cultura existente em lugares interioranos e quilombolas, uma vez que a oralidade é uma marca preponderante na cultura de matriz africana e afro-brasileira.

Um quantitativo considerável pretende concluir o Ensino Fundamental II, assim como pretende continuar os estudos, após a conclusão dessa etapa da Educação Básica, justificando ser, além da exigência do mercado do trabalho, uma satisfação pessoal. A maioria concorda parcialmente com a equipe gestora da unidade escolar, no sentido desta ser compreensível no atendimento aos alunos nos seus mais diversos problemas. Concordam totalmente nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) por possibilitar a participação e o envolvimento discente; assim como concordam totalmente na prática da gestora escolar quanto à socialização dos recursos financeiros destinados às atividades pedagógicas da comunidade escolar.

Portanto, o colégio está estruturado para atender o Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e proporciona o desenvolvimento do trabalho coletivo, com ações pedagógicas que permitam aos(às) alunos(as) da educação básica, principalmente à população carente e menos favorecida do contexto social em que a escola está inserida, uma educação que oportunize aos participantes da unidade escolar vislumbrar uma vida social com melhores condições e respeito à sua dignidade.

3.3 Tecendo a caminhada: os instrumentos de construção de dados e/ou dispositivos de pesquisa

A proposta metodológica da pesquisa Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova,

Lapão (BA), foi construída numa perspectiva flexível com contínuas (re)definições no decorrer do processo, de acordo com as necessidades e orientações para melhor alcançar os objetivos ora pretendidos.

No entanto, foi imprescindível a compreensão da diferenciação entre método e metodologia, pois método pode aqui ser entendido como “[...] o conjunto de etapas e processos a serem vencidos ordenadamente na investigação dos fatos ou na procura da verdade” (RUIZ, 2006, p. 131), enquanto metodologia de pesquisa

É ampla e indica um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender a realidade social. O registro metodológico evidencia a postura epistemológica do pesquisador, deixa pistas de como está concebendo sujeito e objeto de pesquisa. (GONSALVES, 2005, p. 61).

A problematização das práticas pedagógicas ocorreu mediante a análise das ementas curriculares das escolas municipais de ensino e do planejamento pedagógico dos docentes da unidade escolar, relacionando-os com os demais instrumentos/dispositivos de “coleta” de dados, como a observação participante, entrevistas semiestruturadas com professores(as), grupos dialogais com alunos, questionário para a secretaria de educação e professores.

O delineamento da trajetória metodológica baseou-se na coerência entre temática, objeto de estudo, categorias de análise, bem como da questão investigativa. Para tanto, pretendeu-se desenvolver uma pesquisa com caráter etnográfico, pois “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Com base nos procedimentos técnicos utilizados, a natureza da pesquisa compreendeu-se, como mencionado anteriormente, num método de pesquisa com caráter etnográfico, por proporcionar a “[...] interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudo” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 85), uma vez que a pesquisadora também interage diretamente no *lócus* da pesquisa, por meio de vínculo empregatício, e a pesquisa, desde sua proposta inicial, manteve consonância com o propósito da pesquisa etnográfica em educação e se propõe a “[...] descrever, analisar e interpretar o segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 86).

Configurando-se, assim, num tipo de pesquisa

[...] valorizada por sua natureza holística e, em contraste com outros tipos de pesquisa, concentra-se em aspectos minuciosos da educação, ou em comportamentos que parecem excessivamente isolados quando fora do contexto normal. A etnografia é também vista como muito mais rica em detalhes do que muitos outros tipos de

pesquisa, e com mais possibilidades de revelar implicações que possam ser usadas para melhorar a educação. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 88-89).

Também destacamos que, embora a pesquisa do tipo etnográfico seja significativa para a educação e para o alcance dos objetivos pretendidos, é oportuno reconhecer que “[...] os resultados da pesquisa etnográfica, embora esclarecedores do fenômeno sob investigação, não parecem ser aplicáveis a outros grupos e cenários, limitando, assim, o valor prático da pesquisa” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 89), uma vez que os resultados e encaminhamentos para uma dada realidade não se projeta inteira e pontualmente para outras realidades; por isso, existe o respeito às particularidades.

Assim, utilizou-se uma abordagem fenomenológica, a partir da análise compreensiva e interpretativa, por essa abordagem apreender e respeitar a realidade social a ser investigada e associar-se de maneira a complementar o aporte teórico metodológico apresentado pela etnografia, uma vez que a análise fenomenológica permite uma interpretação da vida cotidiana. Trata-se de captar o fenômeno e ir além dele, à sua interpretação. De acordo com Fazenda (2000, p. 63),

O método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto... por que os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade... não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da hermenêutica através do círculo hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão) que consiste em pôr a descoberto sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental.

O uso da fenomenologia como perspectiva de análise e interpretação dos “dados coletados” exigirá um conhecimento profundo da realidade investigada, destrinchando suas sutilezas implícitas no processo, além de um exaustivo exercício de imersão no movimento dos fenômenos, seja dos fenômenos que possam tornar-se aparente, visível ou daqueles que se designam em não mostrar-se. Todos esses aspectos podem ser analisados à luz da fenomenologia, uma vez que representa o movimento engajado de ver além da aparência, pois

A expressão “fenomenologia” diz, antes de tudo, um conceito de método. [...] A palavra “fenomenologia” exprime uma máxima que se pode formular na expressão: “às coisas em si mesmas!” Fenomenologia seria, portanto, a ciência dos fenômenos. (HEIDEGGER, 2001, p. 57).

Para tanto, foi necessário a seleção de instrumentos de construção de dados e/ou dispositivos de pesquisa, como por exemplo: observação participante, entrevistas semiestruturadas, questionários e grupos dialogais. Sendo importante ressaltar que

As fontes de dados são as pessoas, os cenários e os objetos relevantes que estão sendo observados. A coleta de dados é feita pelo pesquisador por meio de

observações, análise documental e/ou entrevistas. A análise dos dados é feita a partir das descrições verbais, análise lógica das informações para descobrir padrões e temas importantes e a interpretação da cultura compartilhada do grupo (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 86).

Optou-se aqui por observação participante por entender que se trata de uma técnica importante no processo da investigação com relação ao problema da pesquisa, além de se relacionar com as aspirações do Mestrado Profissional, por meio da proposta de intervenção no *lócus* da pesquisa. Assim, a observação participante

Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194).

A observação participante foi utilizada por entender que é necessária para o alcance dos objetivos pretendidos na pesquisa, além da pesquisadora já fazer parte do grupo social, local onde a pesquisa foi desenvolvida. Por isso, assumiu uma forma de observação participante natural, de acordo com a justificativa anteriormente citada, que, por sua vez, se relaciona com a diferenciação defendida pelas autoras sobre as formas de observação participante, assim justificada:

Em geral, são apontadas duas formas de observação participante: a) Natural. O observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga. b) Artificial. O observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194).

Nesse processo de investigação e de coleta de dados, foi empreendido o uso de entrevistas semiestruturadas com professores(as), a fim de conhecer melhor a perspectiva de trabalho dos docentes. Nesse ínterim, pode-se considerar que “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

Para o desenvolvimento das entrevistas, concedemos aos docentes a possibilidade de escolher o local e horário, porém predominou a utilização do horário referente às Atividades Complementares (ACs), no período reservado para acompanhamento pedagógico ao docente na própria unidade escolar.

A entrevista representou, nesse percurso formativo, um procedimento eficaz na compreensão/reflexão e análise da situação sob investigação. Desmistificando a concepção de entrevista como uma forma simplória única e exclusiva de “captação de dados” pontuais, além de “captar dados”, também é uma prática que vislumbra a busca ou tentativa de

apreender os desejos, anseios, angústias da comunidade escolar em relação à investigação proposta: *Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)*. Nessa perspectiva, Moreira e Caleffe (2008) consideram a entrevista como “uma conversa com um propósito”, portanto, uma atividade intencional e planejada. Para eles,

A entrevista é muito usada em quase todas as disciplinas das ciências sociais e na pesquisa educacional como uma técnica chave na coleta de dados. Isso levou a uma considerável diversidade de formas e estilos de entrevistas. [...] É importante adicionar a essa diversidade o fato de que na pesquisa social e educacional as entrevistas podem ser realizadas diretamente pelo pesquisador ou por uma equipe de pesquisadores. As informações contidas nas entrevistas podem ser analisadas por quem está diretamente envolvido na pesquisa e por aqueles que têm apenas um mínimo de envolvimento. As entrevistas podem ser realizadas com pequenos ou grandes grupos de pessoas. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.166-167).

No desenvolvimento das entrevistas, manteve-se contato direto com os entrevistados, dispensando, assim, o serviço de uma equipe de pesquisadores. Utilizamos como critério de seleção para a participação nas entrevistas os(as) professores(as) que ministram aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte; no entanto, de acordo com a necessidade, poderia ser desenvolvida com os docentes das demais disciplinas, uma vez que o recorte conceitual refere-se aos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana preconizados na base legal do §2º do Art. 26-A, da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Esse critério se deu também pelo curto período de tempo reservado para o desenvolvimento dos diversos instrumentos ou dispositivos da pesquisa, dentre eles, as entrevistas, dado o respeito ao tempo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UNEB.

Para atender as demandas provocativas da pesquisa e possibilitar aos entrevistados liberdade de acrescentar informações, optamos pela entrevista semiestruturada, por caracterizar-se em apresentar um roteiro de questionamentos que permitirá a apreensão do enfoque temático. Também permite uma melhor segurança à entrevistadora, que, por mais que seja pertencente à equipe de funcionários da instituição e mantenha um compromisso de estudo sobre a temática, sem um roteiro pré-definido, poderia de certa maneira distanciar-se do recorte temático pretendido na pesquisa.

Ao usar a entrevista semiestruturada, é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário, é mais fácil de ser analisada do que a entrevista não-estruturada, mas não tão fácil quanto a entrevista estruturada (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

Recorremos também ao uso de questionário, enquanto instrumento metodológico de pesquisa, sendo destinado à Secretária Municipal de Educação e docentes da instituição escolar, bem como para alunos(as) das turmas específicas dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201),

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Considerando a proximidade do contato entre pesquisadora e os respectivos participantes respondentes dos questionários, dispensou-se o uso do correio e/ou portador para envio dos questionários; assim, a entrega inicial e a devolução final foram realizadas *in loco*. Para obter o maior número possível de resolutividade dos questionários, desenvolvemos uma conversa informal explicitando os propósitos da pesquisa, como também informação sobre os possíveis impactos para a educação básica da instituição escolar.

Realizamos o pré-teste e ou estudo-piloto anterior à aplicação dos dispositivos de pesquisa, a exemplo das entrevistas semiestruturadas e dos questionários para reconhecer se a formulação das consignas propositivas elencadas nas entrevistas e questionários realmente inferiam sobre a necessidade veiculada no objeto de pesquisa.

Essa cautela evitou a realização de perguntas dúbias, tendenciosas, ambíguas que pudessem conduzir a pesquisa para um resultado distorcido da realidade. Desconsiderar essa etapa, por reconhecer a urgência em desenvolver a pesquisa, poderia provocar morosidade na pesquisa, uma vez que um questionário com consignas mal formuladas remete a uma posterior revisão, por parte do(a) pesquisador(a) que, em momento de análise dos dados, precisa fazer uma nova imersão a campo, a fim de uma posterior redefinição da proposta para a obtenção de dados que revelem consonância entre consigna e resposta. Portanto, optou-se aqui pela prática do estudo-piloto ou o também chamado pré-teste para posterior desenvolvimento e aplicação dos instrumentos selecionados na pesquisa.

Em consonância com os dispositivos apresentados também desenvolvemos a técnica de grupos dialogais, enquanto instrumento/dispositivo de pesquisa. Por isso, o interesse em propor o desenvolvimento de grupos dialogais, envolvendo os(as) alunos(as) das turmas do 8º e 9º anos, foi para conhecer as considerações, aspirações e insatisfações existentes quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar e as relações estabelecidas ou não com

a educação das relações étnico-raciais, bem como perceber a maneira como os(as) alunos(as) apreendem, visualizam e relacionam no seu dia a dia a temática sob investigação.

A respeito do dispositivo de pesquisa como o grupo dialogal é conveniente ressaltar a consonância existente com os demais dispositivos apresentados anteriormente, caracterizando a pesquisa nos aspectos qualitativo e interventivo. Nesta perspectiva, Domingues (2011, p. 170-171) defende esse dispositivo de pesquisa asseverando que:

Inscrito no modelo de pesquisa qualitativa, constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semiestruturadas) que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos. No entanto, inova com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos grupos (o lugar de formação e o local do debate e da pesquisa).

Portanto, o desenvolvimento dessa pesquisa tencionou instigar a participação efetiva do público-alvo sob investigação da unidade escolar e, conseqüentemente, favorecer o processo de formação dos(as) mesmos(as), uma vez que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 78). Dado a importância dessa estratégia, não só enquanto dispositivo de pesquisa, mas também como uma estratégia de reflexão da prática pedagógica, é que destacaremos alguns pontos em particular dessa técnica de pesquisa.

3.3.1 Uma conversa puxa outra: algumas considerações sobre a pertinência dos grupos dialogais

Como o próprio nome apresenta, grupos dialogais constituem-se em um dispositivo de pesquisa baseado em fontes orais, respaldados na história oral. Porém, não se restringe à captação do som da fala dos depoentes, nos momentos de considerações proferidas nos grupos dialogais ou de entrevistas, pois tão importante quanto o registro do depoimento oral é a sensibilidade para apreender/captar as minúcias, muitas vezes descartadas/desconsideradas num olhar superficial que, através de um olhar atento e uma escuta sensível, possibilita captar informações e mensagens significativas, a exemplo: tremor na fala, mão suada, pausa, choro, tais demonstrações, são possíveis de ocorrer, especialmente quando se propõe a trabalhar com a história oral, por acionar o processo de rememoração de história de vida dos partícipes envolvidos.

Para tanto, é necessário tempo de escuta e acolhida, para que os depoentes sintam-se à vontade para a(s) narrativa(s), uma vez que é o pesquisador que precisa da informação do depoente e não o contrário. Por isso, a humildade na relação entre pesquisador e depoentes/colaboradores da pesquisa é fundamental para o sucesso da mesma.

Faz-se indispensável tratar aqui sobre alguns entendimentos preliminares a respeito do grupo dialogal. Poderíamos ter utilizado o termo conversas ao invés de entendimentos, pois, assim já iríamos demarcando o esboço central do que se refere um grupo dialogal, que parte de uma conversa, porém não se limita a ela. Trata-se de uma conversa natural com propósitos tangíveis para o alcance dos objetivos almejados.

Essa conversa articulada com propósitos demarca uma nova maneira de os participantes se inserirem com desenvoltura e liberdade nos processos de desenvolvimento de uma pesquisa, aludindo uma ruptura com padrões tradicionais da metodologia da pesquisa, bem como com a postura do profissional-pesquisador, costumeiramente pensado/visto como um ser privilegiado, além da esfera social dos demais participantes.

A pesquisadora assume um papel preponderante na condução dos grupos dialogais por desempenhar a função de inquirir, questionar e estimular a participação dialogada dos sujeitos envolvidos, fazendo acontecer o exercício da escuta sensível e responsável, com respeito ao aprender a ouvir o outro, a não menosprezar a experiência de vida e especialmente a não rotular, classificar a(s) consideração(ões) dos partícipes em torno de um parâmetro ou concepção hegemônica. Acreditamos que tais atitudes são fundamentais para o êxito da proposta.

Combater concepções cristalizadas e hegemônicas de pensamento quanto ao campo da pesquisa constitui a premissa básica dessa proposta metodológica, quando esta se propõe a ouvir os participantes, respeitando-os nas suas subjetividades e individualidades. Desta feita, “[...] favorece o rompimento com alguns caminhos já trilhados e a construção de outros que contribuem para uma melhor compreensão do fenômeno observado”. (DOMINGUES, 2011, p. 171).

Essa proposta metodológica, enquanto instrumento/dispositivo de coleta de dados, com alunos(as) enquanto partícipes dos grupos dialogais, visou complementar as informações basilares da pesquisa intitulada: *Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)*. Constituiu-se numa ótima estratégia de formação colaborativa entre os diversos colaboradores e seus variados níveis de formação por configurar-se numa possibilidade formativa, a partir da história oral.

A grande potencialidade da história oral, segundo Freitas (2002), é que ela permite a integração com outras fontes, a confrontação entre as fontes escritas e orais e sua utilização multidisciplinar. Desta feita, a proposta de intervenção emergiu das considerações apreendidas nos encontros dos grupos dialogais, entrevistas e observações participantes, realizadas durante a pesquisa, tornando possível a ampliação da compreensão da realidade investigada.

A partir do recorte temático – Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas – foi desenvolvido um roteiro de perguntas ou questões instigadoras, como pode ser verificado no apêndice E, que compõem essa pesquisa e oportunizaram efetivar o grupo dialogal na unidade escolar.

É notório que o diálogo desenvolvido não se limitou e nem deve se limitar às questões instigadoras. Essas questões dizem respeito a critérios de organização da dinâmica dos objetivos da pesquisa; no entanto, esse diálogo pode ir além dessas questões, atentando ao tema central do diálogo para não fugir da proposta em foco.

Nesse ínterim, a realização desses grupos dialogais ocorreu de modo a atender quatro turmas do Ensino Fundamental II, dos turnos matutino e vespertino. Nas turmas do 9º ano A e 9º ano B realizamos uma sessão de grupo dialogal por turma, com duração aproximada de 1 hora e 20 minutos a 2 horas cada, em meados de março de 2016. O tempo correspondeu à intensidade da participação dialógica dos partícipes no transcorrer da realização do grupo dialogal.

Enquanto a realização dos grupos dialogais com as turmas de 8º ano A matutino e 8º ano B vespertino ocorreram em abril de 2016. Esse movimento transitório dos partícipes dos grupos dialogais contemplaram as expectativas pretendidas na pesquisa.

Compreender o universo minucioso das práticas pedagógicas a partir do olhar dos(as) alunos(as) é oferecer a estes(as) a oportunidade de serem escutados(as), de serem atendidos(as) e compreendidos(as) com suas falas em relação as angústias, sofrimentos, anseios, aspirações, lazer, alegrias, garantindo-lhes o poder que lhes conferem enquanto protagonistas das práticas pedagógicas, que é o espaço de ser aluno(a).

Atentar para a melhoria/renovação das práticas pedagógicas sem a participação do(a) aluno(a) seria trabalhar numa prática pedagógica estéril, esvaziada de sentido e coerência entre suas partes constituintes. O(A) professor(a) não deixa, nesse sentido, de assumir e ter a sua contribuição essencial nesse processo, porém o que se pretendeu aqui foi propiciar a dinâmica entre aluno(a) e professor(a) no movimento de análise das práticas pedagógicas desenvolvidas.

A respeito do dispositivo de pesquisa com o grupo dialogal, é conveniente ressaltar a consonância existente com os demais dispositivos empregados na totalidade da pesquisa como, por exemplo, entrevistas, questionário e observação participante num percurso etnográfico.

Assim, vale salientar que o objeto central da pesquisa são as práticas pedagógicas. Embora tenha realizado outros instrumentos/dispositivos de pesquisa com os(as) professores(as), foram de extrema importância o espaço e o tempo concedido aos(as) alunos(as), enquanto alvo das práticas pedagógicas, como eles veem e compreendem tais práticas e o que eles(as) sugerem para a melhoria/superação das mesmas, além da possibilidade de sugerirem alternativas para o recorte temático – Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas. Esse recorte temático possibilitou desenvolver um roteiro de perguntas com questões instigadoras que oportunizaram efetivar a proposta do grupo dialogal na unidade escolar e o exercício dos instrumentos/dispositivos de pesquisa possibilitaram a construção e implantação da Proposta de Intervenção construída a partir da ação recíproca entre imersão e ação nas práticas pedagógicas, que resultaram na implantação do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO.

Portanto, o grupo dialogal pode ser compreendido como uma estratégia de pesquisa qualitativa, comumente relacionado ao grupo de opinião/grupo focal. Na oportunidade frisamos que sua dinâmica se aproxima, porém, apresenta aspectos que os diferenciam. Acreditamos na potencialidade e abrangência do grupo dialogal, por este permitir aos envolvidos (pesquisadora e participantes) um contínuo processo de formação durante o período da pesquisa. O grupo dialogal se configura como uma metodologia de trabalho eficaz, pois, de acordo com a experiência desenvolvida, esses grupos permitiram o repensar, aguçaram a sensibilidade e o desejo de alterar/modificar/innovar as práticas pedagógicas escolares. Essas considerações partiram dos próprios participantes envolvidos nos diálogos, possibilitando tornarem-se protagonistas e gestores da ação, não sendo necessária a autoridade de outro sujeito, no caso o(a) pesquisador(a), para redefinir uma prática/postura dos envolvidos na pesquisa.

3.3.2 A proposta de intervenção: da imersão à ação nas práticas pedagógicas

Atendendo às necessidades inerentes do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) ao qual fui aprovada, tencionamos desenvolver uma proposta de intervenção que venha a contribuir na superação

dos limites e lacunas que ora possa apresentar na unidade escolar em estudo. Almejamos que tal proposta de intervenção coadune com a proposta de trabalho pedagógico, a partir da caracterização étnico-racial predominante entre o público discente da referida unidade escolar.

Inicialmente, enquanto projeto de pesquisa, a proposta interventiva no lócus da pesquisa apresentou duas possibilidades, porém após a observação das demandas da unidade escolar e dos anseios implícitos percebidos durante o processo de desenvolvimento, a partir da perspectiva etnográfica baseada na interpretação fenomenológica, optou-se pela criação de um Grupo de Estudos e Trabalhos – GET – sob a perspectiva da Educação e Relações Étnico-Raciais, que o denominamos de MAAFRO. Esse nome faz referência à instituição pesquisada, bem como à cultura predominante entre os discentes, visando precipuamente à autoformação docente. Através deste grupo, será possível subsidiar entre e com os docentes a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a educação com respeito à diversidade cultural.

O Grupo de Estudos e Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais apresenta a sua logomarca registrada no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), publicado na Revista de Propriedade Industrial n.º 2.368. Assim temos:



Desta feita, a intervenção realizada através de um GET – denominado Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO constitui-se num movimento de estudos, análises, reflexões, produções em vistas à promoção de práticas pedagógicas que atendam às demandas de uma educação que respeite a diversidade étnico-racial dos(as) alunos(as) e da sociedade em que está inserida, ou seja, seu contexto local de cultura quilombola; bem como promover um espaço de autoformação dos(as) envolvidos(as), propiciando o desenvolvimento e efetivação de práticas pedagógicas baseadas na relação contínua e constante de respeito e valorização da diversidade. Portanto, a proposta de intervenção, a partir do Grupo de Estudos MAAFRO, constitui-se numa estratégia significativa de autoformação.

O MAAFRO caracteriza-se como círculo de cultura, pautado no exercício de estudos e discussões sobre a temática com uso de textos, imagens, músicas, vídeos, documentários,

possibilitando aos sujeitos mediadores do processo de ensino-aprendizagem a constante necessidade de reflexão e inferência sobre a(s) prática(s) pedagógica(s).

Os encontros do Grupo de Estudos acontecem quinzenalmente aos sábados à tarde, por aglutinar um maior número de interessados, atendendo a disponibilidade da categoria. Portanto, o público-alvo do grupo são os(as) profissionais da educação em exercício docente. No entanto, vislumbramos ampliar e envolver ativamente professores(as), equipe gestora do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, representantes discentes, representantes da comunidade quilombola de Lagoa de Gaudêncio, especialistas e líderes representantes de instituições parceiras para a implementação e fortalecimento do respectivo Grupo de Estudos MAAFRO. A partir dos estudos, os integrantes do grupo poderão construir de modo coletivo propostas pedagógicas e/ou sequências didáticas de acordo com as demandas da escola, sob a perspectiva étnico-racial e o contexto local da cultura quilombola.

Com isso, vale ressaltar que o público atendido no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, no município de Lapão (BA), refere-se a um grupo de classe social baixa e de zona rural; quanto à etnia, apresentam predominantemente características físicas de matriz afro-brasileira, porém o reconhecimento e pertencimento ao grupo étnico dos discentes constituíram inquietações que foram problematizadas e compreendidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Esses(as) alunos(as) situados(as) em povoados circunvizinhos ao distrito de Aguada Nova como Salgada, Lagoa de Gaudêncio e Macambira todos esses certificados como comunidades quilombolas.

Para a organização das sessões dos Grupos de Estudos, a equipe pedagógica e gestora da Unidade Escolar, bem como demais representantes foram convidados para conhecer as intenções do projeto de pesquisa intitulado: *Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)*.

Apresentada a proposta de intervenção, os partícipes tiveram a liberdade de sugerir ou suprimir elementos da referida proposta, sendo respeitado o espaço e tempo de fala dos integrantes. Concedido, assim, o momento de escuta sensível das considerações/justificativas a respeito da proposta interventiva, após esse momento de socialização da proposta, lançamos o desafio aos partícipes de assumirem o compromisso de se integrar enquanto partícipe efetivo nos encontros destinados ao MAAFRO.

Para tanto, após o desenvolvimento de um ciclo do MAAFRO, será concedido a cada partícipe um certificado mencionando a carga horária referente à sua participação ativa no desenvolvimento do projeto de intervenção que ambiciona fomentar o exercício da

autoformação em serviço profissional na educação básica, bem como será certificada a instituição parceira – no caso específico, a Unidade Escolar denominada Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira.

Enquanto compromisso inicial tenciona-se que coletivamente os integrantes do MAAFRO proponham a criação de uma agenda de compromisso em relação aos estudos sobre as relações étnico-raciais na educação escolar. No que se refere à proposta da autoformação docente, pretendemos subsidiar os(as) docentes na promoção de práticas pedagógicas que valorizem a educação com respeito à diversidade cultural.

Como toda ação humana é uma prática intencional, o MAAFRO apresenta algumas finalidades. Assim temos, enquanto finalidade primária: firmar-se enquanto grupo de estudos com autonomia de análise e crítica da realidade vivenciada, tendo a autoformação como aspecto balizador para a promoção de uma educação com respeito à diversidade cultural, como mencionado anteriormente.

Diante da finalidade supracitada, tem-se, enquanto finalidades secundárias do MAAFRO:

- a) estimular a participação dos integrantes em atividades científicas relacionadas à temática, tanto no âmbito local quanto nacional;
- b) sistematizar e propiciar o registro e a socialização de experiências pedagógicas exitosas nos espaços acadêmicos e científicos locais e regionais;
- c) promover encontros com estudiosos na área da educação das relações étnico-raciais para fortalecer a dinâmica do MAAFRO;
- d) fortalecer e ampliar os espaços de participação dos movimentos culturais de matriz africana nas práticas pedagógicas, como a prática da capoeira, por exemplo;
- e) elaborar coletivamente sequências didáticas relacionadas à temática;
- f) promover eventos, como feiras, exposições, dentre outras possibilidades, a fim de tornar dinâmico e envolvente o Grupo de Estudos.

Espera-se que o Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais possa firmar-se enquanto um grupo de estudos permanente, que não se restrinja ao período obrigatório às exigências do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, mas que possa compreender e temporalizar por todo o período que se fizer necessário à superação das lacunas e anseios suscitados pela instituição educacional pesquisada.

Desta feita, apresentamos uma prévia da proposta dos primeiros encontros formativos do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO. Assim, salientamos que os temas de estudos emergiram a partir dos dispositivos/instrumentos

de pesquisa adotados e enfatizados nas entrevistas semiestruturadas com professores(as) e dos grupos dialogais desenvolvidos com os(as) alunos(as) das turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Assim, temos:

Nº	Tema de estudo	Finalidade	Quem envolver
01	Lei 10.639/03 Lei 11.645/08	Correlacionar ementas curriculares das escolas municipais nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte com os dispositivos legais.	Pesquisadora responsável; Professores(as); Equipe gestora.
02	DCNERER	Analisar e sugerir atualizações do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar com vistas às DCNERER.	Pesquisadora responsável; Professores(as); Equipe gestora.
03	Entrelace de saberes	Socializar o projeto Cultura Afro-Brasileira: da Diversidade à Igualdade Racial, realizado na Escola Tiradentes – Tanquinho, Lapão (BA).	Pesquisadora responsável; Professores(as); Coordenador pedagógico da Escola Tiradentes; Equipe gestora.
04	Espaços de oportunidades	Socializar as experiências formativas sobre a temática das Relações Étnico-Raciais com a representante do Ponto de Cultura Quilombola de Lagedo de Eurípedes, Lapão (BA).	Pesquisadora responsável; Professores(as); Alunos da graduação; Equipe gestora.
05	Oralidade Certificação e Titulação	Roda de conversa com representantes da comunidade quilombola de Lagoa de Gaudêncio sobre a história oral da comunidade de Lagoa de Gaudêncio; Roda de conversa – Processo de Certificação e titulação de comunidades quilombolas com representante da área.	Pesquisadora responsável; Professores(as); Alunos da graduação; Equipe gestora.
06	Exercitando parcerias escola e Universidade	Socialização da experiência com grupos de estudos no contexto da UNEB Campus XVI, e o impacto para a formação docente na educação básica sob a mediação de docente da referida universidade.	Pesquisadora responsável; Professores(as); Alunos da graduação; Equipe gestora.
07	Cine Afro Corporeidade	Sessão de Cinema com temáticas da cultura africana e afro-brasileiras; Propor a implementação da agenda do Cine-Afro na Unidade Escolar; Promover uma roda de conversa sobre a prática do jogo da Capoeira, enquanto preservação da cultura. Propor a implementação da agenda da capoeira na Unidade Escolar.	Pesquisadora responsável; Professores(as); Alunos da graduação; Representantes de pais e/ou responsáveis de alunos; Equipe gestora; Líderes de grupos de capoeira da comunidade de Lagoa de Gaudêncio e Salgada, Coordenador e Secretário de Cultura Municipal.
08	APELIDOS	Discutir, à luz da teoria do comportamento e desenvolvimento humano, o impacto dos apelidos na vida social das pessoas. Com uma Roda de Conversa com psicólogo(a) do CREAS.	Pesquisadora responsável; Professores(as); Representantes de pais e/ou responsáveis de alunos; Alunos da graduação; Equipe gestora.

Nº	Tema de estudo	Finalidade	Quem envolver
09	Estética	Compreender o processo de afirmação da identidade da mulher negra. Com uma Roda de Conversa com representante do coletivo de mulheres do território de Irecê. Promover atividade(s) de elevação da autoestima com oficina da beleza negra (cabelos, maquiagens e turbantes);	Pesquisadora responsável; Professores(as); Representantes de pais e/ou responsáveis de alunos; Alunos da graduação; Equipe gestora.
10	Ludicidade	Oficina de bonecas africanas com a monitora voluntária da Unidade Escolar e da comunidade de Lagoa de Gaudêncio.	Pesquisadora responsável; Professores(as); Alunos da graduação; Equipe gestora.
11	Sarau Literário MAAFRO	Socialização de estudos sobre Literatura Africana e Afro-Brasileira. Apresentado por estudantes do curso de Letras UNEB, Campus XVI; a partir da socialização serão organizadas as estratégias para o Sarau Literário MAAFRO.	Pesquisadora responsável; Professores(as); Alunos da graduação; Equipe gestora.

Quadro 5 – Proposta dos primeiros encontros formativos do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esses primeiros 11 encontros realizados no Grupo de Estudos MAAFRO, serão denominados de Encontros Formativos, que compreendem a primeira de três etapas do grupo, uma vez que assim se constitui: 1) sensibilizar; 2) instrumentalizar; 3) preposicionar.

A fase 1 – *sensibilizar* – visa apresentar as temáticas de estudos de maneira dinâmica e interativa com a participação de agentes externos da comunidade escolar, na intenção de construir redes de aprendizagem que sensibilizem os(as) professores(as) para o reconhecimento e urgência na efetivação da Lei n.º 11.645/08 nas práticas pedagógicas no decorrer do ano letivo.

A fase 2 – *instrumentalizar* – caracteriza-se pelo momento de estudo e problematização coletiva de textos referentes às temáticas ora apresentadas na fase 1, objetivando ampliar o universo conceitual das temáticas. No entanto, os textos serão encaminhados previamente a cada integrante, a fim de que estes efetuem leitura anterior ao momento do referido grupo de estudos, reservando o tempo à socialização das considerações e ao debate dos pontos-chave dos textos.

Enquanto a fase 3 – *preposicionar* – refere-se ao momento em que, após as duas primeiras fases, se espera que os partícipes tenham ampliado e ou construído conhecimentos teórico-práticos que os possibilitem propor estratégias de trabalho que venham a caracterizar suas práticas pedagógicas enquanto práticas promotoras de respeito e valorização da diversidade cultural existente em toda e qualquer sociedade e, em especial, na sociedade local

onde estão inseridos(as). Objetiva-se que nessa fase, tanto professores da unidade escolar quanto demais integrantes, possam compreender e propor atividades relacionadas à temática da Lei n.º 11.645/08, durante todo o período letivo, perpassando todo o currículo escolar e não somente as disciplinas básicas como História, Arte e Literaturas.

Portanto, o Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO representa a proposta de intervenção do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV. É possível acompanhar no apêndice F a proposta de trabalho planejada para o desenvolvimento das ações em cada encontro formativo da primeira fase do Grupo de Estudos MAAFRO.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS OU DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Os instrumentos/dispositivos empregados no desenvolvimento da pesquisa foram significativos para a melhor compreensão do objeto de estudo selecionado, bem como para a implantação do projeto de intervenção.

Assim, pelas observações realizadas em sala de aula, pode-se asseverar que os(as) professores(as) apresentaram-se comprometidos e dispostos a trabalhar a temática das relações étnico-raciais, como institui a Lei n.º 11.645/08, embora os(as) mesmos(as) demonstraram a necessidade de uma melhor apreensão teórica e de recursos para o trabalho com o coletivo discente.

Arelado a essa consideração, podemos relacionar um dos itens da entrevista com docentes. Ao inferirmos sobre se durante a formação inicial eles desenvolveram estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em algum componente curricular/disciplina, foram predominantes considerações do tipo: “Durante a licenciatura há sempre a abordagem a essa temática, embora não houvesse tanto aprofundamento”, como afirmou o(a) professor(a) 4. Verifica-se, na imagem abaixo, os elementos recorrentes nas falas dos(as) cinco colaboradores(as) entrevistados(as). Para a questão já mencionada, predominou a consideração da existência de estudos sobre a temática na formação inicial, em disciplina curricular, especialmente na literatura, como expresso nos termos em destaque.



Figura 6 – Formação inicial: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por isso, diante das considerações supracitadas, os docentes, em sua maioria, tiveram a oportunidade de estudar a temática durante a sua formação inicial, embora haja a carência do aprofundamento desse estudo nessa etapa de formação, apontada por alguns/mas docentes. A respeito da formação docente, Kuenzer (2011, p. 678) contribui afirmando que

[...] uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade. O que, contraditoriamente, também lhe demanda aportes crescentes de conhecimento, mediante a continuidade de sua formação ao longo de sua prática laboral.

Essa assertiva está em consonância com os objetivos pretendidos no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, que é de inquirir na realidade pesquisada, diante da necessidade e do desejo manifesto, que a proposta de intervenção dessa pesquisa incide sobre o processo de autoformação docente, a partir do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais, MAAFRO.

Em relação à participação em curso de atualização/formação voltado para o ensino na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, podemos ilustrar na fala do(a) professor(a) 3: “Não, Eu trabalho baseado nas experiências em sala de aula. É uma longa jornada de mais de 20 anos, e então, diante das experiências, das vivências, que eu busco, assim, contemplar esse trabalho, mas não fiz nenhum curso nesse período”. Portanto, o coletivo entrevistado, em sua maioria, não participou de cursos de atualização ou formação relacionada à temática, embora afirmem ter acontecido algumas discussões em momentos esporádicos em jornadas pedagógicas ou que já foi tema de estudo em monografia de graduação. Ressaltam que a prática pedagógica, a partir da perspectiva das relações étnico-raciais, é baseada na busca pessoal em atualizar-se com leituras em materiais impressos e em recursos virtuais. Essa consideração ocorreu da análise integral das entrevistas e dos termos sobressalentes da imagem a seguir:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante das afirmativas, percebemos que, embora não tendo participado de cursos de atualização na temática da pesquisa desenvolvida, é notória a sensação de compromisso dos docentes em relação ao estudo na área e a importância para a prática pedagógica. Ao considerar a promulgação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que regulamenta, em seu § 2º do Art. 26-A, que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, inferimos sobre a existência de formações ofertadas pela Secretaria de Educação do município para professores(as) atuarem de acordo com o que se propõe em lei e, se caso existam, se os(as) mesmos(as) participam destas formações e como as avaliam. Os docentes apresentaram as seguintes considerações: “Que eu lembre, não; a gente tem participado de algumas jornadas pedagógicas e tem discutido a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, mas de forma bem vaga, sem muito aprofundamento, mas curso mesmo específico eu mesmo não participei de nenhum”, afirma o(a) professor(a) 1. Na imagem, visualizamos categorias que demarcam essa realidade, quando os(as) colaboradores(as) sinalizaram a não existência de tais formações, e quando estas acontecem é na forma de discussões esporádicas em jornadas pedagógicas. Avaliam que necessitam de

Portanto, podemos aludir que, apesar da carência da formação docente como está presente nos depoimentos em relação à temática sob investigação, e esta coadunar com a iniciativa da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação ao implantar a Lei n.º 10.639/03 e objetivar propostas de formações, ainda é incipiente, uma vez que ratifica a participação “em especial para os coordenadores pedagógicos e professores de História”, reconhecemos a intenção da proposta, porém consideramos urgente e necessária a revisão do público-alvo dessas formações, pois, como preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), no seu §2º do Art. 26 A, “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2005, p. 35).

Torna salutar que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas em sintonia, numa perspectiva de comunicação e interação entre as disciplinas, numa abordagem interdisciplinar respeitando o movimento global do processo de ensino-aprendizagem na construção do conhecimento.

Essa assertiva é defendida no primeiro capítulo “Categorias Teóricas: Construindo Conexões para a Compreensão da Prática Pedagógica”, durante a problematização das categorias, considerando que, para alcançarmos melhor qualidade da educação e aprendizagem escolar, faz-se necessário o predomínio:

[...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2005, p. 17).

Sabemos o quanto é significativo para a formação do coletivo discente a inserção da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais e a História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas práticas pedagógicas, desde a primeira etapa da educação básica e sua continuidade nos demais segmentos de ensino. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) 4 apresentou o seguinte posicionamento sobre a inclusão no currículo escolar: “Sem dúvida, é muito importante até porque o público que, no caso da Escola Marculino, atende tem toda a necessidade de estar contextualizando e seria uma forma adequada de estar trabalhando,

Assim, conhecendo a compreensão que os(as) docentes possuem sobre as políticas públicas implantadas para atender o público afro-brasileiro, inferimos que os(as) mesmos(as) apresentam-se favoráveis a tais estratégias, uma vez que “[...] políticas de ação afirmativa já não são uma novidade no mundo contemporâneo, inclusive no Brasil. [...] Tais medidas têm um forte sentido de democratizar o acesso da população brasileira às oportunidades nos diversos espaços da sociedade” (QUEIROZ, 2011, p. 299). Porém, inúmeras são as posições contrárias quando essas políticas públicas se referem aos afro-brasileiros:

[...] um segmento não reconhecido, historicamente como sujeito de direitos, razão pela qual as demandas desse grupo são vistas como algo fora do lugar; como uma impertinência, obscurecendo o fato real da forte desigualdade racial presente no sistema educacional, e na sociedade de modo amplo (QUEIROZ, 2011, p. 299).

Na perspectiva de incidir na situação ora apresentada, inquiremos aos(as) professores(as) sobre suas compreensões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais. Em síntese, apresentou o(a) professor(a) 2: “Educação das relações étnico-raciais eu acredito que é trabalhar com os alunos desde o início da educação mesmo, sobre essas relações, sobre a importância deles, sobre a valorização da História, valorização da cultura, eu acredito que seja isso”.



Figura 11 – Compreensões de professores(as) relacionadas à educação para as relações étnico-raciais
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nas entrevistas, o uso dos termos professor, identidade, educação, valorização, história, respeito, conteúdo, cultura, aluno, diferenças simbolizou o entendimento do que caracteriza a educação das relações étnico-raciais. Tais considerações apontam e justificam o motivo pelo qual a proposta de intervenção baseada na implantação do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais, denominado MAAFRO, ampliará o universo formativo do coletivo docente, especialmente devido à reflexão dialógica de elementos presentes na concepção conceitual de alguns(mas) professores(as). Para o(a) professor(a) 5, o objetivo de tal proposta “é trazer a conscientização”. No entendimento do(a) professor(a) 4,

[...] a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e [...], ou seja, na prática de resgatar a cultura afro até então negligenciada e inferiorizada por preceitos eurocêntricos e facilitar a tolerância no convívio entre os desiguais.

Portanto, o que se faz necessário é tornar visível no cotidiano das práticas pedagógicas escolares, de modo sistematizado, a cultura africana e afro-brasileira presente no contexto social do alunado, e que a terminologia tolerância e conscientização possa ser discutida em consonância com os termos respeito e sensibilidade.

Em paralelo a tais discussões, reconhecemos que tem se manifestado, tanto em algumas assertivas dos docentes quanto em alguns momentos dos grupos dialogais com os discentes, a dificuldade dos(as) alunos(as) em discutir sobre a sua cultura, por conta da discriminação e preconceito. A partir dessa realidade organizamos algumas sessões de encontros formativos no Grupo de Estudos MAAFRO, como pode ser verificado no item **3.3.2 A proposta de intervenção: da imersão à ação nas práticas pedagógicas**, referente a apelidos e estética, com a finalidade de promover uma atividade teórico-prática que possa contribuir com a superação desse entrave que colabora para a negação da cultura e pertencimento étnico-racial do público envolvido.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2005, p. 15).

Esses posicionamentos são tão preciosos para a prática pedagógica configurada aqui enquanto objeto de estudo dessa pesquisa, porque além da necessária apreensão do conhecimento científico sobre o continente africano e suas contribuições para a formação

sociocultural da população e sociedade brasileiras, temos como função principal o exercício de práticas, atitudes e sensibilidades respeitadas no convívio com as diferenças, como preconizado por Gomes (2001, p. 141):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

Ao compreender a(s) especificidade(s) da educação para as relações étnico-raciais, a partir do desenvolvimento desta pesquisa, com as observações do cotidiano pedagógico, tanto em sala de aula como nos momentos de encontros de planejamentos, ou em outros momentos, durante as conversas paralelas nos intervalos, foi possível a ampliação da compreensão e desenvolvimento da pesquisa, por ser embasada na etnografia em educação. Uma vez que profissionais da educação, mesmo em momentos que não se referem explicitamente à aula, ainda assim discutem sobre ela, sobre as vicissitudes inerentes às práticas pedagógicas e seus participantes. Assim, não temos como negar a dificuldade que o(a) professor(a) tem de se despir da realidade de seu trabalho.

Empreender uma pesquisa em educação, a partir das contribuições da etnografia, requer a apreensão do cotidiano: seu tempo e espaço. Em relação à pesquisa, por estar embasada na perspectiva etnográfica, tivemos o cuidado de não caracterizar-se enquanto uma descrição de acontecimentos e falas isoladas, mas na fala condensada com outros elementos, a exemplo da discussão teórica que as sustenta ou refuta, nesse caso da análise das práticas ou atitudes pedagógicas necessárias de reflexão, redimensionamento, sistematização ou superação.

Nessa perspectiva, procuramos conhecer o que os(as) professores(as) entrevistados(as) costumam fazer para despertar o interesse dos(as) alunos(as) para as aulas, uma vez que a escola atende predominantemente alunos(as) provenientes de comunidades rurais quilombolas e os índices nacionais de escolaridade da população afro-brasileira historicamente não são positivos, em consequência da dificuldade de acesso e permanência no espaço escolar. Assim, é oportuno proporcionar um trabalho paulatino de acolhida e valorização para que os(as)

Essa estratégia pedagógica de despertar o interesse do(a) aluno(a) para as aulas, além de significar compromisso do(a) profissional da educação para com a aprendizagem do(a) aluno(a), também revela o quanto o contexto da sala de aula é complexo e multifacetado, principalmente quando os(as) profissionais da educação estão dispostos(as) a enxergar além do que pode ser visto, alcançando desta feita a interpretação daquilo que nem sempre está aparente num primeiro olhar.

Reconhecemos a importância da consolidação da identidade cultural para o bom desempenho e interação social entre as pessoas e o espaço da sala de aula com alunos(as) em fase de desenvolvimento, a exemplo dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa, que apresentam dificuldades na construção e consolidação da sua identidade cultural, por seu contexto familiar e social não apresentar uma diversidade de referenciais que suscitem a afirmação da sua cultura sobre o coletivo afro-brasileiro. Diante disso, estes(as) alunos(as), em sua maioria, sentem-se inferiorizados(as).

Desta maneira, é preciso promover ações de respeito e valorização da cultura existente nos diversos espaços formativos em que esses(as) alunos(as) participam. Uma vez que a construção identitária conflituosa repercute e se manifesta em vários tempos e espaços, especialmente nos espaços escolares, por ser muitas vezes o espaço de maior contato do(a) aluno(a) fora do ambiente familiar, nesse espaço manifestam suas agruras e conflitos. Por isso, enquanto profissionais da educação, temos que ser vigilantes sobre nossas compreensões diante de alguns equívocos que, por conta da disseminação, tomamos enquanto verdade; nesse sentido, um equívoco que merece atenção se refere à

[...] afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. (BRASIL, 2005, p. 16).

Dada a complexidade no trabalho pedagógico, na perspectiva das relações étnico-raciais, especialmente em referência à ancestralidade africana do povo brasileiro é que indagamos a respeito da possibilidade de a Lei n.º 11.645/08 oportunizar aos(às) alunos(as) afro-brasileiros(as) superar os estigmas historicamente cometidos em relação à cultura de seu povo. Na referida discussão, apareceram em destaque as seguintes palavras:

As sugestões predominantes, a partir da visualização das palavras-chave apresentadas, remete-nos a entender que as propostas do coletivo referem-se ao trabalho com a cultura, firmando parcerias com instituições, igrejas, associações, comunidade, espaço quilombola, valorizando o(a) aluno(a), professor(a), escola, numa perspectiva de rede.

A consideração do(a) professor(a) 5 nos chama a atenção:

[...] é que ela deveria ser aceita no todo. Não é trabalhar somente em escola que tenha remanescentes quilombolas, mas que seja trabalhado em todas as instituições independente que tenha ou não, e ser aceita; aí, sim, há uma valorização.

Essa consideração nos remete a uma reflexão, especialmente quando se refere a propostas de trabalho com a efetivação da Lei n.º 11.645/08, enfatizando o cuidado que se deve ter quanto à implantação, não se restringindo aos estabelecimentos que atendam ao público considerado proveniente de comunidades quilombolas, mas em todas as unidades escolares, pois:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2005, p. 17).

Ainda sobre o contexto geral dos últimos depoimentos, poderíamos subdividir as sugestões em dois grupos: **teóricos e práticos**, embora haja uma relação de sintonia e complementaridade entre ambos, uma vez que o primeiro grupo apresenta aspectos subjetivos, requerendo atenção e cuidados reflexivos no trato da temática, como apontado pelo(a) professor(a) 1 durante a entrevista quanto à compreensão do conceito de cultura:

[...] então tem coisa que a gente também pode adaptar à cultura, eu não vejo problema nenhum, alguma coisa de outra cultura ser adaptada a nossa cultura, tem algumas pessoas que acham [...], mas eu não vejo assim, acho que é uma ligação de cultura e ampliação de cultura.

Ratificando a não existência consensual sobre o conceito de cultura e seus desdobramentos, por ser amplo e complexo, essa discussão é classificada aqui numa esfera teórica, por exigir esforço e ampliação no campo conceitual epistemológico dos(as) envolvidos(as). As demais sugestões são classificadas como pertencentes ao segundo grupo, como, por exemplo, a realização de projeto no decorrer do ano letivo, formação continuada/grupos de estudos, aproximação escola e comunidade, por se tratarem de encaminhamentos que apresentam aspectos considerados objetivos e que, por sua vez, assumem um caráter prático quanto à aplicabilidade.

Nesse sentido, as considerações apresentadas pelos(as) docentes(as), em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacam o “Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação” (BRASIL, 2005, p. 23). Esse mapeamento fortalece as práticas pedagógicas, suscita o trabalho em parceria, oportunizando a visibilidade de projetos/ações exitosas incentivando a sua disseminação em outras unidades de ensino. Gomes (2001, p. 148) acrescenta:

Uma outra proposta de trabalho com a diversidade étnico-racial e que pode ser considerada como uma estratégia de combate ao racismo no interior da escola refere-se à organização de trabalhos conjuntos entre diferentes instituições escolares. Para isso, é necessário realizar um mapeamento das escolas que estejam realizando trabalhos interessantes com a questão racial. [...] Após esse mapeamento, pode-se promover encontros e trocas de experiências entre docentes. Para tal, é preciso flexibilizar os tempos escolares (que já está proposto na LDB) e pensar em momentos de participação da comunidade junto com os professores e alunos. Essa mesma estratégia pode ser realizada, numa escala menor, no interior da própria escola. Quantas vezes temos vontade de conhecer um trabalho interessante de uma colega ou de um grupo de colegas e somos barrados pela rigidez do tempo escolar!

Ao desconsiderar a importância desse intercâmbio de saberes pedagógicos, as ações e os projetos desenvolvidos, até mesmo em contextos espaciais bem próximos, podem se esvaír no decorrer do tempo, impossibilitando tornarem-se inspiradores/multiplicadores/referenciais para novas práticas. Portanto, no decurso da proposta de intervenção desta pesquisa, por meio do Grupo de Estudos MAAFRO, foi atendida essa providência, como pode ser verificado no item **3.3.2 A Proposta de Intervenção: da Imersão à Ação nas Práticas Pedagógicas**, do capítulo anterior.

Quanto às consignas da entrevista referente à existência de projeto(s) interno(s) na unidade escolar e à participação do(a) docente na dinâmica de construção/desenvolvimento desse(s) projeto(s) sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos foi respondido pelo(a) professor(a) 1 que:

Sim, existe. Nós temos o Projeto Identidade e Valorização da Cultura Afro-Brasileira, que normalmente ocorre no mês de novembro, todas as disciplinas trabalham esse tema não só no mês de novembro, mas a culminância do projeto se dá mesmo no mês de novembro com manifestações culturais, dança, música, vários aspectos da cultura afro-brasileira. Também traz a questão artística, o aluno desenha, vai pesquisar e também nós temos um projeto que, quer dizer, já aconteceu aqui na escola, que é a sessão de cinema que a gente trabalhou de forma não obrigatória para os alunos, que era uma sessão de cinema, eles tinham a liberdade de escolher vir assistir aos filmes; normalmente os filmes tinham a temática afro-brasileira, aconteceu em 2014. Então assistimos vários filmes com essa temática. [...] a participação não só minha, de todos os professores, não é um projeto que vem de cima pra baixo, é um projeto que é construído pela coordenação, direção e

Destacamos que as entrevistas foram realizadas individualmente, sendo as de número 1, 2 e 3 realizadas em tempos distintos e no espaço da unidade escolar; somente as entrevistas de número 4 e 5 ocorreram num mesmo dia e fora do ambiente escolar, porém realizadas individualmente. Tal informação é necessária, para melhor compreensão da natureza da análise aqui apresentada.

É unânime a afirmativa sobre a existência do projeto pedagógico Identidade e Valorização da Cultura Afro-Brasileira e Africana na unidade escolar e o caráter participativo da coletividade docente dos entrevistados, assim como a sensibilidade existente no trato pedagógico em relação ao trabalho durante todo o ano letivo. A apresentação das atividades à comunidade escolar e à comunidade em que a instituição está inserida ocorre no mês de novembro, em referência ao dia 20 ser oficialmente dedicado à comemoração ao dia da Consciência Negra. Porém, ressaltamos, enquanto pesquisadoras, que tais atividades necessitam de uma melhor sistematização e visibilidade, tanto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar quanto no registro em planos de atividades dos docentes, para que o trabalho pedagógico, baseado nessa perspectiva, possa ser melhor reconhecido, perante acompanhamento parcial ou pontual de pessoas/analistas exteriores à dinâmica do contexto escolar diário.

Tomamos como empréstimo a contribuição de Silva (2001, p. 158):

Ora, se as Africanidades Brasileiras abrangem diferentes áreas, não precisam, em termos de programas de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar.

Essa contribuição atende às reminiscências dos(as) colaboradores(as) da entrevista representantes da categoria docente, ao aludirem o que cabe ser trabalhado nos campos disciplinares para atender à temática em foco. Na oportunidade, questionamos sobre a(s) metodologia(s) que eles(as) considera(m) mais apropriada(s) e possíveis dificuldades para trabalhar com alunos(as) de comunidades quilombolas. O(A) professor(a) 2 relata:

Em relação à metodologia voltada pra questão do negro, eu acho que não, a mesma capacidade que um negro tem, um branco também tem. Então eu não acredito que tem que ter metodologias diferenciadas (pausa) aí é questão de se trabalhar mais com a questão da cultura dele, mas uma metodologia diferenciada não. [...] algumas dificuldades no trabalho pedagógico, não só com alunos provenientes dessas comunidades, eu falo relacionando a aqueles alunos que vem com dificuldades mesmo de leitura e escrita, que você tem que diferenciar o trabalho, [...] a gente precisa mesmo mudar um pouquinho a metodologia pra ver se eles acompanham pra ver se eles têm um rendimento melhor. Professor/a 2

dificuldades, são em relação à aceitação e ao acompanhamento familiar para com o aprendizado dos(as) estudantes.

O receio torna-se aparente na maioria das falas quando se trata especialmente da baixa-aprendizagem em relação aos requisitos básicos de leitura e escrita, elementos que deveriam estar plenamente consolidados durante o Ensino Fundamental I, porém ainda é uma realidade em nossa instituição, como afirmado anteriormente, por recebermos alunos(as) em situação de atenção especial, sendo necessário trabalhar com atividades apropriadas na tentativa de superar a(s) limitação(ões) em voga. Ao considerar que:

A distribuição da escolaridade entre negros é significativamente pior do que entre os brancos. O peso relativo dos níveis de mais baixa escolaridade é maior entre os negros do que entre os brancos e, além disso, na medida em que avançamos para níveis superiores de escolaridade, os negros perdem posições relativas frente aos brancos. (HENRIQUES, 2002, p. 35).

Assim, é preciso reconhecer as fragilidades de aprendizagem dos discentes com responsabilidade e profissionalismo, pois de nada adianta identificarmos um dado problema e nos exirmos da responsabilidade que nos compete enquanto profissionais da educação, por considerar que, não sendo a situação-problema originária da instituição *in loco*, não tenhamos o dever de apresentá-la e discuti-la nos diversos espaços de formação. Uma vez que somos profissionais da educação e formadores de opinião, é preciso falar, é preciso criar laços de pertencimento recíproco, de ajuda mútua, se tencionamos realmente uma proposta pedagógica que preze pelo direito da aprendizagem dos(as) educandos(as) e principalmente se atuamos na perspectiva de rede, como é defendido na proposta da educação municipal.

Em referência ao recorte racial da alfabetização, a situação-problema existente na unidade escolar em foco não destoa da realidade nacional, por considerar que há,

[...] no domínio da alfabetização, um cenário de fragilidade estrutural na igualdade de oportunidades entre brancos e negros. A incidência do analfabetismo e, portanto, a privação dessa característica elementar das oportunidades básicas do indivíduo, é significativamente maior entre negros. (HENRIQUES, 2002, p. 38).

Associado a essas discussões sobre aprendizagem, indagamos sobre o rendimento escolar dos(as) alunos(as) provenientes das comunidades quilombolas. As palavras-chave que apareceram nas discussões, e que podemos ver elencadas no quadro – tem, apresentam, defasagem, idade, série, aprendizagem, rendimento, nível, adequado, dificuldade, pais, professor, aluno, escola –, simultaneamente confirmam a dificuldade no rendimento escolar que boa parte dos(as) alunos(as) provenientes das comunidades quilombolas, tem para com a

Portanto, quanto à avaliação do colégio em relação ao apoio pedagógico, direção, estrutura e recursos didáticos ofertados, relativos ao trabalho nessa temática, foi enfatizado, dentre as palavras destacadas com maior incidência: escola, agente, público, ênfase, grupo, negro, alunos, história, cultura, trabalho, consciência, projeto. Também foi presente, em menor escala, os termos: razoável, desafio, percebe, acredito, melhoria, esforço, participação, recurso, difícil, necessidade, falha, suficiente. No contexto da gestão escolar, compreendemos o quanto é desafiante gerir um espaço escolar que possa atender satisfatoriamente a todas as demandas suscitadas em seu contexto.

Por conseguinte, no decurso do desenvolvimento dos instrumentos e dispositivos de pesquisa, sentimos a responsabilidade de socializar o projeto de pesquisa *Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)* aos familiares e ou responsáveis pelos(as) alunos(as) em reunião de pais e mestres, como pode ser observado:



Figura 20 – Reunião: apresentação do projeto de pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 21 – Reunião: apresentação do projeto de pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal

Na reunião contamos com a presença de 65 familiares ou responsáveis de alunos(as), como pode ser verificado na frequência em apêndice I. Na oportunidade, salientamos as informações básicas quanto aos preceitos éticos da pesquisa em educação com seres humanos e as intencionalidades da pesquisa, para com as práticas pedagógicas, desenvolvidas no Colégio Marculino, com vistas ao respeito e valorização da diversidade étnico-racial.

A partir de então, começamos a estreitar os laços discursivos com alunos(as), através dos encontros, denominados grupos dialogais. Nesses grupos, foi possível apreender os anseios e compreensões sobre o entendimento dos(as) alunos(as) em relação à temática da pesquisa, a partir de questões instigadoras, como pode ser verificada nos apêndices.



Figura 22 – Alunos, parte da equipe gestora 2015 e pesquisadora responsável

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 23 – Alunos e pesquisadora responsável

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 24 – Alunos e pesquisadora responsável

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 25 – Alunos e pesquisadora responsável

Fonte: Arquivo pessoal

As discussões promovidas nos grupos dialogais possibilitaram eleger categorias temáticas, que posteriormente foram incluídas na Proposta de Intervenção: da imersão à ação nas práticas pedagógicas, na sua primeira fase, denominada Sensibilização. Nessa fase, os encontros formativos foram organizados de modo a contemplar as categorias temáticas: Lei n.º 10.639/03 e Lei n.º 11.645/08, DCNERER, Entrelace de saberes, Espaços de oportunidades, Oralidade, Certificação, Titulação, Parcerias Escola e Universidade, Cine Afro, Corporeidade, Apelidos, Estética, Ludicidade, Sarau Literário.

Diante da participação dos grupos dialogais, percebemos que os(as) alunos(as), em sua maioria, apresentam fragilidades na construção do conhecimento referente à cultura africana e afro-brasileira, no que concerne à expressão oral a respeito de algumas especificidades da temática, como, por exemplo, conceito e caracterização de comunidade quilombola, processo de reconhecimento, política(s) pública(s) de ação afirmativa para afro-brasileiros(as).

Essa fragilidade do conhecimento reflete no processo de reconhecimento de sua identidade, enquanto negro(a), afro-brasileiro(a), o que os(as) torna(m) suscetível(eis) tanto a ser(em) vítima(s) ou agente(s) de ações conflituosas e/ou atitudes de preconceito e discriminação para com os(as) demais, ocasionadas por suas características fenotípicas.

[...] a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras. Num dos pólos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro pólo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não tem direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não tem permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam. (BAUMAN, 2005, p.44).

Como mencionada anteriormente, sabemos que a realidade imposta para o outro polo da hierarquia, condicionada a construir identidades estereotipadas, humilhadas, desumanizadas e estigmatizadas, fortalece a responsabilidade da educação escolar em combater essa realidade, sendo preciso rever as estratégias de trabalho, a partir das práticas pedagógicas, para que possamos vislumbrar equidade de oportunidades entre as pessoas, independentemente de pertencimento étnico-racial.

Essas constatações, como a fragilidade do conhecimento dos(as) discentes, chamaram a nossa atenção, principalmente por eles(as) demonstrarem interesse e entusiasmo em participar de atividades pedagógicas que ressaltam a cultura afro-brasileira e, no entanto, mostraram-se alheios ao processo político-cultural identitário da comunidade em que vive, bem como do seu autorreconhecimento.

Foi apontado que, além de vítimas de preconceito e discriminação pelos(as) colegas em sala de aula, tais atitudes são reproduzidas em espaços exteriores ao ambiente escolar, e muitas vezes no próprio ambiente familiar, sendo alvo de apelidos considerados ofensivos, fato esse percebível quando uma das colaboradoras do grupo dialogal chegou a emocionar-se quando externalizou essa experiência. No que se refere à educação escolar é fundamental reconhecer que:

[...] nem a escola nem os centros de formação de professores “inventaram”, sozinhos, os diversos preconceitos e estereótipos. Isso não os isenta, porém, da necessidade de assumirem um posicionamento contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2003, p.160).

Amplia-se a responsabilidade dos profissionais da educação quanto ao planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, tendo em vista sua potencialidade na promoção de

uma educação antirracista. Os(As) discentes, por sua vez, percebem que a escola desenvolve atividades que se relacionam com a cultura local da comunidade em que vivem; porém essa percepção se restringe às atividades práticas, por exemplo, das atividades representadas nas imagens a seguir:



Figura 26 – Grupo de Dança – Alunos(as) e monitora – Mais Educação
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 27 – Percussão – Alunos(as) e monitor – Mais Educação
Fonte: Arquivo pessoal

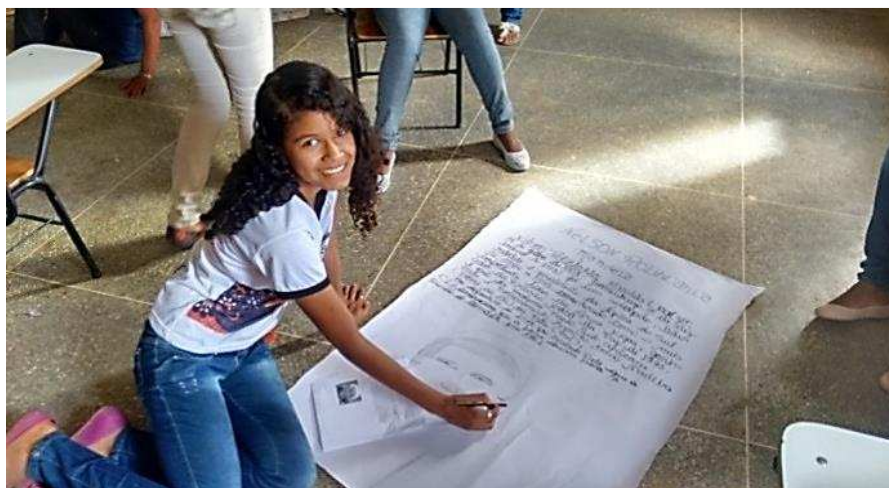


Figura 28 – Confecção de cartazes – Fundamental II

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 29 – Confecção de cartazes – Fundamental II

Fonte: Arquivo pessoal

É necessário que se fortaleça o exercício do senso crítico entre os(as) discentes, uma vez que essa criticidade lhes possibilita reivindicar seus direitos e conquistar seus objetivos, reconhecendo a importância da crítica e suas especificidades, considerando que, apesar de estar cursando os anos finais do ensino fundamental II, esse entendimento ainda não está bem constituído, pensado e refletido.

O desenvolvimento desse senso crítico com inteireza política e social entre discentes poderia ser conquistado através da participação em associações de militância do Movimento Negro, porque esse movimento interacionista nos grupos sociais, além de ampliar o conhecimento, possibilita apreender as reivindicações existentes nas pautas de luta do Movimento Negro, quanto este enfatiza

[...] o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (SILVA, 2005, p. 188).

Por conseguinte, quando questionados(as) sobre quais outras ações/atividades poderiam ser desenvolvidas na prática pedagógica dos(as) professores(as) que viessem a colaborar com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a maioria apontou a necessidade de intensificar o diálogo e o contato professor(a) e aluno(a) sobre questões relevantes da atualidade e do cotidiano, da problematização dos modos de vida e da cultura presentes nos contextos em que estão inseridos.

Essas sugestões de ações e atividades, a partir da experiência com os grupos dialogais proporcionaram subsídios necessários para a constituição dos encontros formativos do Grupo de Estudos MAAFRO. Estes encontros ocorreram inicialmente no interior do espaço escolar, porém a realização dos mesmos se consolidou em espaço exterior à unidade escolar, no espaço da Igreja Católica, aos sábados à tarde em encontros quinzenais, o que possibilitou a participação e integração de demais pessoas da comunidade ao grupo de estudos, interessados(as) na ampliação do conhecimento sobre a temática.

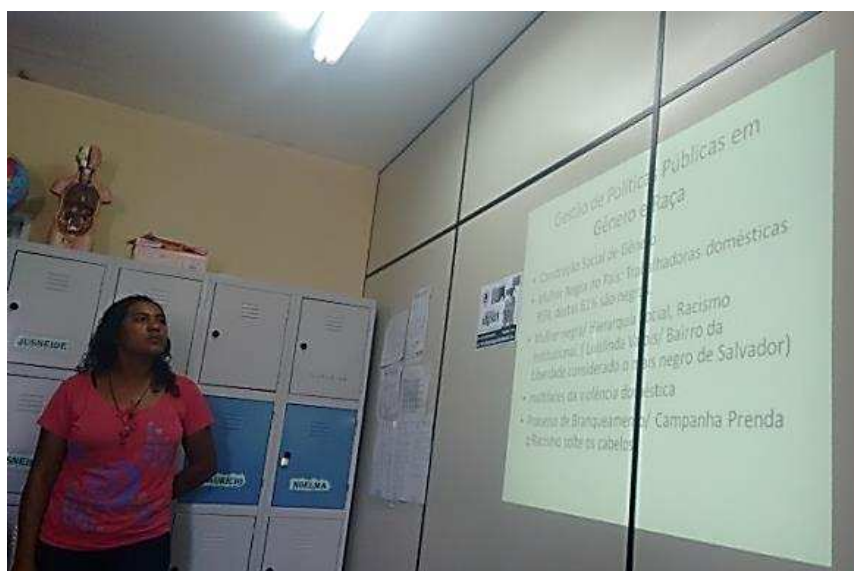


Figura 30 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 31 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 32 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 33 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 34 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 35 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 36 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 37 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 38 – Grupo de Estudos e Trabalhos MAAFRO
Fonte: Arquivo pessoal

O público-alvo do Grupo de Estudos são os(as) profissionais da educação em exercício docente, porém é aberto para participação de demais interessados(as), e isso tem permitido a ampliação do olhar, da experiência e da sensibilidade dos(as) educadores(as) em exercício, no sentido de que o conhecimento é processo contínuo e requer compromisso e atualização constante.

5 POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Por reconhecer a identidade cultural predominante entre o público discente atendido na unidade escolar e a necessidade de compreender se as práticas pedagógicas desenvolvidas estavam em sintonia com as prerrogativas legais, tal postura levou-me a participar do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Uma vez aprovada, esse estudo passou a se realizar de maneira sistemática e assim a pesquisa foi denominada: *Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, em Aguada Nova, Lapão (BA)*.

A pesquisa decorreu das inquietações referentes à maneira como a história e cultura afro-brasileira e africana, comumente, é trabalhada nos espaços escolares; portanto, essas práticas pedagógicas foram problematizadas à luz dos referenciais teóricos estudados, bem como nos encontros dos grupos dialogais com alunos(as) e nos encontros formativos com professores(as), colaboradores(as) de instituições parceiras, representantes da sociedade e comunidade quilombola de Lagoa de Gaudêncio, no decorrer do desenvolvimento da proposta de intervenção, em sua primeira fase denominada “Sensibilização, contribuindo para o atendimento das expectativas e demandas da unidade escolar”.

O objetivo desta pesquisa foi investigar as práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, analisando-as sob a perspectiva étnico-racial, considerando a predominância da cultura quilombola entre os discentes. As práticas pedagógicas configuraram-se enquanto objeto central da referida pesquisa. A partir das investigações das práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar, ousamos afirmar que os professores desenvolvem atividades baseadas na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, embora essas atividades não estejam organizadas sistematicamente em documentos palpáveis, que lhes garanta veracidade pelo trabalho desenvolvido no contexto das práticas pedagógicas cotidianas.

Podemos aludir, enquanto premissa conclusiva, que, embora sejam desenvolvidas atividades e propostas de trabalho pedagógico baseado no respeito e valorização da diversidade com ênfase na identidade cultural africana e afro-brasileira, devido à predominância de comunidades quilombolas situadas no entorno do distrito de Aguada Nova, no qual a unidade escolar está localizada e a população estudantil dessas comunidades ser atendida majoritariamente no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, *lócus* dessa pesquisa, estas atividades e propostas de trabalho pedagógico ainda não repercutiram na consolidação da afirmação da identidade cultural entre alunos(as).

Essa pesquisa possibilitou compreender aspectos implícitos da representação da aprendizagem e do universo sociocultural dos discentes, que se configuram em movimentos fluídos, ratificando a premissa básica de que “nem tudo aquilo que está aparente realmente é”, pois em relação ao recorte temático da pesquisa podemos asseverar que os(as) alunos(as) aparentemente demonstravam-se bem resolvidos quanto ao seu pertencimento étnico-racial; ao perfazer esse itinerário etnográfico deparamos com situações adversas ao universo aparente.

Ao identificar conflitos no processo de construção dessa identificação em relação ao pertencimento étnico-cultural dos(as) alunos(as), enquanto quilombolas, nós supúnhamos que essa situação interferiria na aprendizagem dos discentes, especialmente quando aferimos uma análise da conjuntura histórica de negligenciamentos vivenciada pela população afro-brasileira em nossa sociedade.

Através da realização desta pesquisa foi possível investigar o predomínio da cultura existente nas comunidades quilombolas no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar.

Enquanto resultado desta investigação, consideramos que essa predominância acontece de maneira sutil e não sistematizada no conjunto das disciplinas curriculares; portanto, as práticas pedagógicas carecem de uma melhor integração e comunicação entre as disciplinas, baseado no trabalho interdisciplinar, visto que as atividades desenvolvidas sob a perspectiva étnico-racial são frágeis e incipientes. À guisa de conclusão, consideramos provisoriamente que a unidade escolar necessita atualizar e materializar as ações já desenvolvidas no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), tendo como meta reconhecer as ações cotidianamente desenvolvidas e demarcar orientações e perspectivas de trabalho que vislumbrem práticas pedagógicas includentes e respeitosas para com a diversidade sociocultural dos seus discentes.

Reafirmamos que as inquietações provocativas da pesquisa *Relações Étnico-Raciais no Contexto das Práticas Pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)*, ocasionaram a necessidade de sistematizar o trabalho desenvolvido nas práticas pedagógicas relacionado à efetivação da Lei n.º 11.645/08, perante documentos legais, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico, dos Planos de Curso, dos Planejamentos (anual, unidade e diário), abrangendo ações do nível macro ao micro, possibilitando, desta feita, não somente o registro, mas a visibilidade do trabalho docente para com a temática.

Acreditamos que o desenvolvimento da pesquisa permitiu, aos(às) demais educadores(as) da instituição em foco, melhor suporte para as intervenções nos processos de ensino e de aprendizagem dos discentes, uma vez que almejou o contínuo êxito no trabalho docente em equipe. Esperamos que durante a primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa tenhamos conseguido sensibilizar e ampliar a construção do conhecimento sobre a necessidade da efetivação de práticas pedagógicas condizentes à perspectiva da cultura africana e afro-brasileira, suas lutas, movimentos sociais e a educação para a diversidade, pois, por meio destas, espera ser possível impulsionar a interação/conexão entre o contexto local onde os(as) alunos(as) estão inseridos(as) e o contexto global, relacionando-as com uma prática pedagógica contextualizada em todo o percurso do ano letivo escolar e não somente em alguns momentos esporádicos, como em datas comemorativas, por exemplo.

Ratificamos que os profissionais da educação do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, em sua maioria, têm procurado assumir o compromisso em participar efetivamente dos encontros formativos compreendidos na primeira fase da proposta interventiva da pesquisa, encontros esses em sua maioria realizados em sábados e feriados, confirmando a sensibilidade dos(as) mesmos(as) para com o respeito e valorização da cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar. Convém apontar que esta pesquisa apresenta lacunas a serem superadas em problematizações realizadas e aprofundadas posteriormente que possam vir a contribuir na realização de novas imersões nesse campo de pesquisa, a exemplo da problemática da formação docente na perspectiva da efetivação da Lei n.º 11.645/08.

Portanto, as considerações infundáveis deste processo de investigação de práticas pedagógicas partem do reconhecimento de que a pesquisa, assim como o conhecimento, não é um dado possível de ser encerrado/concluído; sempre apresenta uma possibilidade de ampliação, a cada olhar, novas imersões, novas explorações e é com essa perspectiva de continuidade que o presente processo de estudo e pesquisa se despede desse ciclo de formação, trocando o adeus pelo até breve. Portanto, propomos novas problematizações, com vistas a contribuir para novas pesquisas neste campo de estudo, uma vez que pesquisa e conhecimento sempre são e estão abertos a novos saberes, aprendizagens e conhecimentos, enfim, novas buscas, conquistas, saberes e sabores desse processo formativo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1995.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./jan./fev. 1990-1991. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/158.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

BAHIA. **Lei n.º 771 de 19 jan. 2015**. Plano Municipal de Educação de Lapão 2015-2025. Secretaria Municipal de Educação. Lapão: SME, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**: Plano Nacional de Educação – PNE 2014 - 2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 fev.2016.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf>. Acesso em: 16 out.2015.

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: outubro de 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 ago. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação/ Brasília, DF: MEC, 2002.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:2013.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

_____.; JOHSUA, Marie-Alberte. Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 3, n. 2, p. 157-239, 1982.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**. Um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação. 10. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma G. et al. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Sônia. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/IOE, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/O%20professor%20iniciante,%20a%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20e%20o%20sentido%20da%20experi%C3%AÂncia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Diversidade étnico-racial e a Educação brasileira. In: BARROS, José Márcio (Org.). **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. p. 133-145.

GOMES, Nilma Lino. Trabalho docente, formação de professores e diversidade étnico cultural. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 159-167.

_____; SILVA, P.B.G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: _____. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 61-73.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos Sistemas de Ensino**: os limites das Políticas Universalistas na Educação. Brasília: Unesco, 2002.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/273-846-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 29 set. 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. **Química Nova**, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 563-568, 1997.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 95-108, maio/jun./jul./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a07>>. Acesso em: 11 out. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação Contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (Org.). **Educação Contextualizada**: Fundamentos e Práticas. Juazeiro: NEPEC-SAB, 2011. p. 45-63.

MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. Comunidades quilombolas do Brasil: desafios e perspectivas. **Cordis: Revoluções, cultura e política na América Latina**, São Paulo, n. 11, p. 253-279, jul./dez. 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na Educação no Governo Lula. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MONTEIRO, Eliana de Barros. Etnografia, Culturas Escolares e Antropologia Crítica. **Revista Inter-Legere**, Natal, RN, n. 9, p. 218-233, 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es13.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre Currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de uma identidade cultural endeusada. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Pluralidade Cultural e Educação**. Salvador: SECNEB, 1996. p. 49-58.

_____. **Negritude usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas: profissão docente e formação perspectivas sociológicas**. Portugal: Dom Quixote, 1993.

PETIT, Sandra Hayadée. Pret@gogia: Trazendo as nossas raízes negras para dentro do currículo. In: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Org.). **Educação, culturas e diversidades**. Manaus: Edua, 2011. p. 328-351.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Educação e Relações Étnico-Raciais: Desigualdade Racial e Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro. In: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Org.). **Educação, culturas e diversidades**. Manaus: Edua, 2011. p. 285-301.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10, 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, 2013. Disponível em:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384446117_ARQUIVO_CristianoRodrigues.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2015.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior**: Contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no semiárido brasileiro. Campina Grande: Embrapa/INSA, 2010.

SILVA, Maria Cecília de Paula; SILVA, Elizabeth de Jesus da. Novas possibilidades na educação das relações étnico-raciais: o jogo africano mancala. In: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Org.). **Educação, culturas e diversidades**. Manaus: Edua, 2011. p. 302-327.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2001. p. 151-168.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-72.

**APÊNDICE A – Entrevista com a Secretária Municipal
de Educação de Lapão (BA)**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED**

Data: _____

Formação: _____ **Instituição:** _____

- 1) Quais as suas considerações sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- 2) A senhora considera importante discutir em sala de aula a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Por quê?
- 3) Quais os projetos que a Secretaria Municipal de Educação tem proposto em relação à referida temática?
- 4) Nas publicações de referência, como as das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é apresentado o aporte teórico que orienta as ações para a inclusão e obrigatoriedade da temática no currículo oficial da Rede de Ensino. Nesse sentido, quais as principais ações, orientações e ou formações a esse respeito que têm sido propostas ou desenvolvidas na rede municipal?
- 5) Durante o período que a senhora está exercendo o cargo de Secretária de Educação desse município, quais condições são dadas para que os professores compreendam e efetivem práticas pedagógicas concernentes à proposta da Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 6) Além dos marcos regulatórios e diretrizes que orientam a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil quais outros instrumentos normativos ou regimentos internos desta Secretaria de Educação delinham a prática pedagógica dos professores desse município, levando em consideração o contexto histórico local, especificamente em relação à

predominância de comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Associação Palmares?

- 7) Para os municípios que têm comunidades remanescentes de quilombos, existe algum programa do Governo Federal de financiamento e repasse de recursos para educação, principalmente no que se refere à merenda e pagamento dos profissionais da educação? Qual programa e como ocorre no município de Lapão?
- 8) Como a senhora avalia a atuação dos professores que atendem alunos remanescentes de comunidades quilombolas no município, do ponto de vista pedagógico?
- 9) Como a senhora avalia a atuação dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares que atendem alunos remanescentes de comunidades quilombolas no município, do ponto de vista pedagógico?
- 10) Com a senhora avalia, do ponto de vista pedagógico, a atuação dos coordenadores técnicos da Secretaria de Educação deste município, que orientam coordenadores de unidades escolares, cujo público discente é predominantemente remanescente de comunidades quilombolas?
- 11) A senhora, enquanto Secretária de Educação, tem se preocupado com a formação inicial e continuada de professores para trabalhar as relações étnico-raciais, visando ao cumprimento do que está exposto na Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, sobre a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”? De qual maneira tem expressado essa preocupação?
- 12) Em sua opinião, os alunos provenientes de comunidades remanescentes de quilombos apresentam taxas de rendimento escolar diferentes dos(as) alunos(as) de demais comunidades?
- 13) Em sua opinião, os alunos provenientes de comunidades remanescentes de quilombos apresentam taxas de evasão escolar que merecem atenção especial por parte da equipe gestora e pedagógica das unidades escolares da rede municipal de ensino?
- 14) Qual o espaço que a Educação das Relações Étnico-Raciais tem ocupado no Plano Municipal de Educação?
- 15) Quais sugestões a Senhora apontaria para a construção de um projeto de intervenção que evidencie a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas unidades escolares do município de Lapão?

APÊNDICE B – Entrevista com professores(as)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

Nº.: _____

Data: _____

Curso: _____

Disciplina que leciona: _____

Cidade: _____

- 1) Durante a sua formação inicial, você desenvolveu estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em algum componente curricular/disciplina?
- 2) Quais observações/considerações você faz sobre as políticas públicas implantadas para atender o público afro-brasileiro?
- 3) Para você, o que é Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 4) Você acredita na necessidade de trabalhar o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar? Por quê?
- 5) Na sua prática pedagógica, o que você costuma fazer para despertar o interesse dos alunos para suas aulas?
- 6) Você já fez algum curso de atualização/formação voltado para o ensino na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
 - 6.1 Em caso positivo, explique como foi o curso. Esse curso influenciou na sua prática pedagógica? De qual maneira?
- 7) Tendo em vista a promulgação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que regulamenta, em seu § 2º do Art. 26-A, que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Assim sendo, há formações ofertadas pela Secretaria de Educação do município para os professores

atuarem de acordo com o que se propõe em lei? Caso existam, você participa destas formações? Como as avalia?

- 8) Antes de ser funcionário do Colégio Marculino, você conhecia o perfil histórico da instituição em que trabalha, a exemplo do atendimento a alunos(as) remanescente de comunidades quilombolas?
- 9) Você passou a ser funcionário dessa instituição por escolha em trabalhar num colégio que atende alunos remanescentes de comunidades quilombolas, ou seja, por afinidade a esse contexto, ou sua escolha aconteceu por outro motivo? Ou foi aleatória? Impositiva?
- 10) Qual(is) metodologia(s) você considera mais apropriada(s) para trabalhar com alunos remanescentes de comunidades quilombolas?
- 11) Cite algumas dificuldades no trabalho pedagógico com alunos provenientes de comunidades remanescentes de quilombos.
- 12) Caracterize, em linhas gerais, como é o rendimento escolar dos alunos provenientes das comunidades remanescentes de quilombos?
- 13) Como você avalia o colégio em relação ao apoio pedagógico, direção, estrutura e recursos didáticos ofertados para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- 14) Existe(m) projeto(s) interno(s) na Unidade Escolar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- 15) Comente sobre a sua participação na dinâmica de construção dos projetos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- 16) Você acredita que a perspectiva de trabalho baseada nas diretrizes da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2013, sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana oportuniza aos(as) alunos(as) afro-brasileiros a superação dos estigmas historicamente cometidos contra a cultura de seu povo?
- 17) Avalie sua atuação como docente de unidade escolar que atende alunos provenientes de comunidades remanescentes de quilombos.
- 18) Que sugestões você considera pertinentes para que a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se efetivem de maneira significativa e plenamente no cotidiano das práticas pedagógicas.

() Outro nível. Qual? _____

2.4 Tipo de vínculo:

- () Celetista () Contrato temporário
() Estatutário () Outra situação. Qual? _____

2.5 Está satisfeito com o atual trabalho:

- () Sim () Não. Por quê? _____

2.6 Regime de trabalho na instituição escolar é de:

- () 20 horas () 40 horas com dedicação exclusiva
() 40 horas () Outra situação. Qual? _____

2.7 Você leciona em outra instituição?

- () Sim, em Escola Pública () Não
() Sim, em Escola Particular

2.8 Sua renda média mensal é: (Salário mínimo em 2015, R\$ 788,00)

- () Até meio salário mínimo () De dois a três salários mínimos
() Entre meio e um salário mínimo () De três a quatro salários mínimos
() Entre um e dois salários mínimos () Mais de quatro salários mínimos

2.9 Há quanto tempo trabalha com alunos provenientes de comunidades remanescentes de quilombos?

- () 1 ano () Entre 5 e 7 anos
() Entre 1 e 3 anos () Entre 7 e 9 anos
() Entre 3 e 5 anos () Mais de 9

2.10 Aponte três instrumentos que você mais utiliza no seu trabalho pedagógico:

- () Quadro e pincel
() Plano de aula
() Apostilas
() Livros
() Vídeos
() CD e DVD
() Computador
() Internet
() Cópia de textos de atividades
() Projetor de multimídia – data-show
() Outros. Qual (is)? _____

2.11 Avalie a dinâmica escolar no tocante à gestão pedagógica e administrativa, assinalando sim, não ou parcialmente nas questões abaixo:

Itens	Sim	Não	Parcialmente
Esta escola procura conhecer o que pensam os seus alunos.			
A maioria dos alunos do Colégio Marculino tem facilidade para entender o que é ensinado nas aulas.			
Os alunos do Colégio Marculino têm material escolar necessário para o desenvolvimento das atividades.			
A maior parte dos alunos do Colégio Marculino se esforça para aprender o que é ensinado, demonstrando compromisso com as atividades solicitadas.			
Os serviços da gestão administrativa e da coordenação pedagógica dão assistência adequada aos estudantes, contribuindo para reduzir os índices de evasão e repetência.			
Em geral, os alunos do Colégio Marculino recebem boas notas em sua(s) disciplina(s), o que confirma parcialmente que estão aprendendo.			
As ACS (Atividades complementares) e as reuniões pedagógicas são realizadas sistematicamente no Colégio Marculino.			
Você aplica efetivamente os planos de aula da sua matéria/disciplina.			
Você percebe que seus colegas aplicam efetivamente os planos de aula das matérias/disciplinas sob sua incumbência.			
Este colégio dispõe dos recursos bibliográficos e didáticos adequados para o trabalho em cada matéria/disciplina.			
Este colégio dispõe dos recursos informáticos, audiovisuais e técnicos adequados para o trabalho em cada matéria/disciplina.			
A equipe gestora da escola estimula os professores a se identificarem com a Visão e a Missão de Desenvolvimento Institucional /Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar.			
A equipe gestora procura fazer com que os professores apresentem bons resultados com foco na área pedagógica.			
A equipe gestora lidera e conduz os processos pedagógicos e formativos desta escola.			
São comparados os resultados obtidos pelos alunos com os de outras escolas, por meio de dados do SAEB e IDEB.			
A escola divulga o seu Plano de Ação para os alunos anualmente.			
A escola efetiva o seu Plano de Ação com os alunos anualmente.			
São aplicados instrumentos de avaliação diagnóstica por segmento para determinar os níveis de aprendizagem de cada aluno e turma.			
Você, professor, domina bem os conteúdos das matérias que ensina/ministra.			
A equipe gestora da unidade escolar assume a responsabilidade pelos resultados da sua gestão.			
A equipe gestora da escola gera um clima adequado de trabalho para a aprendizagem dos alunos.			
Estou satisfeito(a) com a formação pessoal (humana, social, afetiva) que a unidade escolar nos oferece.			
Conheço, participo e efetivo o PPP – Projeto Político-Pedagógico – desta instituição.			

2.12 Nesta seção é importante conhecer a sua opinião sobre o grau de melhoria que este estabelecimento precisa, nos 6 aspectos indicados. Para isso, indique a alternativa que corresponda com a sua opinião.

1: Precisa melhorar muito

2: Precisa melhorar

3: Precisa melhorar pouco

4: Não requer melhoria

Itens	1	2	3	4
Orientação para os alunos, suas famílias, professores e a comunidade: o atendimento que a escola oferece e a forma como os incorpora nas suas atividades.				
Liderança da gestão: a forma como a gestora e sua equipe fazem a gestão desta instituição				
Gestão das competências profissionais: a forma como a escola seleciona, capacita e orienta os profissionais que nela trabalham.				
Planejamento institucional: a forma como é desenhado e preparado o conjunto de atividades que a escola realiza.				
Gestão dos processos: a maneira como a instituição põe em prática e desenvolve o que foi planejado.				
Gestão dos resultados: a atenção que a escola presta para os resultados que obtém nas avaliações externas (SAEB, Prova Brasil) e resultados de atividades esportivas, culturais, etc. As decisões que toma para melhorá-los.				

APÊNDICE D – Questionário para estudantes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS IV MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

Nº.: _____ Data: _____
 Curso: _____
 Endereço do Colégio: _____
 Cidade: _____

I – IDENTIFICAÇÃO

1.1 Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____
 1.2 Sexo: () Masculino () Feminino
 1.3 Ano/série que estuda: _____

II – ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS

2.1 Qual o seu estado civil?
 () Solteiro () Casado () outros

2.2 Possui filhos?
 () Sim. Quantos? _____ () Não

2.3 Tem algum tipo de necessidade especial?
 () Sim. Qual? _____ () Não

2.4 Onde você nasceu?
 () Em casa () Em Salvador () Em outro município
 () Em Lapão () Em outro Estado da Bahia
 () Em Irecê Qual? _____

2.4.1 Você mora:
 () Sozinho () Com a família (pai/mãe – pai/pai –
 () Com avós paternos mãe/mãe)
 () Com avós maternos

() com outros parentes – Qual tipo de parentesco? _____

() Divide aluguel com amigos

() Outra situação. Qual? _____

2.4.2 Quantas pessoas moram com você?

() 0

() 1

() 2

() 3

() 4

() 5

() 6

() mais de 6

2.4.3 Como você classifica sua moradia?

() Casa

() Apartamento

() Quarto/Quitinete

() Habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.

() Outra situação. Qual? _____

2.4.4 Quantos cômodos possui sua moradia?

() Um

() Dois

() Três

() Quatro

() Mais de quatro

2.4.5 Sua moradia é:

() Própria

() Alugada

() Cedida

() Outra situação. Indique: _____

2.4.6 Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa:

Item	1	2	3	Não tem
TV				
Rádio				
Microcomputador				
Automóvel				
Máquina de lavar roupa				
Geladeira				
Telefone fixo				
Telefone celular				
Acesso à Internet				
TV por assinatura				
Notebook				
Tablet				

2.5 Sua família é beneficiária do Programa Bolsa Família? (Caso não, vá para o item 2.6)

() Sim

() Não

2.5.1 Das pessoas que moram com você, alguém recebe algum outro benefício social?

() Sim. Qual(is) benefício(s)? _____ () Não

2.6 Que tipo de transporte você utiliza para vir ao *Colégio Marculino*?

- () Nenhum. Venho a pé. () Carro
 () Bicicleta () Ônibus
 () Moto () Outro. Qual? _____

2.6.1 Qual a distância entre a sua casa e o *Colégio Marculino*?

- () Até 1 km () Entre 5 e 7 km
 () Entre 1 e 3 km () Entre 7 e 9 km
 () Entre 3 e 5 km () Mais de 9 km

2.7 Você estudou na maior parte de sua vida em escola:

- () Pública municipal () Particular
 () Pública estadual () Filantrópica
 () Pública federal () Comunitária

2.7.1 Você estudou o Ensino Fundamental I e II, na maior parte, no turno:

- () da manhã () da tarde () da noite

Motivo: _____

2.7.2 Já repetiu alguma vez de ano/série?

- () Sim. Quantas vezes? _____ () Não

2.7.3 Faixa etária em que iniciou a vida escolar:

- () Entre 0 e 4 anos () Entre 6 e 7 anos
 () Entre 4 e 6 anos () Entre 8 e 10 anos

2.7.4 Deixou de estudar por algum tempo?

- () Não.
 () Sim. Por quanto tempo? _____ Por qual motivo: _____

2.8 Você exerce alguma atividade remunerada?

- () Sim. Tempo parcial () Sim. Tempo integral () Não

2.8.1 Caso já tenha trabalhado exercendo uma atividade remunerada, com qual idade começou a trabalhar:

- () Menos de 10 anos () Entre 15 e 20 anos
 () Entre 10 e 15 anos () Entre 20 e 25 anos

2.8.2 Qual a renda média mensal de sua família, incluindo a sua? (Salário mínimo 2015 = R\$788,00)

- () Até meio salário mínimo () De três a quatro salários mínimos.
 () Entre meio e um salário mínimo () Mais de quatro salários mínimos.
 () Entre um e dois salários mínimos () Não possui renda
 () De dois a três salários mínimos.

2.9 A sua religião é:

- ☐ Afro-brasileira (Umbanda, Candomblé)
- ☐ Católica
- ☐ Espírita
- ☐ Evangélica/Protestante
- ☐ Judaica
- ☐ Orientais (Budista, Seicho-no-iê, outras)
- ☐ Acredita em Deus, mas não tem religião
- ☐ Não acredita em Deus e não tem religião
- ☐ Sem religião
- ☐ Outra religião. Qual? : _____

III – VIDA CÍVICA, PARTICIPAÇÃO POLÍTICA, VIDA ESCOLAR

3.1 Você participa de alguma associação, grupo ou movimento?

- ☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, assinale entre as alternativas abaixo como esta(s) associação(ões), grupo(s) ou movimento(s) pode(m) ser classificado(os/as):

- ☐ Grupos religiosos
- ☐ Grupos comunitários e associação de moradores
- ☐ Associação estudantil, grêmio, centro acadêmico, união de estudantes ou Conselho Escolar
- ☐ Grupo de defesa do meio ambiente ou ecológico
- ☐ Grupo artístico ou cultural (Hip Hop, Funk, Rap, Grafite, Bandas, etc.)
- ☐ Movimentos sociais: movimento negro, indígena, feminista, liberdade de opção sexual, etc.
- ☐ Grupos diversos (galeras, gangues, etc.)
- ☐ Grupos de trabalho voluntário e Organizações Não Governamentais
- ☐ Partido político
- ☐ Outro(s). Qual (is)? _____

3.1.1 De um modo geral, como você classifica a sua atitude frente à participação política?

- ☐ Considero-me politicamente participante
- ☐ Procuro me informar sobre política, mas sem participar pessoalmente
- ☐ Penso que se deva deixar a política para pessoas que tenham mais competência do que eu
- ☐ Não gosto de política

3.2 Pretende concluir o Ensino Fundamental II no Colégio no qual está matriculado? (Caso não, vá para a questão 3.3)

- ☐ Sim ☐ Não. Por quê? _____

3.2.1 Você gostaria de continuar os seus estudos após a conclusão do Ensino Fundamental II?

☐ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, justifique as razões:

☐ Exigência do mercado de trabalho ☐ Melhoria de renda
☐ Satisfação pessoal e desejo de ☐ Outros. Especifique:
continuar estudando _____

3.3 Enumere, por ordem de afinidade/interesse, os meios que você utiliza para manter-se informado. (Enumere de 1 a 10, sendo 1 para maior e 10 para a menor afinidade)

☐ Amigos/turma/colegas de trabalho ☐ Jornal impresso
☐ Colegas de escola ☐ Rádio
☐ Familiares ☐ TV
☐ Revistas em geral ☐ Computador com acesso a internet
☐ Revistas especializadas ☐ Outras formas. Quais?: _____

3.4 Das frases abaixo, aponte a que melhor reflete a sua opinião:

a) A equipe gestora da unidade escolar é compreensível no atendimento aos alunos nos seus mais diversos problemas?

☐ Concordo totalmente ☐ Discordo parcialmente
☐ Concordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

b) As atividades pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) do Colégio Marculino possibilitam a participação e o envolvimento dos(as) alunos(as)?

☐ Concordo totalmente ☐ Discordo parcialmente
☐ Concordo parcialmente ☐ Discordo totalmente

c) A gestora escolar socializa as informações e decisões sobre a aplicação dos recursos financeiros destinados às atividades pedagógicas do Colégio Marculino com funcionários(as) e alunos(as).

☐ Concordo totalmente ☐ Discordo parcialmente
☐ Concordo parcialmente
☐ Discordo totalmente

APÊNDICE E – Roteiro dos grupos dialogais com estudantes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

CURSO: 8º e 9º anos do Fundamental II

Moderador: Tânia Cavalcante Pires **Relatora:** _____

Apresentação: boas-vindas; apresentação do moderador e relator, com posterior autoapresentação dos jovens participantes.

Esclarecimentos: falar sobre a técnica; exposição dos objetivos; que não é avaliação; não existem respostas certas ou erradas; reforçar a confidencialidade.

- 1) Você se reconhece enquanto afro-brasileiro? Negro? Ou proveniente de comunidade remanescente de quilombo?
- 2) Para você, o que é um quilombo?
- 3) O que é ser jovem quilombola?
- 4) Já ouviu falar em políticas públicas de ação afirmativa para a população afro-brasileira?
- 5) O que pensa a respeito das políticas públicas de ação afirmativa para a população afro-brasileira?
- 6) Você percebe relação entre o que é trabalhado em sala de aula e a cultura local da comunidade em que você vive? De que forma isso acontece?
- 7) Você já foi vítima de preconceito e ou discriminação, por causa das suas características físicas, no espaço do colégio em que estuda?
- 8) Você já presenciou cenas de preconceito e ou discriminação envolvendo outras pessoas, por suas características físicas afro-brasileiras, no espaço do colégio em que estuda?

- 9) Você está satisfeito pelo trabalho que é desenvolvido no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira com relação à Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- 10) Em sua opinião, quais outras ações e ou atividades poderiam ser desenvolvidas na prática pedagógica dos(as) professores(as), que viessem a colaborar com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

APÊNDICE F – Roteiros dos encontros formativos em Educação e Relações Étnico-Raciais

Mediadora: Pesquisadora Tânia Cavalcante Pires (mestranda em Educação e Diversidade PPED/UNEB).

Orientadora: Profa. Dra. Carmélia Aparecida de Silva Miranda

1º Encontro: Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08

1. Estrutura básica dos encontros

- ❖ Apresentação da proposta geral: contato entre a mediadora e os integrantes do grupo e vice-versa; atribuições necessárias. Esse momento proporcionará o fortalecimento dos vínculos já construídos, uma vez que são colegas de trabalho da mesma localidade, além do conhecimento da dinâmica dos encontros formativos e da expectativa dos integrantes do grupo em relação ao trabalho. Esse processo será valioso para a permanência dos encontros formativos, atingindo assim o propósito de configurar-se enquanto Grupo de Estudos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO. Nessa oportunidade também será explicada a metodologia a ser utilizada nos encontros formativos e posteriores grupos de estudos;
- ❖ Fase de desenvolvimento: introdução, aprofundamento e problematização coletiva da proposta (*feedback*);
- ❖ Fase de encerramento: avaliação coletiva com a percepção do trabalho como um todo.

2. Objetivo geral

- ❖ Promover a discussão sobre as Leis n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e n.º 11.645, de 10 de março de 2008, correlacionando-as enquanto resultado das reivindicações e pressões sociais em prol da equidade de oportunidades.

3. Objetivos específicos

- ❖ Estimular a participação e integração dos envolvidos e apresentar as suas expectativas em relação aos encontros formativos;
- ❖ Conhecer e problematizar as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08;

- ❖ Pontuar limites e possibilidades para a efetivação da Lei n.º 11.645/08 no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira;
- ❖ Socializar os limites e possibilidades da efetivação da Lei n.º 11.645/08 no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira.

4. Operacionalização

1. Sensibilizar os integrantes com o desenvolvimento de uma dinâmica de apresentação (O Espelho);
2. Explicar o objetivo do dia e os objetivos específicos do encontro;
3. Promover discussão a partir das questões norteadoras;
4. Preencher ficha de identificação dos integrantes do Grupo de Estudos MAAFRO, conforme pode ser visualizada no apêndice G;
5. A mediadora permanecerá num movimento de escuta sensível das contribuições dos integrantes, bem como manterá o perfil atento de vigilância constante para pontuar contribuições e promover o diálogo sempre que se fizer necessário, a fim de alcançar os objetivos propostos para o encontro.

5. Recursos materiais e humanos

- ❖ Espaço físico para o desenvolvimento do encontro formativo;
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica, máquina filmadora;
- ❖ Material de apoio: espelho, lápis preto, caneta esferográfica, folhas A4, pilotos e papel metro, Ficha de Identificação;
- ❖ Mesa com água e lanche para os participantes;
- ❖ Um mediador – pesquisadora responsável;

6. Momentos da oficina

- 1) Apresentação;
- 2) Vivência de integração sobre o tema;
- 3) Discussão sobre o tema (problematização teórica);
- 4) Encerramento;
- 5) Lanche.

7. Técnicas utilizadas

1º momento – Apresentação com espelhos – 30min

Material

Espelho, papel (cortado de 8 x 5 cm), canetas, fotos impressas.

Passos

- 1) Com os participantes organizados em círculos será passado um baú com espelho, pedacinhos de papel e a foto impressa de cada integrante. Nesse ínterim, a mediadora solicitará que cada participante veja com atenção o primeiro objeto do baú, de modo que os demais participantes não o percebam, sendo orientado para olhar com cuidado.
- 2) Em seguida, o participante retira um papelzinho e anota duas características/qualidades e passa o baú para o próximo integrante e assim sucessivamente.
- 3) Cada participante é convidado a retirar uma foto impressa de modo aleatório do baú;
- 4) Por último é realizada a socialização, relacionando as características atribuídas a si mesmo com a pessoa que a foto impressa representa;
- 5) Durante a socialização, os integrantes serão estimulados a pensar nas seguintes questões:
Costumo avaliar-me positivamente? Procuo fazer relações avaliativas coerentes quando avalio o outro? Quais inferências podem ser realizadas entre essa dinâmica e o planejamento das minhas práticas pedagógicas? Minhas escolhas são sempre baseadas nas características e interesses dos(as) alunos(as)?
- 6) Após a finalização das apresentações, a mediadora esclarece sobre os objetivos da pesquisa, aspectos éticos, Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), solicitando aos participantes que assinem o TCLE e preencham a Ficha de Identificação.

2º momento – Discussão sobre o tema – 40min

A mediadora retomará as palavras-chave da atividade anterior, registradas nos papezinhos e promoverá a discussão a partir das seguintes questões norteadoras:

- ❖ *As práticas pedagógicas como estão sendo desenvolvidas contempla a Lei n.º 10.639/03?*
- ❖ *Como os modos de ser e viver da comunidade de Lagoa de Gaudêncio têm influenciado nas suas práticas pedagógicas?*

3º momento – Encerramento – 15min

Realiza-se avaliação do encontro, solicitando aos participantes que se expressem e respondam as seguintes questões:

- ❖ *Quais as suas considerações a respeito do encontro formativo? Tema? Local? Horário?*
- ❖ *Este encontro atendeu às suas expectativas?*

2º Encontro Formativo – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER

1. Objetivo geral

- ❖ Promover o estudo sobre as **DCNERER**, enfatizando a discussão sobre os aspectos relacionados ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como os processos da efetivação no contexto das práticas pedagógicas.

2. Objetivos específicos

- ❖ Rever pontos principais do 1º Encontro;
- ❖ Socializar e integrar novos participantes ao grupo de estudos MAAFRO;
- ❖ Debater sobre processo de efetivação das DCNERER;
- ❖ Discutir aspectos relevantes das DCNERER, enfatizando as possibilidades para a efetivação nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental II;
- ❖ Identificar as lacunas ora existentes na unidade escolar investigada que tem impossibilitado a efetivação das DCNERER no contexto das práticas pedagógicas.

3. Operacionalização

1. Preparar o grupo para a audição da música *Diversidade*, de Lenine;
2. Explicar o objetivo do dia e os objetivos específicos do encontro formativo;
3. Expor o vídeo – Relações étnico-raciais e educação: Petronilha Silva (21:36).
<<https://www.youtube.com/watch?v=3jzxBnlpySY>>
4. Dividir os integrantes em trios para estudo do texto das DCNERER;
5. Socializar as compreensões realizadas a partir das leituras e estudos realizados em momento anterior;
6. Caso necessário, a mediadora apresentará contribuições e observações pertinentes para a melhoria da compreensão do grupo a fim de alcançar os objetivos propostos.

4. Recursos materiais e humanos

- ❖ Espaço físico para o desenvolvimento do encontro formativo;
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica, máquina filmadora;
- ❖ Material de apoio: lápis preto, caneta esferográfica, folhas A4, pilotos, papel metro, notebook, data-show, caixa de som, vídeo;

- ❖ Mesa com água e lanche para os participantes;
- ❖ Um mediador – pesquisadora responsável;

5. Momentos do Encontro Formativo

- 1) (Re) Apresentação;
- 2) Vivência de integração sobre o tema:
 - a. Exposição de vídeo – Relações étnico-raciais e educação: Petronilha Silva (21:36)
<<https://www.youtube.com/watch?v=3jzxBnlpySY>>
 - b. Socialização das considerações sobre a pertinência da temática do vídeo com as práticas pedagógicas;
- 3) Leitura e discussão sobre o tema (aprofundamento teórico) – Exposição de slides sobre as DCNERER;
- 4) Encerramento;
- 5) Lanche.

6. Técnicas utilizadas

1º momento – Vivência de integração sobre o tema

Exposição do vídeo: Relações étnico-raciais e educação: Petronilha Silva (21:36)

<<https://www.youtube.com/watch?v=3jzxBnlpySY>>

2º momento – Discussão sobre o tema (aprofundamento teórico) – Exposição de slides sobre as DCNERER – 15min

A mediadora fará exposição problematizadora dos slides sobre as DCNERER

3º momento – Encerramento – 10min

Realiza-se avaliação do encontro, solicitando aos participantes que se expressem e respondam as seguintes questões:

- ❖ *O que você achou do encontro? Tema? Local? Horário?*
- ❖ *Este encontro atendeu às suas expectativas?*

3º Encontro Formativo – Entrelace de Saberes

1. Objetivo geral

- ❖ Proporcionar a socialização de experiências exitosas desenvolvidas em escolas da rede municipal de Lapão – especificamente o projeto Cultura Afro-Brasileira: da Diversidade à

Igualdade Racial, desenvolvido na Escola Tiradentes de Tanquinho/Lapão-BA – com vistas à efetivação da Lei n.º 11.645/08 nas práticas pedagógicas.

2. Objetivos específicos

- ❖ Socializar e integrar novos participantes ao grupo;
- ❖ Discutir sobre educação e práticas pedagógicas em rede;
- ❖ Identificar as potencialidades do projeto pedagógico apresentado e as possibilidades de inserção da proposta nas práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira;
- ❖ Relacionar práticas/experiências exitosas em educação e relações étnico-raciais que podem ser desenvolvidas no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira pelos participantes do grupo de estudos em suas respectivas áreas de atuação.

3. Operacionalização

1. Preparar o grupo com uma dinâmica de motivação: Tecendo a Rede;
2. Explicar o objetivo do dia e os objetivos específicos do encontro formativo;
3. Promover discussão a partir das questões norteadoras. Caso necessário, a mediadora trará observações que contribuirão com a melhoria do grupo em relação aos objetivos a serem alcançados;
4. Momento de escuta das considerações sobre a experiência socializada e uma pré-elaboração de um plano de intenções para serem desenvolvidas durante o ano letivo;
5. Dividir os participantes por eixos a fim de desenvolver a pré-elaboração do plano de intenções. A saber: Eixo 1 – Português e Cooperativismo; Eixo 2 – História, Geografia e Matemática; Eixo 3 – Ciências e Educação Física; Eixo 4 – Inglês e Arte.

4. Recursos materiais e humanos

- ❖ Espaço físico para o desenvolvimento do encontro formativo;
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica, máquina filmadora;
- ❖ Material de apoio: lápis preto, caneta esferográfica, folhas A4, pilotos, papel metro, notebook, data-show, caixa de som, vídeo, impresso com modelo de Plano de Intenções;
- ❖ Mesa com água e lanche para os participantes;
- ❖ Uma mediadora – pesquisadora responsável;

5. Momentos do Encontro Formativo

- 1) (Re) Encontro;
- 2) Vivência e integração sobre o tema: A Rede e os Nós da Rede – Discussão sobre o tema / aprofundamento teórico;
- 3) Elaboração de Plano de Intenções;
- 4) Encerramento;
- 5) Lanche.

6. Técnicas utilizadas

1º momento: Dinâmica Tecendo a Rede – 30min

Esta dinâmica desenvolverá a reflexão sobre o processo de interdependência dos diversos setores para o bom desenvolvimento do processo, bem como da importância do trabalho em equipe, especialmente no que se refere à temática das relações étnico-raciais e a efetivação da Lei n.º 11.645/08.

Exigirá que a mediadora explique o uso do barbante que será encaminhado a cada membro do grupo. A mediadora iniciará a atividade segurando a ponta do barbante e passará o rolo do barbante para um membro aleatório do grupo, que segurará a parte do barbante que lhe foi enviada. Neste momento, a mediadora perguntará ao participante:

- ❖ *O que você entende por experiência exitosa?*
- ❖ *Quais as características de uma experiência exitosa em educação e relações étnico-raciais?*
- ❖ *Quais as principais dificuldades ou entraves para o desenvolvimento de experiências exitosas em educação e relações étnico-raciais?*

Depois que o participante falar, ele deverá dar uma volta no seu dedo com o barbante simbolizando um nó, manter seguro esta parte do barbante em sua mão e passar o rolo do barbante para outro membro aleatório do grupo, e assim sucessivamente. Ao final, espera-se que ocorra um entrelaçamento do barbante formando uma *rede com os nós*.

Observações

Sugestões a acrescentar nas reflexões ao final do encontro formativo: *Qual a importância da rede? O que a forma da rede simboliza para o grupo? Que relação podemos estabelecer entre a rede e o tema do encontro de hoje?*

2º momento – Socialização do Projeto Cultura Afro-Brasileira: da Diversidade à Igualdade Racial – 40min

Este momento do encontro formativo envolverá o entrelace de saberes, a partir da socialização de experiência exitosa desenvolvida em outra unidade de ensino da rede municipal de Lapão. Essa experiência amplia os conhecimentos teórico-práticos sobre o tema, além de identificar potencialidades para a unidade escolar, estimula os participantes a conhecerem outras propostas, refletindo sobre ações concretas para garantia do processo educativo em consonância com a Lei n.º 11.645/08, no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira.

A mediadora estimulará a participação interativa entre o coordenador pedagógico convidado e os integrantes do grupo de estudos MAAFRO, para melhor compreensão da proposta de trabalho desenvolvida.

- ❖ *Por que um projeto denominado Cultura Afro-Brasileira: da Diversidade à Igualdade Racial?*
- ❖ *Quais ambientes da unidade escolar e ou comunitário foram utilizados para o desenvolvimento do projeto?*
- ❖ *Quais as potencialidades/benefícios do projeto Cultura Afro-Brasileira: da Diversidade à Igualdade Racial na formação dos discentes da unidade escolar?*
- ❖ *Como você, professor(a), poderá se comprometer para contribuir no processo de mudança de atitude dos discentes em relação à promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade?*

3º momento – Afirmando parcerias – os “Nós” da Rede

Neste momento, espera-se que o público envolvido no encontro formativo esteja sensibilizado para o compromisso enquanto professor(a), profissional da educação, para promover a efetivação da Lei n.º 11. 645/08 nas práticas pedagógicas escolares.

A mediadora proporá aos participantes que elaborem – em grupos organizados por eixo, conforme descrito no item 5 do tópico operacionalização – um Plano de Intenções, conforme modelo sugerido. Na sequência, cada grupo escolherá um relator para apresentar o Plano de Intenções.

O observador providencia cópia dos planos para os registros posteriores da pesquisa. Cada grupo ficará com o seu plano para execução, monitoramento e avaliação.

4º momento – Encerramento – 10min

Realiza-se avaliação geral do encontro, solicitando aos participantes que se expressem e respondam as seguintes questões:

- ❖ *O que você considerou dos encontros até aqui desenvolvidos? Tema?*
- ❖ *Local? Horário?*

- ❖ *Este encontro atendeu às suas expectativas?*
- ❖ *Você considera que esse encontro contribuiu para o desenvolvimento do seu Plano de Intenções?*

4º Encontro Formativo – Espaços de Oportunidades

1. Objetivo geral

- ❖ Proporcionar a socialização de experiências formativas sobre a temática das relações étnico-raciais relacionando os espaços de oportunidades com o processo de inserção e fortalecimento da cultura quilombola local.

2. Objetivos específicos

- ❖ Socializar e integrar novos participantes ao grupo;
- ❖ Apresentar as diversas experiências formativas vivenciadas pela representante do Ponto de Cultura Quilombola de Lagedo de Eurípedes, Lapão (BA);
- ❖ Entender e valorizar o processo de empoderamento e seus diferentes aspectos;
- ❖ Conhecer as diversas histórias de superação vivenciadas por representantes e lideranças do povo afro-brasileiro.

3. Operacionalização

1. Reapresentar a proposta do projeto de intervenção especialmente por considerar a presença de novos integrantes no grupo;
2. Explicar o objetivo do dia e os objetivos específicos do encontro formativo;
3. Momento de audição da música *Diversidade*, de Lenine;
4. Momento de apresentação das contribuições da representante do Ponto de Cultura Quilombola convidada;
5. Promover contribuições e intervenções a partir das colocações apresentadas pela representante convidada. Caso necessário, a mediadora trará observações que contribuirão com a melhoria do grupo em relação aos objetivos a serem alcançados.

4. Recursos materiais e humanos

- ❖ Espaço físico para o desenvolvimento do encontro formativo;
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica, máquina filmadora;

- ❖ Material de apoio: lápis preto, caneta esferográfica, folhas A4, pilotos, papel metro, notebook, data-show, caixa de som, videoclipe musical.
- ❖ Mesa com água e lanche para os participantes;
- ❖ Uma mediadora – pesquisadora responsável;

5. Momentos do Encontro Formativo

- 1) (Re) Encontro;
- 2) Apresentação do tema do encontro formativo / interação coletiva;
- 3) Encerramento;
- 4) Lanche.

6. Técnicas utilizadas

1º momento – Participação da representante convidada

Apresentação oral com o apoio de slides para a socialização das contribuições da representante do Ponto de Cultura Quilombola e militante do movimento negro no fortalecimento do Grupo de Estudos MAAFRO.

2º momento – Encerramento – 10min

Realiza-se avaliação geral do encontro, solicitando aos participantes que se expressem e respondam as seguintes questões:

- ❖ *O que você considerou dos encontros até aqui desenvolvidos? Tema? Local? Horário?*
- ❖ *Este encontro atendeu às suas expectativas?*
- ❖ *Você, enquanto profissional da educação, considera que esse encontro contribuiu para se sensibilizar sobre a necessidade da efetivação da Lei n.º 11.645/08 na Unidade Escolar?*

5º Encontro Formativo – Oralidade e titulação: conhecendo melhor a comunidade quilombola

1. Objetivo geral

- ❖ Ampliar o conhecimento sobre a prática e permanência da história oral na comunidade de Lagoa de Gaudêncio, bem como conhecer o processo de certificação e titulação de comunidades quilombolas.

2. Objetivos específicos

- ❖ Estimular a participação e interação dos envolvidos nos encontros formativos;
- ❖ Conhecer as estratégias utilizadas para a permanência da história oral da comunidade de Lagoa de Gaudêncio;
- ❖ Identificar as etapas necessárias para o reconhecimento oficial de uma comunidade enquanto quilombola;
- ❖ Compreender os processos de certificação e titulação de comunidades quilombolas.

3. Operacionalização

- 1) Conversa informal sobre a importância dos encontros formativos do Grupo de Estudos MAAFRO no processo de autoformação docente;
- 2) Explicar o objetivo do dia e os objetivos específicos do encontro;
- 3) Expor o vídeo *Como funciona o processo de registro de quilombos no Brasil* – Jornal Futura – Canal Futura: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZzaVCIFG2lE>>.
- 4) Realizar os dois momentos da roda de conversa sobre oralidade e certificação/titulação;
- 5) A mediadora permanecerá num movimento de escuta sensível das contribuições dos integrantes bem como manterá o perfil atento de vigilância constante para pontuar contribuições e promover o diálogo, sempre que se fizer necessário, a fim de alcançar os objetivos propostos para o encontro.

4. Recursos materiais e humanos

- ❖ Espaço físico para o desenvolvimento do encontro formativo;
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica, máquina filmadora;
- ❖ Material de apoio: lápis preto, caneta esferográfica, folhas A4 para anotações;
- ❖ Mesa com água e lanche para os participantes;
- ❖ Um mediador – pesquisadora responsável;
- ❖ Dois participantes convidados para a socialização da temática central;

5. Momentos da oficina

- 1) Apresentação;
- 2) Vivência e interação sobre a temática;
- 3) Socialização discursiva coletiva apresentando as principais dúvidas e as possíveis resolutivas para as indagações propostas;
- 4) Encerramento e agradecimentos;
- 5) Lanche.

6. Técnicas utilizadas

1º momento – Vivência de integração sobre o tema

- ❖ Exposição do vídeo: *Como funciona o processo de registro de quilombos no Brasil* – Jornal Futura – Canal Futura <<https://www.youtube.com/watch?v=ZzaVCIFG2IE>>

2º momento – Tempo de:

- ❖ Escuta sobre as considerações relacionadas à oralidade, certificação e titulação de comunidades quilombolas;
- ❖ Ampliar a compreensão dos temas apresentados: tirando as dúvidas pertinentes.

3º momento – Encerramento – 10min

Realiza-se avaliação do encontro, solicitando aos participantes que se expressem e respondam as seguintes questões:

- ❖ *O que você considerou do encontro? Tema? Local? Horário?*
- ❖ *Este encontro atendeu às suas expectativas?*

6º Encontro Formativo – Estreitando laços: Escola e Universidade

1. Objetivo geral

- ❖ Oportunizar o contato entre profissionais da Educação Básica e da Educação Superior, com vistas à autoformação docente em rede, no que se refere a práticas pedagógicas, com vistas à efetivação da Lei n.º 11.645/08.

2. Objetivos específicos

- ❖ Estimular a participação e interação dos envolvidos nos encontros formativos;
- ❖ Conhecer a prática pedagógica realizada no espaço universitário para a formação de profissionais da educação, com vistas ao trabalho com a perspectiva de efetivação da Lei n.º 11.645/08;
- ❖ Socializar programas ou projetos existentes na UNEB, Campus XVI, que vise à interação Universidade e unidade escolar da Educação Básica;
- ❖ Justificar a função de um grupo de estudos no processo de autoformação docente, no que se refere às práticas pedagógicas, com vistas à efetivação da Lei n.º 11.645/08;
- ❖ Socializar as principais intenções do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO.

3. Operacionalização

- 1) Conversa informal sobre a importância dos encontros formativos do Grupo de Estudos MAAFRO no processo de autoformação docente;
- 2) Explicar o objetivo do dia e os objetivos específicos do encontro;
- 3) Aplicar a enquete *Teste suas raízes africanas*;
- 4) Socializar e problematizar os resultados aferidos na enquete;
- 5) Realizar o momento da exposição oral mediado pela professora da UNEB, Campus XVI, sobre a interação Universidade e Escola de Educação Básica;
- 6) Promover a participação dos integrantes com a mediadora convidada para a resolução de possíveis questionamentos;
- 7) A mediadora permanecerá num movimento de escuta sensível das contribuições dos integrantes, bem como manterá o perfil atento de vigilância constante para pontuar contribuições e promover o diálogo, sempre que se fizer necessário, a fim de alcançar os objetivos propostos para o encontro.

4. Recursos materiais e humanos

- ❖ Espaço físico para o desenvolvimento do encontro formativo;
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica, máquina filmadora;
- ❖ Material de apoio: lápis preto, caneta esferográfica, folhas A4 para anotações;
- ❖ Mesa com água e lanche para os participantes;
- ❖ Um mediador – pesquisadora responsável;
- ❖ Um participante convidado para a socialização da temática central;

5. Momentos da oficina

- 1) Apresentação;
- 2) Vivência e interação sobre a temática;
- 3) Audição da música e a aplicação da enquete;
- 4) Socialização discursiva coletiva apresentando os principais questionamentos e as possíveis resolutivas para as indagações propostas;
- 5) Encerramento e agradecimentos;
- 6) Lanche.

6. Técnicas utilizadas

1º momento – Vivência de integração sobre o tema

Audição da música *Acará*, de composição de Antônio Vieira, cantada por Margareth Menezes;

Aplicação da enquete *Teste suas raízes africanas* com a socialização, problematizando os resultados aferidos na enquete.

2º momento – Tempo de:

- ❖ Escuta sobre as considerações a respeito da aproximação Universidade e Escola com vistas à autoformação docente na perspectiva das práticas pedagógicas relacionadas à efetivação da Lei n.º 11.645/08;
- ❖ Debate: tempo e espaço para a resolução das dúvidas pertinentes.

3º momento – Encerramento – 10min

Realiza-se avaliação do encontro, solicitando aos participantes que se expressem e respondam as seguintes questões:

- ❖ *Quais suas considerações sobre o encontro? Tema? Local? Horário?*
- ❖ *Este encontro atendeu às suas expectativas?*

7º Encontro Formativo – Cine-Afro e Corporeidade

1. Objetivo geral

- ❖ Criar uma comissão para operacionalizar as sessões de cinema, com temáticas da cultura africana, afro-brasileira e indígena, além de implementar a agenda do Cine-Afro e a agenda da capoeira no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira.

2. Objetivos específicos

- ❖ Estimular a participação e interação dos envolvidos nos encontros formativos;
- ❖ Instigar a participação dos professores e estudantes de graduação da comunidade a fazerem parte da comissão de operacionalização das sessões de cinema;
- ❖ Reconhecer o potencial das sessões de cinema e da prática da capoeira na formação social dos(as) alunos(as) do processo educativo;
- ❖ Mapear o coletivo discente que já sabe jogar capoeira, bem como os respectivos professores que os ensinaram a jogar;
- ❖ Considerar o desenvolvimento do senso crítico e de respeito às diferenças, a partir da exibição e problematização das películas fílmicas;
- ❖ Considerar o exercício do respeito e do cumprimento de regras de alunas e alunos que participam de atividades grupais, como a prática da capoeira;

- ❖ Promover uma sessão de roda de capoeira com alunos(as) que jogam capoeira;
- ❖ Apresentar o número geral da demanda discente que joga capoeira do turno diurno, a fim de sensibilizar o Coordenador e o Secretário Municipal de Esporte, Cultura e Lazer para intervir na realidade, possibilitando, desta feita, o apoio necessário para instituímos a Agenda da Capoeira na unidade escolar;
- ❖ Socializar as principais intenções do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO.

3. Operacionalização

- 1) Conversa informal sobre a importância dos encontros formativos do Grupo de Estudos MAAFRO no processo de autoformação docente;
- 2) Explicar o objetivo do dia e os objetivos específicos do encontro;
- 3) Ouvir e refletir sobre a música *Respeito às diferenças*, cantada por Elieni Freire Carvalho;
- 4) Exibir o documentário *O perigo de uma história única*, Chimamanda Adichí
<<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>>;
- 5) Apresentar as considerações a respeito do documentário;
- 6) Relacionar a problemática central do documentário com a necessidade da implantação do Cine-Afro no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira;
- 7) Propor parceria entre alunos da graduação, residentes no distrito de Aguada Nova, para acompanhamento e problematização durante as sessões do Cine-Afro;
- 8) Audição das músicas *Música de capoeira*
<https://www.youtube.com/watch?v=_NxEBAvH9WY>; *Levada brasileira*, de Daniela Mercury <https://www.youtube.com/watch?v=sI3qGu_IHuc> (Corporeidade);
- 9) A mediadora permanecerá num movimento de escuta sensível das contribuições dos integrantes, bem como manterá o perfil atento de vigilância constante para pontuar contribuições e promover o diálogo, sempre que se fizer necessário, a fim de alcançar os objetivos propostos para o encontro.

4. Recursos materiais e humanos

- ❖ Espaço físico para o desenvolvimento do encontro formativo;
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica, máquina filmadora;
- ❖ Material de apoio: lápis preto, caneta esferográfica, folhas A4 para anotações;
- ❖ Mesa com água e lanche para os participantes;
- ❖ Um mediador – pesquisadora responsável;

- ❖ Participantes convidados para a socialização da temática central;

5. Momentos da oficina

- 1) Apresentação;
- 2) Vivência e interação sobre a temática;
- 3) Exibição da película fílmica;
- 4) Audição e reflexão de músicas;
- 5) Socialização da proposta de parceria entre alunos da graduação e unidade escolar;
- 6) Socialização da proposta de instituir a agenda da capoeira na Unidade Escolar;
- 7) Realização de uma apresentação de capoeira;
- 8) Encerramento e agradecimentos;
- 9) Lanche.

6. Técnicas utilizadas

1º momento – Vivência de integração sobre o tema Cine-Afro

- ❖ Audição da música *Respeito às diferenças*, cantada por Elieni Freire Carvalho;
- ❖ Exibir o documentário *O perigo de uma história única*, Chimamanda Adichi
<<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>>;

Vivência de integração sobre o tema Corporeidade

- ❖ Audição das músicas *Música de capoeira*
<https://www.youtube.com/watch?v=_NxeBAvH9WY>; *Levada brasileira*, de Daniela Mercury <https://www.youtube.com/watch?v=sI3qGu_IHuc>.

2º momento – Tempo de:

- ❖ Apresentação do projeto de intervenção e argumentação sobre a necessidade de firmar novas parcerias entre os estudantes da graduação para o êxito da proposta;
- ❖ Debate: tempo e espaço para a resolução das dúvidas pertinentes.

3º momento

- ❖ Apresentar os dados do mapeamento realizado do coletivo discente que já sabe jogar capoeira, bem como os respectivos professores que os ensinaram a jogar;
- ❖ Argumentar durante a roda de conversa sobre a aprendizagem do respeito e cumprimento de regras de alunas e alunos que participam de atividades grupais, como a prática da capoeira;
- ❖ Promover uma sessão de roda de capoeira com alunos(as) que jogam capoeira;
- ❖ Escuta das considerações dos convidados Coordenador e Secretário Municipal de Esporte, Cultura e Lazer sobre a temática apresentada na unidade escolar;

- ❖ Socializar as principais intenções do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO.

4º momento – Encerramento – 10min

Realiza-se avaliação do encontro, solicitando aos participantes que se expressem e respondam às seguintes questões:

- ❖ *Quais suas considerações sobre o encontro? Tema? Local? Horário?*
- ❖ *Este encontro atendeu às suas expectativas?*

8º Encontro Formativo – Influência dos apelidos na autoestima dos(as) alunos(as)

1. Objetivo geral

- ❖ Discutir, à luz da teoria do comportamento e desenvolvimento humano, o impacto dos apelidos na vida social das pessoas. Com uma Roda de Conversa com psicólogo do CREAS.

2. Objetivos específicos

- ❖ Estimular a participação e interação dos envolvidos nos encontros formativos;
- ❖ Instigar professores, estudantes de graduação e responsáveis familiares dos(as) alunos(as) a refletirem sobre a sua função na construção de uma autoestima positiva entre alunos(as);
- ❖ Reconhecer o potencial de uma autoestima positiva no sucesso da aprendizagem dos(as) alunos(as);
- ❖ Valorizar a influência da autoestima positiva dos discentes, especialmente entre aqueles nos quais predominam características fenotípicas africanas/afro-brasileiras;
- ❖ Reconhecer a importância da autoestima positiva dos discentes em relação ao sucesso da aprendizagem escolar;
- ❖ Socializar as principais intenções do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO.

3. Operacionalização

- 1) Conversa informal sobre a temática do encontro formativo do Grupo de Estudos MAAFRO;
- 2) Explicar o objetivo do dia e os objetivos específicos do encontro;
- 3) Exibir os vídeos: *Promover a autoestima das crianças* <<https://www.youtube.com/watch?v=V3Fnk6fQQ88>> e *Comprometimento da autoestima*

das crianças: *Aprendizagem Humana*, de Roberta Pimentel
<<https://www.youtube.com/watch?v=awpxeITkg24>>;

- 4) Apresentar as considerações reflexivas a respeito dos vídeos exibidos;
- 5) Relacionar a problemática central dos vídeos com a necessidade de promover diálogos e atitudes de respeito e valorização das características inerentes ao público discente da unidade escolar;
- 6) Propor o diálogo entre o psicólogo convidado e os partícipes do Grupo de Estudo MAAFRO, a fim de ampliar a compreensão geral sobre a temática em vigor;
- 7) A mediadora permanecerá num movimento de escuta sensível das contribuições dos integrantes, bem como manterá o perfil atento de vigilância constante para pontuar contribuições e promover o diálogo, sempre que se fizer necessário, a fim de alcançar os objetivos propostos para o encontro.

4. Recursos materiais e humanos

- ❖ Espaço físico para o desenvolvimento do encontro formativo;
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica, máquina filmadora;
- ❖ Material de apoio: lápis preto, caneta esferográfica, folhas A4 para anotações;
- ❖ Mesa com água e lanche para os participantes;
- ❖ Um mediador – pesquisadora responsável;
- ❖ Um participante convidado para a socialização da temática central;

5. Momentos da oficina

- 1) Apresentação;
- 2) Vivência e interação sobre a temática;
- 3) Exibição e discussão dos vídeos;
- 4) Socialização das considerações do psicólogo sobre a temática *Influência dos apelidos na autoestima dos(as) alunos(as)*;
- 5) Debate: tempo e espaço para a resolução das dúvidas pertinentes;
- 6) Lanche;
- 7) Encerramento e agradecimentos.

6. Técnicas utilizadas

1º momento – Vivência de integração sobre o tema

- ❖ Exibir os vídeos: *Promover a autoestima das crianças* <<https://www.youtube.com/watch?v=V3Fnk6fQQ88>> e *Comprometimento da autoestima das crianças: Aprendizagem Humana*, de Roberta Pimentel <<https://www.youtube.com/watch?v=awpxeITkg24>>.

2º momento – Tempo de:

- ❖ Apresentar as considerações reflexivas a respeito dos vídeos exibidos;
- ❖ Discutir e desenvolver algumas proposições de diálogos e atitudes de respeito e valorização das características inerentes ao público discente da unidade escolar.

3º momento

- ❖ Explanação das considerações do psicólogo sobre a temática *Influência dos apelidos na autoestima dos(as) alunos(as)*;
- ❖ Debate: tempo e espaço para a resolução das dúvidas pertinentes.

4º momento – Encerramento

Realiza-se avaliação do encontro, solicitando aos participantes que se expressem e respondam as seguintes questões:

- ❖ *Quais suas considerações sobre o encontro? Tema? Local? Horário?*
- ❖ *Este encontro atendeu às suas expectativas?*

9º Encontro Formativo – Afirmação da identidade da mulher negra

1. Objetivo geral

- ❖ Compreender o processo de afirmação da identidade da mulher negra promovendo atividade(s) de elevação da autoestima, com oficina da beleza negra.

2. Objetivos específicos

- ❖ Estimular a participação e interação dos envolvidos nos encontros formativos;
- ❖ Provocar a discussão sobre a necessidade de conhecer o processo de afirmação da identidade da mulher negra entre professores, estudantes de graduação e responsáveis familiares dos(as) alunos(as);
- ❖ Reconhecer a função da escola e de seus profissionais quanto ao fortalecimento da identidade da mulher negra na sociedade, a partir de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a identidade de seus(suas) alunos(as);
- ❖ Propiciar atividades práticas que valorizem a identidade da mulher negra na unidade escolar;

- ❖ Socializar as principais intenções do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO.

3. Operacionalização

- 1) Conversa informal sobre a temática do encontro formativo do Grupo de Estudos MAAFRO;
- 2) Explicar o objetivo do dia e os objetivos específicos do encontro;
- 3) Exibir os vídeos: *Princesa zacimba-gaba mulher negra e guerreira* <<https://www.youtube.com/watch?v=kwkIVSQdkpc>>, *Dia da Mulher Negra* <<https://www.youtube.com/watch?v=bi-6cbnunn8>>;
- 4) Apresentar as considerações reflexivas a respeito dos vídeos exibidos;
- 5) Relacionar a problemática central dos vídeos com a prática pedagógica, com vistas ao fortalecimento e empoderamento da mulher negra;
- 6) Propor o diálogo entre a pedagoga convidada e os partícipes do Grupo de Estudo MAAFRO, a fim de ampliar a compreensão geral sobre a temática em vigor;
- 7) A mediadora permanecerá num movimento de escuta sensível das contribuições dos integrantes, bem como manterá o perfil atento de vigilância constante para pontuar contribuições e promover o diálogo, sempre que se fizer necessário, a fim de alcançar os objetivos propostos para o encontro.

4. Recursos materiais e humanos

- ❖ Espaço físico para o desenvolvimento do encontro formativo;
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica, máquina filmadora;
- ❖ Material de apoio: lápis preto, caneta esferográfica, folhas A4 para anotações, data-show, notebook;
- ❖ Mesa com água e lanche para os participantes;
- ❖ Um mediador – pesquisadora responsável;
- ❖ Um participante convidado para a socialização da temática central;

5. Momentos da oficina

- 1) Apresentação;
- 2) Vivência e interação sobre a temática;
- 3) Exibição e discussão sobre os vídeos;

- 4) Socialização das considerações da pedagoga sobre a temática *Afirmação da identidade da mulher negra*;
- 5) Debate: tempo e espaço para a resolução das dúvidas pertinentes;
- 6) Lanche;
- 7) Encerramento e agradecimentos.

6. Técnicas utilizadas

1º momento – Vivência de integração sobre o tema

Exibição dos vídeos:

- ❖ Princesa zacimba-gaba mulher negra e guerreira
<<https://www.youtube.com/watch?v=kwkIVSQdkpc>>
- ❖ Dia da Mulher Negra
<<https://www.youtube.com/watch?v=bi-6cbnunn8>>.

2º momento – Tempo de:

- ❖ Apresentar as considerações reflexivas a respeito dos vídeos exibidos.

3º momento

- ❖ Explicação das considerações da pedagoga sobre a temática *Afirmação da identidade da mulher negra*;
- ❖ Discutir e desenvolver algumas possibilidades propositivas para inserção nas práticas pedagógicas, com vistas a estimular a afirmação da identidade da mulher negra inerentes ao público discente da unidade escolar;
- ❖ Debate: tempo e espaço para a resolução das dúvidas pertinentes.

4º momento

- ❖ Desenvolver atividades práticas relacionadas à valorização da identidade da mulher negra na unidade escolar com a participação de monitoras voluntárias.

5º momento – Encerramento

Realiza-se avaliação do encontro, solicitando aos participantes que se expressem e respondam as seguintes questões:

- ❖ *Quais suas considerações sobre o encontro? Tema? Local? Horário?*
- ❖ *Este encontro atendeu às suas expectativas?*

10º Encontro Formativo – Ludicidade e a preservação da cultura

1. Objetivo geral

- ❖ Apreciar a cultura artística da confecção de bonecas realizadas por mulheres da comunidade quilombola de Lagoa de Gaudêncio e monitoras voluntárias da unidade escolar.

2. Objetivos específicos

- ❖ Estimular a participação e interação dos envolvidos nos encontros formativos;
- ❖ Conhecer a história da arte de fazer bonecas existente na comunidade de Lagoa de Gaudêncio;
- ❖ Perceber a influência e as principais características das bonecas confeccionadas com a cultura predominante na comunidade de Lagoa de Gaudêncio;
- ❖ Reconhecer a função da escola e de seus profissionais quanto à sintonia entre práticas pedagógicas e cultura predominante entre seus(suas) alunos(as);
- ❖ Propiciar atividades práticas que valorizem a cultura artística da comunidade de Lagoa de Gaudêncio na unidade escolar;
- ❖ Socializar as principais intenções do Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO.

3. Operacionalização

- 1) Conversa informal sobre a temática do encontro formativo do Grupo de Estudos MAAFRO;
- 2) Explicar o objetivo do dia e os objetivos específicos do encontro;
- 3) Exibir o vídeo *Teste da boneca* (Racismo no Brasil)
<<https://www.youtube.com/watch?v=3o1aOF6PeWM>>;
- 4) Considerações reflexivas a respeito do vídeo exibido;
- 5) Discutir a problemática central do vídeo com o cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar;
- 6) Solicitar antecipadamente a esse encontro que cada partícipe traga um brinquedo que tenha marcado a sua infância;
- 7) Refletir criticamente sobre as características predominantes desses brinquedos;
- 8) Propor o diálogo entre as mulheres voluntárias convidadas e os partícipes do Grupo de Estudo MAAFRO, a fim de ampliar a compreensão geral sobre a temática em vigor;
- 9) Oportunizar um momento prático de confecção de uma boneca, a fim de que os partícipes conheçam o processo de confecção da mesma;

- 10) A mediadora permanecerá num movimento de escuta sensível das contribuições dos integrantes, bem como manterá o perfil atento de vigilância constante para pontuar contribuições e promover o diálogo, sempre que se fizer necessário, a fim de alcançar os objetivos propostos para o encontro.

4. Recursos materiais e humanos

- ❖ Espaço físico para o desenvolvimento do encontro formativo;
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica, máquina filmadora;
- ❖ Material de apoio: lápis preto, caneta esferográfica, folhas A4 para anotações, data-show, notebook;
- ❖ Mesa com água e lanche para os participantes;
- ❖ Um mediador – pesquisadora responsável;
- ❖ Mulheres convidadas para a socialização da experiência com a confecção de bonecas;

5. Momentos da oficina

- 1) Apresentação;
- 2) Vivência e interação sobre a temática;
- 3) Exibição e discussão sobre o vídeo *Teste da boneca* (Racismo no Brasil) <<https://www.youtube.com/watch?v=3o1aOF6PeWM>>;
- 4) Socialização dos brinquedos que marcaram a infância dos partícipes do Grupo de Estudos MAAFRO;
- 5) Relato da experiência de confeccionar bonecas pelas mulheres quilombolas da Comunidade de Lagoa de Gaudêncio;
- 6) Atividade prática: oficina de confecção de boneca;
- 7) Lanche;
- 8) Encerramento e agradecimentos.

6. Técnicas utilizadas

1º momento – Vivência de integração sobre o tema

Exibição e discussão sobre o vídeo *Teste da boneca* (Racismo no Brasil) <<https://www.youtube.com/watch?v=3o1aOF6PeWM>>;

Socialização dos brinquedos que marcaram a infância dos partícipes do Grupo de Estudos MAAFRO.

2º momento – Relato da experiência de confeccionar bonecas pelas mulheres quilombolas da Comunidade de Lagoa de Gaudêncio.

3º momento

Atividade prática: oficina de confecção de boneca;

Discutir e desenvolver algumas possibilidades propositivas para inserção da experiência nas práticas pedagógicas, especialmente na disciplina de Arte, com vistas a estimular a valorização da cultura da comunidade onde os discentes da unidade escolar estão inseridos.

4º momento – Encerramento

Realiza-se avaliação do encontro, solicitando aos participantes que se expressem e respondam as seguintes questões:

- ❖ *Quais suas considerações sobre o encontro? Tema? Local? Horário?*
- ❖ *Este encontro atendeu às suas expectativas?*

11º Encontro Formativo – Sarau Literário MAAFRO

1. Objetivo geral

- ❖ Apreciar as produções literárias africanas e afro-brasileiras, envolvendo-as no planejamento das práticas pedagógicas das aulas da unidade escolar.

2. Objetivos específicos

- ❖ Estimular a participação e interação dos envolvidos nos encontros formativos;
- ❖ Conhecer a temática de estudo e pesquisa em Literatura Africana e Afro-Brasileira das professoras convidadas;
- ❖ Enfatizar a necessidade de ampliar o capital cultural tanto dos(as) discentes quanto dos(as) docentes em relação ao conhecimento de autores e obras referentes à Literatura Africana e Afro-Brasileira;
- ❖ Defender a função social da escola e de seus profissionais quanto ao processo de formação dos(as) seus(suas) alunos(as), uma vez que muitos(as) desses(as) têm a escola como o único espaço de promoção de cultura historicamente constituída;
- ❖ Estimular a organização de atividades práticas, a exemplo de um Sarau Literário MAAFRO, que valorize a cultura literária africana e afro-brasileira na unidade escolar;
- ❖ Avaliar as intenções até aqui desenvolvidas no Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação e Relações Étnico-Raciais – MAAFRO.

3. Operacionalização

- 1) Conversa informal sobre a temática do encontro formativo do Grupo de Estudos MAAFRO;
- 2) Explicar o objetivo do dia e os objetivos específicos do encontro;
- 3) Socializar os estudos e pesquisas relacionados à Literatura Africana e Afro-Brasileira pelas professoras e estudantes de Letras Viviane Souza dos Santos e Érica de Souza Oliveira;
- 4) Criar estratégias de trabalho para o desenvolvimento do Sarau Literário MAAFRO;
- 5) A mediadora permanecerá num movimento de escuta sensível das contribuições dos integrantes, bem como manterá o perfil atento de vigilância constante para pontuar contribuições e promover o diálogo, sempre que se fizer necessário, a fim de alcançar os objetivos propostos para o encontro.

4. Recursos materiais e humanos

- ❖ Espaço físico para o desenvolvimento do encontro formativo;
- ❖ Material para registro: gravador, máquina fotográfica, máquina filmadora;
- ❖ Material de apoio: lápis preto, caneta esferográfica, folhas A4 para anotações, data-show, notebook;
- ❖ Mesa com água e lanche para os participantes;
- ❖ Um mediador – pesquisadora responsável;
- ❖ Professoras convidadas para a socialização dos estudos e pesquisas sobre Literatura Africana e Afro-Brasileira;

5. Momentos da oficina

- 1) Apresentação;
- 2) Vivência e interação sobre a temática;
- 3) Relato da experiência dos estudos e pesquisas sobre Literatura Africana e Afro-Brasileira;
- 4) Atividade prática: elaboração de estratégias de desenvolvimento do Sarau Literário MAAFRO;
- 5) Lanche;
- 6) Encerramento e agradecimentos.

6. Técnicas utilizadas

1º momento – Vivência de integração sobre o tema

Apresentação da poesia *Quiabo*, de autoria do professor Aderlan Almeida.

2º momento – Relato da experiência dos estudos e pesquisas sobre Literatura Africana e Afro-Brasileira.

3º momento

Atividade prática: elaboração de estratégias de desenvolvimento do Sarau Literário MAAFRO;

Discutir e desenvolver algumas possibilidades propositivas para inserção da experiência nas práticas pedagógicas, com vistas a estimular a ampliação do conhecimento sobre cultura literária de matriz africana e afro-brasileira.

4º momento – Encerramento

Realiza-se avaliação do encontro, solicitando aos participantes que se expressem e respondam as seguintes questões:

- ❖ *Quais suas considerações sobre o encontro? Tema? Local? Horário?*
- ❖ *Este encontro atendeu às suas expectativas?*

APÊNDICE G – Modelo de ficha de identificação de participante

Encontros Formativos em Educação e Relações Étnico-Raciais

Pesquisadora Responsável: Tânia Cavalcante Pires

Orientadora: Carmélia Aparecida da Silva Miranda



Ficha de identificação de participante

NOME:	
IDADE:	SEXO: () Feminino () Masculino
COR / RAÇA:	
() Negra () Parda () Amarela () Índia () Branca	
NATURALIDADE:	
LOCAL DE RESIDÊNCIA:	
RELIGIÃO:	
() casado(a) () solteiro(a) () viúvo(a) () separado(a) () união estável	
ESCOLARIDADE:	
PROFISSÃO:	
TEMPO DE PROFISSÃO:	
TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA UNIDADE:	
PARTICIPAÇÃO NOS ENCONTROS: () 1º () 2º () 3º () 4º () 5º	
() 6º () 7º () 8º () 9º () 10º () 11º	
OBSERVAÇÕES:	

APÊNDICE H – Modelo prévio de Plano de Intenções

Encontros Formativos em Educação e Relações Étnico-Raciais

Pesquisadora responsável: Tânia Cavalcante Pires

Orientadora: Carmélia Aparecida da Silva Miranda



Modelo prévio de Plano de Intenções

Unidade de trabalho:	
Equipe executora:	
Público-alvo:	Nº. de participantes:
Atividade a ser desenvolvida:	
Data:	Horário:
Local:	
Objetivo geral:	
Objetivos específicos:	
Recursos necessários Materiais: Humanos:	

Custos:		
Cronograma de atividades		
Atividade	Responsável	Prazo
Planejado por:		
Planejado em: ____/____/____	Revisado em ____/____/____	

**APÊNDICE I – Lista de presença do encontro de apresentação
do projeto de pesquisa aos pais, mães e responsáveis**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE (MPED)**



Apresentação do projeto de pesquisa - As Relações Étnico-Raciais expressas nas práticas pedagógicas: um estudo etnográfico no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira – Aguada Nova/ Município de Lapão-BA – aos pais, mães e responsáveis pelos/as alunos/as da unidade escolar.
Mestranda: Tânia Cavalcante Pires
Orientadora: Drª Carmélia Aparecida Silva Miranda

Data: _____

1. José Carlos Ferreira do Sousa
2. Antonio Andrade de Sousa
3. Tânia Oliveira Pires
4. Ezequiel Boque do Rio
5. Juvenal Inocente de Lima
6. Manoel Mart. dos Santos
7. Marcos Pires da Silva
8. Edson e Lúcia
9. João Souza de Jesus
10. Maria Izeli Santos
11. Maria Lúcia Souza Borges
12. Vandilma Santana da Silva
13. Jaqueline da Silva
14. Maria Lúcia da Conceição
15. Ezequiel Francisco da Silva
16. Juvenal Francisco de Souza Sousa
17. Tânia dos Santos Silva
18. José Pereira da Oliveira
19. Elmar Vêncio da Silva
20. Gilson de Barros da Silva
21. Patrícia Alves da Silva
22. Elza Son de Oliveira Santos
23. Maria da Glória Moreira

24. Janieluchi Costa da Silva
25. Maria do Socorro Santana
26. Sivaldino José dos Anjos
27. Maria Rosa das Anjos Oliveira
28. Ana Dinia Cruz de Oliveira
29. Joaquim Fonseca de Lima
30. Rosalinda Pires dos Santos Araújo
31. Austina Marques dos Santos Rodrigues
32. Edgêa Rodrigues da Silva
33. Ines Ferreira dos Santos
34. Ina & Pereira dos Santos
35. Genivalina Viana de Jesus
36. Gilvanir Gonçalves Machado Fontana
37. Edelza S. Barreto
38. Ana Tereza Souza Cruz
39. Genivaldo dos Santos
40. Eliete Maria de Oliveira
41. Maria da Conceição de Almeida
42. Joelma Gonzaga de Oliveira
43. Lúcia dos Santos Borges
44. Eliete Rosa Alves
45. Lucilene Antonio dos Reis
46. Valdete Antônia dos Reis
47. Jean Gonzaga Silva
48. Lucivânia Augusta Baustita
49. Antonieta Souza Santo
50. Lucimaria Maria da Souza
51. Eliete Vmício da Silva
52. Carmelita Silva Picidone
53. Estácia Maria de Andrade
54. Maria Vânia Marques do Nascimento

- 55 Adina Maria Romanada Conceição
 56 Adenilson Rodrigo Machado
 57 Dailma Alves de Souza
 58 Jéssica Alves da Silva
 59 Jéssica Evangelista Batista
 60 Sirlene Maria dos Santos
 61 ANA ROSA DE JESUS
 62 Durante Rosa da Silva
 63 Eliandra Nunes dos Cruz Passos
 64 Selma do Carmo da
 65 Veralva Lúcia Lúcia

APÊNDICE J – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos
conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.*

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: _____
Documento de identidade nº: _____
Data de nascimento: __/__/____
Sexo: M (☐) F (☐) Idade: _____ Telefone: (____) _____
Endereço: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

As Relações Étnico-Raciais expressas nas Práticas Pedagógicas: um Estudo Etnográfico no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira – Aguada Nova, no município de Lapão-BA.

2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Dra. Carmélia Aparecida Silva Miranda – Professora do Mestrado Profissional Educação e Diversidade - UNEB Campus IV.

3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:

(x) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição: Quanto às etapas metodológicas, será realizada a aplicação de questionário estruturado e entrevista semiestruturada gravada, em aparelho de áudio, com os professores do Ensino Fundamental II do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira e entrevista com a Secretária de Educação do município de Lapão, também gravada em aparelho de áudio; por conseguinte, serão realizados grupos dialógicos e questionários estruturados com os alunos da unidade escolar já mencionada. Como forma de minimizar os possíveis riscos de constrangimento, aos quais os participantes poderão ser expostos, buscar-se-á garantir privacidade no momento da aplicação dos dispositivos e instrumentos para obtenção de dados, bem como a preservação da identificação dos mesmos, mantendo seu anonimato.

4. DURAÇÃO DA PESQUISA: 2 anos.

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PACIENTE OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

O(A) Sr.(a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “As relações Étnico-Raciais expressas nas Práticas Pedagógicas: um estudo Etnográfico no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira –

Aguada Nova no município de Lapão-BA”, de responsabilidade da pesquisadora Carmélia Aparecida Silva Miranda, professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina. O presente estudo tem por objetivo principal: Investigar as práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, analisando-as sob a perspectiva étnico-racial, considerando a predominância da cultura quilombola entre os discentes. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas do roteiro de entrevista e do questionário, bem como sua participação nos grupos dialogais. A participação é voluntária e não apresenta gratificações financeiras aos participantes. A qualquer momento, o Sr.(a) poderá desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Conforme o que estabelece a Resolução 466/2012 CNS/MS, caso se sinta prejudicado terá direito a indenização. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua identidade. As transcrições das entrevistas serão arquivadas pelas pesquisadoras por um período de 5 (cinco) anos, após o qual serão descartados em triturador de papel.

Ao concordar, o(a) Sr.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o número do telefone da pesquisadora principal e do orientador, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

Pesquisadora (Orientanda):

Tânia Cavalcante Pires, Tel. (74) 99998-6984, e-mail: ainatpires@bol.com.br

Pesquisadora responsável (Orientador): Carmélia Aparecida Silva Miranda, Tel (71) 99282-9683, e-mail: carmelia15@hotmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB – Pavilhão Administrativo – Térreo – Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador-BA. CEP: 41.150-000 Tel.: (71) 31172445 E-mail: cepuenb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF Telefone: (61) 3315-5878 E-mail: conep@saude.gov.br

V – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

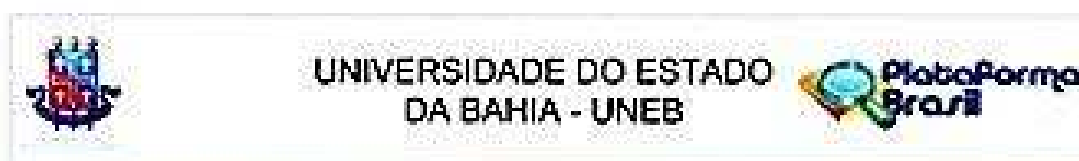
Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa. Consinto, também, que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que minha identificação não seja realizada.

Jacobina, ____ de _____ 2015.

Assinatura do Participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO A – Ficha de aprovação do projeto no Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As relações étnico-raciais expressas nas práticas pedagógicas: um estudo etnográfico no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira - Aguada Nova no município de Lapão-BA

Pesquisador: Tânia Cavalcante Pires

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50279015.2.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.438.494

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa foi apresentado pelo Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia/ Campus IV para a obtenção de título de mestre. Intitulado "As relações étnico-raciais expressas nas práticas pedagógicas: um estudo etnográfico no Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira - Aguada Nova no município de Lapão-BA", a pesquisa quer responder ao seguinte problema: como a Educação das Relações Étnico-Raciais, expressa a partir da promulgação da Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, tem se efetivado nas práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, em Aguada Nova, no município de Lapão-BA? A metodologia configura-se numa pesquisa do tipo etnográfica, com abordagem de análise compreensiva e interpretativa, a partir da utilização dos seguintes dispositivos de pesquisa: observação participante, questionário semiestruturado e entrevista sem estruturada. Este projeto pode gerar duas possibilidades de produto final que será discutido e decidido coletivamente com a comunidade escolar sobre a sua viabilidade de aplicabilidade, a saber: a) construção coletiva uma proposta pedagógica a partir das demandas da escola, sob a perspectiva étnico-racial e o contexto local da cultura quilombola; b) implantação de um Grupo de Estudo e Trabalho – GET – sob a

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.438.494

perspectiva das relações étnico-raciais visando a formação continuada docente e subsidiando a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a educação com respeito à diversidade cultural.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, analisando-as sob a perspectiva étnico-racial, considerando a predominância da cultura quilombola entre os discentes.

- Identificar a relação do pertencimento étnico cultural dos/as alunos/as enquanto remanescentes quilombolas;
- Investigar a presença ou a ausência/invisibilidade da cultura quilombola das comunidades remanescentes nas práticas pedagógicas da unidade escolar;
- Construir coletivamente, com os envolvidos na pesquisa uma proposta pedagógica (sequência didática/plano de ação) a partir das demandas da escola na perspectiva étnico-racial e no contexto da cultura quilombola local;
- Implantar Grupo de Estudo e Trabalho – GET – sob a perspectiva das relações étnico-raciais visando a formação continuada docente e subsidiando a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a educação com respeito à diversidade cultural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos, suas formas de minimização e benefícios foram registrados dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo, assim como o termo de assentimento.

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555

Bairro: Canela

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: capuneb@uneb.br



**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



Contribuição do Pesquisador: 1.438,454

Deve-se acrescentar os contatos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e do CEP/UNEB.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco G - Edifício Anexo, Ala "B" - 1º andar - Sala 1038.

CEP - 70068-900 - Brasília, DF.

Telefone: (61) 3315-5878

Telex: (61) 3315-5679

Universidade do Estado da Bahia

Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

CEP 41.195-001 – Salvador – Bahia.

Telefone: (71) 31172445

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais e critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuno@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.438.494

contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_523516.pdf	14/12/2015 16:04:57		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Autorizacao_Institucional.JPG	14/12/2015 15:49:20	Tânia Cavalcante Pires	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_para_alunos_menores.docx	14/12/2015 15:48:31	Tânia Cavalcante Pires	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSÁVEIS_DOS_MENORES.docx	14/12/2015 15:48:14	Tânia Cavalcante Pires	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.jpg	14/12/2015 15:46:05	Tânia Cavalcante Pires	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	14/12/2015 15:41:47	Tânia Cavalcante Pires	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/10/2015 18:12:28	Tânia Cavalcante Pires	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	02/10/2015 18:12:14	Tânia Cavalcante Pires	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.pdf	24/07/2015 14:57:56		Aceito
Outros	DECLARAÇÃO CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA.pdf	24/07/2015 14:56:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EXPRESSAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NO COLÉGIO MUNICIPAL ANTÔNIO MARCULINO VIEIRA / AGUADA NOVA MUNICÍPIO DE LAPÃO-BA.docx	24/07/2015 14:47:40		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



**UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB**



Continuação do Protocolo 1.438.438

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 04 de Março de 2016

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Sárvia Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br

ANEXO B – Mapa dos territórios do Município de Lapão

