



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV — BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE-MPED



MARLEIDE ALVES DE OLIVEIRA MEDEIROS

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA,
AFRICANA E IDENTIDADE: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Jacobina-BA
2018

MARLEIDE ALVES DE OLIVEIRA MEDEIROS

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA,
AFRICANA E IDENTIDADE: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, vinculada à linha de Pesquisa I – Formação, Linguagens e Identidades, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Gomes da Silva

Jacobina-BA
2018

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Medeiros, Marleide Alves de Oliveira.
M488e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e
Identidade: desafios e implicações nas práticas pedagógicas/
Marleide Alves de Oliveira Medeiros.

Jacobina - BA
193 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação *Strictu Senso* / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2018.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Gomes da Silva.

1. História e Cultura afro-brasileira. 2. Identidade. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Educação Básica. I. Medeiros, Marleide Alves de Oliveira. II. Ana Lúcia Gomes da Silva. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título

CDD – 375.0084

FOLHA DE APROVAÇÃO

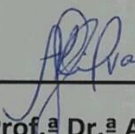
MARLEIDE ALVES DE OLIVEIRA MEDEIROS

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E IDENTIDADE:
DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

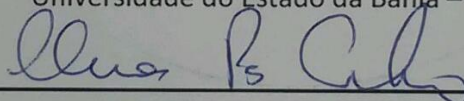
Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 31/07/2018

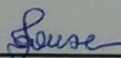
BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



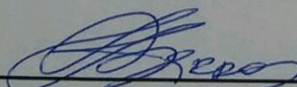
Orientador: **Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Gomes da Silva**
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.^a Dr.^a Cláudia Pons Cardoso (Membro interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.^a Dr.^a Denise Dias de Carvalho Sousa (Membro interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.^a Dr.^a Zelinda dos Santos Barros (Membro externo)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB

Jacobina – BA

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido essa conquista, e às pessoas que, de maneira especial, participaram da minha trajetória de vida e formação;

À minha mãe, Dona Dadá, e meu pai Agenor, pela educação e cuidado; ao meu esposo Roberto, pelo amor, apoio e companheirismo nesta difícil caminhada, às minhas incríveis filhas, pela cumplicidade, torcida e compreensão nos momentos de ausência, vocês são minha maior motivação, obrigada, Mari e Lara. À minha irmã Marlene, pelo exemplo de vida e por ter sido minha maior incentivadora em meu percurso de estudos;

À minha excepcional orientadora professora Dr.^a Ana Lúcia Gomes, por ser uma profissional incrível, que me conduziu em toda a trajetória da pesquisa, com sua incansável presteza, e seu conhecimento abrangente da metodologia da pesquisa e da VIDA. Não tenho palavras significantes para agradecer-lá por concluir com êxito este trabalho.

Às professoras Zelinda Barros e Cláudia Pons, por fazerem parte de minha banca examinadora de qualificação e defesa e pelas valiosas contribuições à minha pesquisa;

Agradeço também à professora Denise Dias Carvalho de Sousa pelas importantes reflexões e sugestões em seu parecer em minha banca final.

A todo/as professores/as dos MPED, pelos muitos saberes e conhecimentos compartilhados;

À Jaque e a Berg, amigos especiais do MPED, pelas trocas constantes de dúvidas e conhecimentos. Ao amigo Alfredo pelo incentivo e importante contribuição ao meu projeto.

Às minhas colegas e meus colegas de mestrado, por compartilharem leituras, conhecimentos e experiências e o agradável convívio no decorrer do curso;

Aos/às docentes colaboradores/as, pela participação, tecendo e construindo esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *Ensino de História e Cultura afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas Pedagógicas*, tem como objetivo geral diagnosticar a aplicabilidade da lei 10.639/03 para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, pois compreendemos que sua efetivação apresenta alguns desafios, sendo esta temática de grande relevância na valorização da identidade negra. Teve como lócus o Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda (CMGDM), na cidade de Jacobina, no ensino fundamental anos finais, com os/as docentes colaboradores/as, buscando fomentar as discussões para elaboração de uma proposta de Ciclos de Formação contínua, no que diz respeito à temática étnico-racial. Como metodologia, utilizamos a pesquisa-ação colaborativa, que se ancora no tipo de pesquisa qualitativa, inspirada no paradigma crítico-dialético, haja vista que esse pressuposto concebe a pesquisa como um trabalho de investigação, o qual estabelece uma aproximação entre o campo da escola e da realidade, na inter-relação do todo e das partes, teoria e prática. Utilizamos como aporte teórico os estudos de Hall (2002); Moita Lopes (2006); Silva (2014); Gomes (2002,2005,2011); Moreira e Candau (2003); Munanga (2012); Franco e Ghedin (2015), Nóvoa (2009) e Gamboa (1998,2010). Empregamos como instrumentos de construção de dados, no primeiro momento, a escala de valores; em seguida, na pesquisa efetiva em campo: observação participante, Ateliê de Pesquisa e grupo focal *on line*. Como procedimento de análise dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo, tipo temática, segundo Bardin (2006) e Fontoura (2011). Os resultados apontam que a Lei 10.639/03 não está sendo aplicada no CMGDM e que as ações e práticas referentes à cultura africana ocorrem de forma folclórica, em momentos comemorativos e pontuais. Confirmou-se, também, que existe uma lacuna na formação municipal docente para o preparo dos/as docentes na Educação da relações étnico-raciais. Ademais, evidenciou-se que o Projeto Político-Pedagógico, os planos pedagógicos e os livros didáticos não contemplam as especificidades de uma educação antirracista e para a diversidade cultural dos /as estudantes. As fases da pesquisa foram delineadas ao longo do processo, considerando a colaboração entre pesquisadora e os /as docentes, de forma a estabelecer uma proposta de intervenção da pesquisa como resultado/produto final, ou seja, o Ciclo de formação contínua a ser implantado na rede municipal de ensino.

Palavras-chave: História e Cultura afro-brasileira. Identidade. Práticas Pedagógicas. Formação. Educação Básica.

ABSTRACT

This research titled *Teaching of Afro-Brazilian History and Culture, African and Identity: Challenges and Implications in the Pedagogical Practices* has as general objective to diagnose the applicability of Law 10639/03 for the teaching of Afro-Brazilian History and Culture, for we understand that its effectiveness presents some challenges, once this subject has great relevance in the valorization of the black identity. We had as *locus* the Municipal School Gilberto Dias de Miranda in the city of Jacobina, in the final years of primary school. In partnership with the teaching colaborados, we sought to foment discussions to elaborate a proposal of Continuing Education Cycles, to deal with the theme “ethnic-racial group”. As methodology we use collaborative action research that is anchored in the qualitative research type, inspired by the dialectical critical paradigm, given that this assumption conceives the research as a investigation work that establishes an approximation between the school and reality, in interrelationship of the whole and the parts, theory and practice. We will use as theoretical contribution the studies of Hall (2002); Moita Lopes (2006), Silva (2014), Gomes (2002); (2005); (2011) and Moreira and Candau (2003); Munanga (2012); (Franco and Ghedin, 2015), Nóvoa (2009), Gamboa (1998); (2010). We used as data construction tools, firstly, the scale of values, after in the field research: Participant Observation, Research Workshop and Online Focus Group. As a procedure of data analysis we used the thematic content analysis according to Bardin (2006) and Fontoura (2011). The results point out that Law 10639/03 is not being applied in CMGDM; that the actions and practices related to African Culture occur in a folkway, in commemorative and specific moments, it was also confirmed that there is a gap in the teacher municipal training for the preparation of the teachers in the teaching of ethnic racial relations, it was also evidenced that the PPP, the Pedagogical plans and the didactic books do not contemplate the specificities of an antiracist education and the cultural diversity of the students. The phases of the research were delineated throughout the process, considering the collaboration between the researcher and the teachers, in order to establish a proposal for research intervention as a final product of the Continuing Training Plan to be implemented in the municipal school network.

Keywords: Afro-Brazilian History and Culture; Identity; Pedagogical practices; Education; Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisa-ação.....	388
Figura 2 - Imagem do Pátio Central do Colégio.....	46
Figura 3 -Mapa do Bairro Félix Tomaz.....	47
Figura 4 -Vista Panorâmica de Jacobina	47
Figura 5 - Mapa de Localização da Cidade de Jacobina	48
Figura 6 - Análise Documental.....	Erro! Indicador não definido. 8
Figura 7 - Diagrama dos Ciclos de Formação	911
Figura 8 - Grupo Focal Online I- Imagem 2 e 3.....	1044
Figura 9 - Grupo Focal On Line I- Imagem 4 e 5.....	10707
Figura 10 - Grupo Focal On Line II – Imagem 6 e 7.....	10910

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Revisão Sistemática.....	23
Quadro 02 - Dispositivos de Pesquisa.....	40
Quadro 03 - Quantitativo de Alunos do Ensino Fundamental II do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda.....	48
Quadro 04 - Colaboradores/as da pesquisa de campo.....	50
Quadro 05 - Planejamento Sistemático dos Ateliês.....	68
Quadro 06 - Análise Temática-Ateliê de Pesquisa I.....	70
Quadro 07 - Análise Temática-Ateliê de Pesquisa I.....	72
Quadro 08 - Análise Temática-Ateliê de Pesquisa I.....	74
Quadro 09 - Análise Temática-Ateliê de Pesquisa II.....	76
Quadro 10 - Análise Temática-Ateliê de Pesquisa II.....	77
Quadro 11 - Análise Temática-Ateliê de Pesquisa III.....	80
Quadro 12 - Cronograma dos Ciclos de Formação.....	94
Quadro 13 - Ciclos de Formação: Tema A Lei 10.639/03 e a Educação Básica.....	95
Quadro 14 - Planilha Orçamentária.....	96
Quadro 15 - Vantagens e Desvantagens do Grupo Focal <i>On line</i>	100
Quadro 16 - Planejamento do Grupo Focal <i>On line</i>	102
Quadro 17 - Análise Temática Grupo focal <i>On line I</i>	105
Quadro 18 - Análise Temática Grupo Focal <i>On line I</i>	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Evasão Escolar do CMGDM.....	45
Gráfico 02 - Percentual de Evasão do CMGDM.....	45
Gráfico 03 - Formação Inicial dos Docentes do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Gilberto Dias De Miranda.....	52
Gráfico 04 -Temas indicados como relevantes para o Ensino da Cultura Afro-brasileira.....	61

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AP	Ateliê de Pesquisa
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANPUH	Associação Nacional de Professores Universitários de História
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Do Currículo Comum
CEAO	Centro de estudos Afro-orientais
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CF	Constituição Federal
CMGDM	Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPD	Centro de Processamento de Dados
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPTMN	Educação Profissional e tecnológica de Nível Médio
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEPPIR	Secretaria Especial de políticas de promoção da

	Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFCC	Trabalho Final de Conclusão de Curso
UESC	Universidade Estadual Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal do Estado da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - A GÊNESE DA PESQUISA, IMPLICAÇÕES, RELEVÂNCIAS E TRAJETOS.....	15
1.1 FORMAÇÃO: CAMINHOS TRAÇADOS	17
1.2 APROFUNDANDO O CONHECIMENTO SOBRE O OBJETO DE PESQUISA	21
2 (DES)COSTURANDO E TECENDO JUNTOS/AS:A PESQUISA AÇÃO-COLABORATIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	31
2.1 O MÉTODO ADOTADO: PERCURSOS DE UMA PESQUISADORA INICIANTE	32
2.2 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	35
2.3 ANÁLISE DOS DADOS EMERGENTES EM CAMPO	39
2.4 LINHA E TECIDO SE ENTRELACAM: O LÓCUS DA PESQUISA.....	434
2.5.OS/AS COLABORADORES/AS DA PESQUISA - O DIÁLOGO ENTRE PESQUISA E PRÁTICA NO COTIDIANO DA ESCOLA.....	49
2.6 OS DISPOSITIVOS DE PESQUISA: LINHA, TECIDO E AGULHA NAS MÃOS DOS ARTESÃOS	533
2.7 A PESQUISA DOCUMENTAL	533
2.7.1 O projeto Político Pedagógico do colégio parceiro da pesquisa: Impressões iniciais	54
2.7.2 Os planejamentos pedagógicos.....	56
2.8 O PERCURSO NO CAMPO: PESQUISA EXPLORATÓRIA E A ESCALA DE.....	59
VALORES: UM OUTRO MODO DE PERGUNTAR.....	5959
3 PESQUISA DE CAMPO: O TEAR E O TECER EM AÇÃO	622
3.1 ATELIÊ DE PESQUISA: TECENDO E CONSTRUINDO COLABORATIVAMENTE O CONHECIMENTO.....	64
3.1.1 Ateliê de Pesquisa I.....	69
3.1.2 Ateliê de Pesquisa II.....	766
3.1.3 Ateliê Pesquisa III	7878
3.1.4 Ateliê de Pesquisa IV e V- A Construção Colaborativa do Produto	855
3.2.RESULTADOS/PRODUTOS DA PESQUISA E SEUS (DES)DOBRAMENTOS: A PEÇA TECIDA POR VÁRIAS MÃOS	888
3.2.1 Ciclos de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	88
3.3. A OBSERVAÇÃO PARA ALÉM DA TELA	9797
3.4. GRUPO FOCAL ON LINE: RESSIGNIFICANDO O DISPOSITIVO DE PESQUISA	9999
4.LINHAS, PONTOS E NÓS - O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: OS MARCOS LEGAIS E AS PARTICULARIDADES DA LEI 10639/03 NO ENSINO FUNDAMENTAL	1155
4.1 A LEI 10639/03 E O ENSINO FUNDAMENTAL-ORIENTAÇÕES E AÇÕES.....	12020

4.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: COLOCANDO A LEI EM PRÁTICA1266

**5.TECENDO SABERES, COSTURANDO CONCEITOS-QUESTÃO DE IDENTIDADE-
CONCEITOS E REFLEXÕES NA CONTEMPORANEIDADE.....1366**

5.1. IDENTIDADE, DIFERENÇA E CURRÍCULO: ESTABELECENDO RELAÇÕES1422

5.2. IDENTIDADE NEGRA E EDUCAÇÃO: DEFINIÇÕES, DESAFIOS E REALIDADE1455

**6 A ARTE DE TECER E CONSTRUIR-(SE)- COMPREENSÕES E DESAFIOS DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....1522**

6.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NA REFLEXÃO-AÇÃO15656

6.2 A FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO E A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL.....16060

**7 (IN)CONCLUSÕES- EM CADA ARREIMATE UMA NOVA PEÇA EM CONSTRUÇÃO,
POSSIBILIDADES (RE)VELADAS1655**

REFERÊNCIAS17070

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido17878

APÊNDICE B - Termo de Compromisso do Pesquisador1822

APÊNDICE C - Termo de Confidencialidade1833

APÊNDICE D – Termo Institucional Proponente1844

APÊNDICE E - Termo de Concordância1855

APÊNDICE F - Termo de Compromisso para Levantamento de Dados em Arquivos18686

APÊNDICE G - Termo de Concessão da Instituição Coparticipante18787

APÊNDICE H – Roteiro de Ateliês de Pesquisa18888

APÊNDICE I - Escala de Valor.....19090

1 INTRODUÇÃO - A GÊNESE DA PESQUISA, IMPLICAÇÕES, RELEVÂNCIAS E TRAJETOS

*Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.*

(Cora Coralina, 2004)

Esta pesquisa, intitulada *Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas pedagógicas originou-se* da minha experiência docente, na disciplina História, numa escola de Educação Básica, na qual vivencio inúmeras situações de diversidade e desigualdades entre alunos/as, num modelo educacional pautado nos interesses dos grupos hegemônicos dominantes. Assim, tenho conhecimento das dificuldades e implicações - como docente do citado componente curricular - na abordagem de temas relacionados às relações étnico-raciais nas escolas onde leciono. Nesse sentido, percebo que ainda há muito que ser realizado para preencher as lacunas existentes entre a teoria e prática de uma educação que valorize as diversidades presentes em nossas escolas. Tal situação demonstra a pertinência em trazer para a roda de debates a diversidade étnico-racial como tema central nas articulações entre os componentes curriculares da Educação Básica, como também na formação em exercício dos/as educadores /as. É deste recomeço que me fiz aprendiz de pesquisadora, tal qual Cora Coralina, juntando a experiência da docência, as orientações dialógicas com a orientadora, as leituras, as colaboradoras, num ir e vir dialético e dialógico, buscando (re)criar, construir, experimentar método e dispositivos a fim de com eles construir dados e resultados em constante colaboração dos parceiros da pesquisa.

A Lei 10.639/03 foi elaborada para estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio e, dentre suas propostas, está presente a necessidade dos/as docentes efetivamente abordarem conteúdos pertinentes à África, o/a negro/a, assim como suas relações sociais políticas e econômicas em nossa sociedade, além de discutir nossa história e cultura. Ademais, busca, ainda, combater preconceitos e estereótipos vividos pela população negra ao longo da

história do Brasil. Por conta disso, sua aplicação na sala de aula exige um novo perfil de educadores/as críticos/as, a fim de que se estabeleçam caminhos viáveis à reflexão sobre identidade e diversidade.

É sabido que trabalhar com os temas relativos aos aspectos das relações étnico-raciais no âmbito educacional requer, além de intencionalidade, motivação e conhecimento para o cumprimento de uma legislação, que foi fruto das conquistas e lutas históricas do movimento negro. Portanto, exige formação, seja inicial e/ou continuada, para que os/as professores/as consigam fazer as abordagens adequadas. Partindo deste pressuposto, compreendemos que uma educação pautada na perspectiva da diversidade cultural constrói-se a partir da efetivação de ações pedagógicas dinâmicas, as quais versem sobre a problemática da população negra e a conseguinte afro-descendência, ou seja, promovendo discussões e debates alicerçados na supracitada lei, pois esta estabelece que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornam-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira;

§1º o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Diante do exposto, cabe ressaltar que a Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e, após cinco anos, foi promulgada também a 11.645/08, incluindo a História da Cultura Indígena: “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” (BRASIL, 2008). Ressaltamos, entretanto, que o objeto de estudo desta pesquisa será a Lei 10.639/03, haja vista ser esta, fruto das lutas do Movimento Negro, ou seja, reflexo da conquista oriunda de um grande ato político e engajamento social.

É nesse contexto que a referida lei pode ser entendida como uma medida de ação valorativa, pois possui um caráter universalista, uma vez que abrange todas as pessoas, não apenas as negras, bem como pretende combater os estereótipos historicamente construídos com o objetivo de valorizar grupos socialmente discriminados, como o negro. Segundo Santos (2014), as políticas de combate ao racismo e as desigualdades raciais seriam: a) ações repressivas, leis que punem a discriminação e o racismo; b) ações valorativas, de caráter universal, apesar de voltadas à eliminação de estereótipos sobre grupos específicos; e c) ações

afirmativas, geralmente implementadas na forma de cotas, as quais têm o propósito de impedir que a discriminação ocorra por meio da criação de oportunidades iguais para todos.

A Lei 10.639/2003 já completou quinze anos, portanto, não se admite mais falar em implementação, mas sim em cumprimento e acompanhamento desta na Educação Básica, pois, essa legislação abriu um espaço institucional para discutir a diferença e o “outro” na instituição escolar, visto determinar que houvesse na escola a discussão sobre aspectos da cultura negra e, portanto, combate ao racismo. “Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana” (GOMES,2012b, p.105). Compreende-se que a lei não é de fácil aplicação, por tratar de questões curriculares que questionam conhecimentos históricos e o ensino europeu hegemônico. Além disso, exige que os/as educadores repensem a constituição das suas identidades e subjetividades, desconstruindo, principalmente, as relações de poder presentes nos conteúdos curriculares.

Trabalhar com a referida lei constitui-se uma tarefa desafiadora que envolve as relações de poder existentes em nossa sociedade, pois, de certa forma, busca transgredir as estruturas vigentes, haja vista não envolver apenas o ensino, a formação, as práticas docentes e as relações dentro da escola, questiona-se, também, o racismo e o mito da democracia racial. Neste sentido, configura-se um caminho para tentar desnaturalizar os privilégios sociais e a perpetuação da desigualdade. Portanto, não pode ser, de maneira nenhuma, uma ação isolada, deve-se envolver todo corpo docente, gestores/as, discentes e até mesmo os/as funcionários/as. Dessa forma, interroga nossas concepções eurocêntricas imbricadas e reproduzidas no fazer pedagógico apreendidos em nossa formação inicial.

1.1 FORMAÇÃO: CAMINHOS TRAÇADOS

Em minha trajetória de estudante, nas primeiras séries, que hoje corresponde ao Ensino Fundamental, os/as professores/as não tratavam destes temas diretamente. Nos livros, retratava-se a escravidão, associando-a à Lei Aurea, com enfoque na data comemorativa. Já no chamado Segundo Grau, fiz o curso de Magistério, mas também não havia um ensino sistemático da

Cultura Africana, até mesmo quando cursei a Licenciatura em História, o componente História da África ainda não era contemplado¹.

Quanto à minha concepção acadêmica acerca do negro no Brasil, esta pautava-se na teoria da hibridização do nosso povo, registrada em *Casa Grande Senzala*, de Gilberto Freire, que é marcado pela teoria do mito da democracia racial, tentando negar a resistência dos africanos. Desta forma, só desenvolvi esta percepção através dos cursos de aperfeiçoamento realizados ao longo de minha trajetória de formação docente.

Logo no início dos anos 2000, iniciei um percurso de formação complementar e atualização profissional. Participei de vários cursos de metodologias, uso das tecnologias e o ensino de História. A primeira pós-graduação foi em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Nesta, desenvolvi um trabalho sobre o ensino de História, suas limitações e avanços. Na segunda pós-graduação, cursei Mídias em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Nesta fase formativa, minha trajetória e caminhos percorridos em educação alcançaram novos desdobramentos, porque, neste período, despertou-me o desejo de desenvolver pesquisa sobre tecnologias no Ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Assim, simultaneamente, com a primeira fase da especialização em Mídias e Educação, iniciei algumas formações para a educação das relações étnico-raciais, nas quais atuei como cursista. A partir de 2009, as ações pedagógicas governamentais determinaram propostas de formação para implementar e atender a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, por meio do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Um dos momentos mais determinantes foi a minha participação na Formação para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras, oferecido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO) – o qual trouxe para mim e demais cursistas um amplo conhecimento sobre a História da África, do Negro e afro-descendência, assim como nos preparou para trabalhar com as questões étnico-raciais, de forma interdisciplinar, baseadas na obrigatoriedade estabelecida pela 10.639/03.

No processo descrito acima, identifiquei-me plenamente com a causa antirracista e, por conta disso, pensei em fazer um curso de mestrado nesta temática. Pensamento este que se concretizou no anteprojeto submetido ao Mestrado em Educação e Diversidade (MPED). Neste,

¹ No fluxograma de 2010, vigente até o presente ano, consta um eixo central África nos conhecimentos científicos-culturais, do quinto ao sétimo semestre, perfazendo 90 h do componente.

aliei minha formação em Mídias à lei 10.639/03, propondo o tema de pesquisa *Cinema, Ensino da História e Cultura afro-brasileira: Representações Imagéticas e prática pedagógica*.

Então, partindo de um conhecimento estruturado, e também de minha consciência como pessoa inserida neste universo, visto que nos anos seguintes à formação do CEAO consegui realizar um trabalho produtivo acerca das temáticas das relações étnico-raciais, juntamente com professores/as de Geografia, Sociologia e Língua Portuguesa, sentir-me motivada para desenvolver esta pesquisa. Percebi que o trabalho sobre relações étnico-raciais nas escolas, na maioria das vezes, encontra-se isolado e pontual, não permitindo um resultado amplo na superação das desigualdades raciais e sociais no contexto estudantil.

Motivação e percepção que resultaram na decisão em retomar meus estudos. Assim, fiz minha inscrição para a seleção de aluno/a regular do MPED, a fim de desenvolver ação investigativa no campo educacional. Este Programa de Pós-Graduação mostrou-se como a oportunidade de pesquisar aquilo que me inquietava e, também, me impulsiona. Então, produzi um anteprojeto voltado à diversidade étnico-racial, haja vista compartilhar do seguinte pensamento de Gomes (2002, p. 43): “pensar a relação entre educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos uma pedagogia da diversidade”, isto é, uma educação alicerçada nas particularidades e no respeito aos direitos das pessoas.

O processo de desconstrução de conceitos e a conseqüente desnaturalização das certezas, ou melhor, da identidade que carregava, foi e continua sendo muito forte, pois como afirma Hall (2002, p.12): “a identidade é definida historicamente, o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um coerente”. Sendo assim, estou trilhando um novo caminho em busca de conhecimento para atuar melhor em minha profissão, não apenas no campo da pesquisa, mas como sujeito que pode contribuir para questionamentos, reflexões e mudanças significativas no âmbito educacional.

O MPED fomentou o desejo de aprofundamento na História da Cultura afro-brasileira, consolidando a necessidade de pesquisar acerca da Lei 10.639/03 no lócus onde leciono, um colégio da rede municipal de ensino, situado na cidade de Jacobina-Bahia. Necessidade esta advinda das inquietações da vida profissional docente, resultantes da busca por melhores intervenções didático-pedagógicas para lidar com temas tão importantes, sobretudo, no que tange à problemática da identidade cultural do povo brasileiro.

Portanto, tenho comprovado, em meu convívio cotidiano na área educativa, a ausência de propostas pedagógicas e formativas eficazes que orientem os/as educadores/as no trabalho

com a História e Cultura Afro-brasileira, estabelecida na lei 10.639/03. E, ainda, entendendo que explorar estes temas em sala de aula necessita de um planejamento específico, é que decidi realizar esta investigação. Ademais, por acreditar que esta contribuirá para o debate das questões que envolvem as relações étnico-raciais no âmbito escolar.

Ressalto a importância de investigar a influência da lei 10.639/03 e como ela está sendo praticada nas instituições de ensino, bem como analisar quais são os seus resultados na vivência escolar. Além disso, propiciar aos/às docentes a oportunidade de sistematizar e direcionar criticamente o trabalho pedagógico para o estudo de temas como: *racismo, preconceito, cultura, identidade e diversidade*, assim como proporcionar reflexões das práticas pedagógicas utilizadas na mediação destes conteúdos.

Assim, reitero a viabilidade desta investigação, pois foi desenvolvida mediante uma base teórica pertinente e uma prática sistematizada. Nessa perspectiva, justifica-se pela relevante contribuição acadêmica e científica que pode oferecer, com base nas reflexões sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e possíveis caminhos empíricos e teóricos acerca do tema e sua respectiva prática nas questões inerentes à valorização da cultura afro-brasileira, sobretudo no Ensino Fundamental, nos anos finais, pois apresenta lacuna neste segmento. Também, apresenta relevância do ponto de vista social, visto que incita a luta contra o racismo, a fim de superar as distorções históricas, assim como combater as ações que reproduzem a discriminação e o preconceito racial, oferecendo fundamentação teórica-metodológica para estudar a história africana e a cultura negra no contexto escolar, bem como aporte pedagógico, visto que oferece uma proposta de ciclos de formação para os/as docentes do município de Jacobina. Esta pesquisa também apresenta como originalidade o desenvolvimento de Ateliês de Pesquisa (AP) como espaços formativo e autoformativo para tratar da Lei 10.639/03 e suas particularidades no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda (CMGDM), conhecido como COMUJA, lócus específico deste estudo.

Reitero, ainda, a importância de uma pesquisa neste teor temático e investigativo, pois cabe também ao espaço escolar lutar por um ensino plural capaz de identificar práticas racistas e preconceituosas, com o intuito de combater a recorrente marginalização dos/as discentes negros/as, pois, de acordo com Costa (2008, p.491), “identidade e diferença são inseparáveis, dependendo uma da outra, e compõe o eixo das principais discussões da atualidade preocupadas com a justiça e a igualdade”. No fazer pedagógico, é essencial compreender que as diversidades são produzidas na ação histórica por meio das ideologias e também da cultura.

Sendo assim, apresentamos o seguinte problema: Como está sendo efetivada a Lei 10639/03 sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Fundamental, anos finais, no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda e quais as implicações para as práticas pedagógicas?

Considerando o problema a ser respondido, propomos como objetivo geral: diagnosticar a aplicabilidade da lei 10.639/03 para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental, anos finais, nas diversas áreas disciplinares, no CMGDM, fomentando as discussões para elaboração de um programa de formação contínua.

Quanto aos objetivos específicos, ficaram assim definidos:

- Identificar nos documentos legais: Plano Municipal de Educação, Planejamento Político-Pedagógico, planejamentos de curso das disciplinas dos(as) professores(as) discussões e propostas para o trato das questões étnico-raciais;
- Verificar a aplicabilidade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas práticas pedagógicas dos/as docentes do Ensino Fundamental- II;
- Descrever, na perspectiva dos docentes, a importância do ensino da História e Cultura Afro-brasileira para a formação dos/as estudantes do Fundamental- II;
- Realizar, através do levantamento da escala de valores, as demandas do coletivo docente acerca da abordagem da lei 10.639/03 sobre as relações étnico-raciais na escola.

1.2. APROFUNDANDO O CONHECIMENTO SOBRE O OBJETO DE PESQUISA

Com vistas a compreender e melhor conhecer as pesquisas realizadas no tema deste estudo investigativo, realizamos uma busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com base nessa consulta, produziu-se uma Revisão Sistemática, analisando os estudos publicados e seus resultados, a fim de encontrar lacunas que necessitassem ser exploradas, assim como obter um marco diferencial entre o objeto de estudo e as pesquisas já produzidas. A relevância em elaborar uma revisão sistemática para alcançar tal propósito é apontada da seguinte forma por Sampaio e Mancini (2007, p.84):

As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/intervenção, que podem apresentar resultados

conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras.

Sendo assim, o estudo percorreu as seguintes estratégias de busca, a saber. Uso de palavras-chave, como *ensino da cultura afro-brasileira*, a qual apresentou 899.512 registros, e *prática pedagógica*, que registrou 899.516. Isso permitiu inferir que a maioria das pesquisas sobre a temática relacionada às questões do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira está associada às questões da prática pedagógica docente.

Dando continuidade à busca, utilizamos como filtro o recorte temporal, priorizando as dissertações que já estivessem disponíveis na Plataforma Sucupira. Então, procuramos analisar as pesquisas, estabelecendo um parâmetro com o ano de aprovação da lei 10.639, a fim de perceber se, no período transcorrido entre 2013 e 2017, os estudos científicos evidenciariam resultados que apontassem a alteração da realidade quanto à implantação da referida lei no currículo da Educação Básica. A partir disso, selecionamos seis dissertações para análise posterior, sendo o principal critério de seleção a escolha de pesquisas que demonstrassem maior pertinência e correlação com o objeto deste estudo.

A análise teve início com a leitura dos resumos, depois da introdução e, por último, da conclusão de cada uma das dissertações selecionadas. Na sequência, outras seções dos textos foram lidas, a fim de registrar as informações mais pertinentes, para depois transcrever as relações, correlações, bem como as diferenças entre essas pesquisas o foco principal desta investigação. Desta forma, obtivemos importantes dados, os quais foram analisados e não só colaboraram significativamente para a delimitação do tema, como também na compreensão do que seria mais relevante para determinar um recorte original da pesquisa. Portanto, como nos confirma Luna (2011, p. 87), “o objetivo deste tipo de trabalho é descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos”.

Diante disso, descrevem-se em seguida, as análises e as conclusões das pesquisas apontadas no quadro a seguir:

Quadro 01 – Revisão Sistemática

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO
1-A incorporação da temática Afro-Brasileira e Africana: As práticas pedagógicas dos professores de história do CEFET-MG	SILVA, Edna Vieira da	2013
2-Representação da história e cultura afro-brasileira e africana no livro didático de história do ensino médio. PB	MELO, Thiago Silveira de	2014
3-Lei 10639/03 e as práticas pedagógicas: repensando os currículos escolares pós dez anos. GO	MEDEIROS, Marielda Barcellos	2015
4-A temática história e cultura afro-brasileira relacionada com a formação profissional e as percepções docentes na escola de referência em ensino médio estadual de Pernambuco-PB	SILVA, Luci Maria da	2015
5-Educação de Jovens e Adultos: Caminhos afirmativos na construção de práticas pedagógicas referenciadas na História e cultura afro-brasileira e africana-MG	CARVALHO, Fernanda Almeida de	2015
6- O Ensino de História, Cultura africana e afro-brasileira na perspectiva da lei nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na E. E. prof. Hélio Palermo, Cidade de Franca SP.	BORGES, Marley de Fátima Morais	2016

Fonte: A própria autora (2018).

A pesquisa de Silva (2013) tem por título *A incorporação da temática Afro-Brasileira e Africana: As práticas pedagógicas dos professores de história do CEFET-MG*, cujo objeto de estudo diz respeito à análise da incorporação da temática afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de História que atuam na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Quanto à metodologia, a referida pesquisadora adotou a abordagem qualitativa, recorrendo ao método do estudo de caso para dar conta dos seguintes objetivos: identificar e analisar os conteúdos relacionados à temática afro-brasileira e africana, abordados nas práticas pedagógicas destes/as docentes. A autora apresenta os resultados afirmando que os/as educadores/as entrevistados/as demonstraram ter consciência da importância que envolve a abordagem da temática em questão na formação integral do/a educando/a, mas revelam os dilemas e os conflitos que permeiam o desenvolvimento desse trabalho perante a organização curricular e no contexto da sala de aula. Ressaltamos, entretanto, que o maior desafio para a

incorporação da temática no ensino de História ainda reside na formação docente, apesar do alto grau de qualificação dos/as professores/as, em especial os participantes deste estudo.

Faz-se importante evidenciar, também, que o trabalho, ora descrito, despertou meu interesse desde o título, pois apresenta, assim como a minha pesquisa, o foco na Lei 10.639/03 e nas práticas pedagógicas como recorte temático. No entanto, o público-alvo é o Ensino Médio técnico, caracterizando uma diferença na abordagem dos temas, assim como na própria prática docente.

A pesquisa de Melo (2014), intitulada *Representação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no livro didático de História do Ensino Médio*, apresenta como objeto investigativo a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, com o intuito de perceber como a discussão em torno da educação para as relações étnico-raciais está sendo, ou não, desenvolvida no contexto escolar. O autor busca problematizar a abordagem do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana em salas de aula do Ensino Médio, através da prática docente, bem como o uso do livro didático, observando de que maneira esse material pedagógico aborda e traz em suas discussões a figura dos/as negros/as, assim como a sua contribuição para a formação da sociedade brasileira, em consonância com o que reza a citada lei. A metodologia adotada ancora-se na perspectiva da História Oral em interface com a Análise de Conteúdo, utilizando as narrativas de professores/as da escola pública. Os resultados demonstraram que ainda ocorre uma desconfortante situação no tocante à abordagem da temática negra nas aulas de História das escolas observadas. Desconforto este observado tanto nos materiais didáticos analisados, quanto nos discursos de alguns/mas docentes entrevistados/as, fato atribuído, dentre outros aspectos, à falta de iniciativa institucional dos órgãos públicos em relação à preparação desses/as profissionais ou à ausência de uma análise mais consistente na seleção dos materiais didáticos, os quais, na maioria das vezes, não dão a devida visibilidade à História e à Cultura Afro-Brasileira.

Salientamos que esta pesquisa se assemelha em dois pontos ao trabalho de Melo, sendo o primeiro a análise da lei 10.639/03, e o segundo quanto ao estudo da prática docente. Evidenciamos, ainda, que ressalta a importância de realizar no Ateliê de formação – instrumento também utilizado neste estudo – uma maior exploração do livro didático adotado na instituição escolar. Embora esta pesquisa se diferencie em outros aspectos, como o foco no Ensino Fundamental e no método investigativo, haja vista que recorreremos à pesquisa-ação colaborativa, o estudo realizado por este pesquisador traz como contribuição: o ensino da

Cultura Afro-brasileira na perspectiva do livro didático do componente curricular História, bem como o trabalho com as narrativas dos/as docentes.

A terceira dissertação analisada traz o título *Lei 10.639/03 e as práticas pedagógicas: repensando os currículos escolares pós dez anos* e é de autoria de Medeiros (2015). Apresenta como objeto a aplicação desta Lei após dez anos de vigência. Além disso, identificou a partir de encontros de formação com as professoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida em Goiás o que ainda impossibilita a aplicação da citada Lei, decorrida uma década de sua instauração. Segundo a própria autora, a intervenção realizada proporcionou momentos de reflexão e discussão entre as docentes, assim como a oportunidade de encontrar alternativas para a qualificação de suas práticas didático-pedagógicas a partir do aprofundamento de seus conhecimentos. Com essa intervenção, Medeiros constatou que as professoras admitem em suas falas a necessidade de conhecer e se familiarizarem com a Lei, mesmo após 11 anos de implantação. As profissionais também demonstraram o desejo de continuar a formação, já que a participação no processo especulativo as instigou a desenvolver um olhar diferenciado para as questões concernentes às relações étnico-raciais.

Assim como ocorreu com as demais dissertações analisadas, esse estudo também apresenta algumas semelhanças com o nosso objeto de pesquisa. Dentre estas, destacamos a abordagem acerca das práticas docentes e a proposta de uma formação continuada para os/as professores/as em serviço. Contudo, difere quanto ao sujeito/pesquisadora, haja vista que a autora supracitada é integrante da gestão escolar e, por conta disso, afirma que procura verificar a impossibilidade da aplicação da lei 10.639/03, demonstrando que já foram feitas coletas de dados prévios na escola-campo. Apesar desta divergência, a referida pesquisa trouxe uma importante contribuição, isto é, o fato de envolver na teoria de seu Trabalho Final de Conclusão de Curso (TFCC) questões e conceitos pertinentes e necessários à compreensão teórica da temática pelo leitor, isto é, sobre as relações étnico-raciais. Além disso, despertou nosso interesse em analisar o currículo como elemento essencial para as discussões e estudos sobre o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

Continuando o processo de imersão nas dissertações, frisamos o estudo intitulado *A temática história e cultura afro-brasileira relacionada com a formação profissional e as percepções docentes na escola de referência em ensino médio estadual de Pernambuco*. Silva (2015), cujo objetivo foi discutir algumas ideias sobre a formação do corpo docente e suas percepções em relação à História e Cultura Afro-Brasileira, tanto na prática quanto na teoria, dentro da escola pública de referência em Ensino Médio Estadual de Pernambuco. O respectivo

trabalho pauta-se na abordagem qualitativa, numa perspectiva participante, e apresenta a metodologia por etapas: o uso de entrevistas e a aplicação de questionários com múltiplas questões. Como resultado, a autora afirma que a pesquisa oferece ao público interessado três concepções: a bibliográfica; a análise documental e a pesquisa de campo, que apontam para algumas possibilidades de intercâmbios e debates em torno da cultura brasileira.

Cabe salientar que a pesquisadora discorre sobre as implicações e problemas relacionados à temática que, normalmente, decorrem do desconhecimento sobre a Lei 10.639/03, seja ele voluntário ou involuntário, consciente ou inconsciente. Fato este que permite o diálogo com esta pesquisa, sobretudo quanto às questões educacionais tratadas e os marcos legais, bem como o método, que é bem semelhante.

Outro estudo muito interessante foi realizado por Carvalho (2015), cujo título é: *Educação de jovens e adultos: caminhos afirmativos na construção de práticas pedagógicas referenciadas na história e cultura Afro-brasileira e Africana*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, na qual problematiza as seguintes questões: como os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) incluem as temáticas relacionadas aos afro-brasileiros e às africanidades em suas práticas pedagógicas, e quais os caminhos construídos para a efetivação dessa proposta? Quais os conhecimentos que os profissionais que atuam na EJA têm sobre a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares? Quais as percepções dos docentes sobre o negro e as questões étnico-raciais? Como as questões das relações raciais são problematizadas no currículo e pelos professores?

Além dessa problematização, o pesquisador procurou abordar o diálogo entre a EJA e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, apoiado nos conceitos de ações afirmativas, docência, currículo, práticas pedagógicas e multiculturalismo. E, assim, revelou que a EJA na instituição pesquisada tem sido capaz de promover o enraizamento da legislação antirracista em suas práticas pedagógicas, acentuando que as práticas estudadas avançam na efetivação da Lei 10.639/03, pois ultrapassam o discurso e a inserem no cotidiano escolar, contribuindo para a compreensão das relações entre a construção de ações pedagógicas inclusivas na EJA e o trabalho com a questão étnico-racial, assim como a ampliação da inserção/valorização da cultura do povo negro neste espaço educativo e a construção da luta antirracista no Brasil.

A pesquisa de Carvalho despertou nossa atenção devido às suas singularidades; primeiro, porque realizou o estudo de um segmento tão complexo e pouco visibilizado em nossas escolas, ou seja, a EJA, principalmente, sob a perspectiva dos estudos raciais; segundo, por abordar os conceitos mais significativos para este tipo de trabalho e apresentar dados

surpreendentes, os quais revelam uma prática pedagógica não só condizente, mas também satisfatória no trato com as questões étnico-raciais e na luta antirracista, o que, segundo a autora, está ligada à proposta política da EJA. Enfim, o resultado concluiu que o lócus contempla a formação adequada dos/as docente e o enraizamento da Lei 10.639/03.

Encerrando a fase de análises das dissertações, apresentamos as considerações tecidas sobre a pesquisa intitulada: *O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-brasileira na perspectiva da lei nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na E. E. prof. Hélio Palermo, cidade de Franca- SP*, cuja autora Marley de Fátima Morais Borges propõe analisar a efetivação, ou não, da Lei nº10.639/2003 e como está sendo inserido o estudo de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola, bem como o seu nível de enraizamento à luz da respectiva Lei, na mencionada instituição escolar. É válido salientar que a pesquisadora foi premiada pelo desenvolvimento do projeto *Cidadania, Memórias e Tradições Afrodescendentes*, que reflete a importância do seu trabalho com as questões raciais e seus desdobramentos na escola.

Retomando o estudo propriamente dito, faz-se necessário enfatizar que se trata de uma pesquisa em educação de caráter qualitativo, desenvolvida a partir das seguintes fases: realização de entrevistas, levantamento de referenciais bibliográficos e observações em campo.

Recorrendo, ainda, à utilização de fontes documentais, como o projeto político-pedagógico da escola estudada e o currículo das disciplinas: História, Filosofia, Sociologia, Geografia, Arte e Língua Portuguesa. Em sua conclusão, a autora pontua que o currículo em ação se faz presente e evidencia o enraizamento de práticas pedagógicas que asseguram as determinações da Lei nº 10.639/03. No entanto, as análises dos dados coletados demonstraram, também, a insegurança e a resistência de muitos/as professores/as em trabalhar conteúdos sobre a África e o afro-brasileiro, assim como as dificuldades para levar formação sobre esta temática para todos os/os educadores/as.

Algumas correlações com este trabalho foram realizadas, dentre estas, constam: a proposta de analisar as práticas didático-pedagógicas através do marco legal; o envolvimento da equipe gestora da instituição de ensino, bem como um trabalho interdisciplinar mediante a análise do currículo das diversas disciplinas, ao passo que se propõe uma formação continuada para os profissionais das escola-campo como condição essencial para a sensibilização e o fazer pedagógico nas questões atreladas à cultura e à história afrodescendente.

Faz-se indispensável ressaltar que, dentre todas as vantagens em realizar uma revisão sistemática merece destaque a riqueza de informações adquiridas para o delineamento mais

específico do objeto da pesquisa. Reiteramos a importância deste trabalho para o/a pesquisador/a, uma vez que durante o processo de busca, análise, inclusão e/ou exclusão dos estudos já realizados – em nossa área de interesse investigativo – vislumbramos as falhas que não queremos cometer, percebendo o que não se adequa à nossa investigação.

Neste sentido, Luna (2011, p.88) acrescenta que os levantamentos de dados, por meio desse sistema, “constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão”. Isso permite afirmar que é indiscutível a contribuição da revisão sistemática para os/as iniciantes no universo científico.

A realização dessa etapa numa ação investigativa, que deve ser uma das primeiras, sobretudo, no que tange à reelaboração dos projetos de pesquisa, pois oferece um campo de possibilidades mediante a ampliação do olhar do/a pesquisador sobre o seu objeto de estudo, é apontada também pelos autores Sampaio e Mancini (2007, p. 84): “Ao viabilizarem, de forma clara e explícita, um resumo de todos os estudos sobre determinada intervenção, as revisões sistemáticas nos permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as nossas conclusões à leitura de somente alguns artigos”.

Assim, ao finalizar a revisão das dissertações coletadas no banco de dados da CAPES, estabelecemos algumas conclusões acerca da trajetória que esta pesquisa iria trilhar, pois foi perceptível que a maioria das pesquisas apresentava como tendência principal a abordagem centrada no livro didático e/ou nas práticas docentes. Percebemos, ainda, que existe uma vasta e diversificada gama de pesquisas sobre a temática da Lei 10.639/03 no contexto do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana, distribuídas em todas as regiões do Brasil. Entretanto, notamos que poucos estudos foram desenvolvidos na região Nordeste, havendo uma maior equiparação regional entre o Sudeste e o Norte.

Com essa fase de compilação de informações, observamos que somente a pesquisa de Borges (2016) apresenta um projeto de intervenção a ser implantado na rede de Educação. Contudo, difere desta proposta, visto que o mesmo não foi construído colaborativamente. Consideramos, também, que o diferencial e, sobretudo, a peculiaridade desta pesquisa está atrelada ao aporte teórico, haja vista não ter constatado uma abordagem expressiva relativa à questão de *identidade* como categoria. Além disso, a maioria dos estudos analisados foca no Ensino Médio, principalmente na esfera técnica e, até mesmo, a EJA, como recorte investigativo.

Pelas constatações descritas e por não ter encontrado dissertações no portal da CAPES que verssem sobre a microrregião do município de Jacobina-Ba, onde está situado o lócus de estudo, tampouco acerca do segmento educacional Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano), concluímos que esta ação investigativa se configura como uma relevante fonte para o preenchimento dessas lacunas, além de desenvolver uma significativa proposta de intervenção pedagógica quanto à temática em foco.

Desta forma, delineamos a relevância deste trabalho, que se estruturou da seguinte forma: Capítulo 1- Introdução, intitulada *Primeiras Tessituras- A Gênese da Pesquisa – Implicações, Relevâncias e Trajetos*, a qual descreve o objeto da pesquisa e sua relevância, os caminhos formativos da pesquisadora e sua implicação com o tema, os objetivos geral e específicos, além da revisão sistemática sobre a temática principal e o problema.

No segundo capítulo, intitulado *(Des)Costurando e Tecendo Juntos - A Pesquisa Ação-Colaborativa na Construção do Conhecimento*, apresentamos o método adotado, registro do percurso e as itinerâncias em campo, com base na Pesquisa-Ação Colaborativa, que se ancora no tipo de pesquisa qualitativa, inspirada no paradigma crítico dialético, sendo a Análise de Conteúdo, tipo temática, a partir dos estudos de Bardin (2006) e Fontoura (2011). Apresentamos, ainda, os dados emergentes do campo, o lócus e os/as colaboradoras da pesquisa, descrevendo os dispositivos de análise, com base no cruzamento de dados. Para tanto, contemplamos nesta seção: os seguintes instrumentos de construção dos dados: pesquisa documental e pesquisa em aproximação de campo através da escala de valores.

O capítulo três, sob o título: *Pesquisa de Campo: o Tear e o Tecer em Ação*, encontram-se registrados os momentos e as construções mais relevantes e essenciais que se constituíram essa pesquisa, são explicados e revelados os *Ateliês de Pesquisa*, espaços formativos e auto formativos como dispositivos de construção de dados da pesquisa em educação, sobretudo para a formação docente para a investigação da Lei 10.639/03, assim como apresentamos: *O Produto e seus (Des)Dobramentos: o Artefato Tecido por Várias Mãos: Ciclos de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro –Brasileira e Africana*, o qual, foi o produto da pesquisa-ação –colaborativa, construída em conjunto com os/as docente colaboradores/as nas discussões e construções nos Ateliês. Elaboramos uma proposta de Ciclos de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a ser implementado no município de Jacobina. Expomos também Observação Participante, para além da tela, e Grupo Focal *On Line*, constituindo-se um conjunto de dispositivos de pesquisa inovadores e pertinentes ao desenvolvimento de nossa pesquisa.

No quarto capítulo, *Cada Linha, Um Nó e Um Ponto - o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: os Marcos Legais*, elencamos todo o processo histórico e político da criação e implementação da Lei 10.639/03, bem como a educação para as relações étnico-raciais, com o embasamento dos principais autores que abordam os temas em análise, a fim de referenciar as concepções que nortearam a pesquisa.

No capítulo cinco, apresento uma das categorias centrais de nossa investigação e tem por título *Tecendo Saberes, Costurando Conceitos-Questão de Identidade Conceitos e Reflexões na Contemporaneidade*. Nesta parte do texto, discorremos sobre as concepções de identidade e suas reflexões na contemporaneidade. Assim como, estabelecemos à luz da empiria e teoria as relações entre *identidade; diferença e currículo; identidade negra e educação*, apontando os desafios e implicações, na constituição de identidade discentes positivas, bem como os dados do campo que corroboram com a pertinência da categoria *identidade*.

O capítulo 6, intitulado *A Arte de Tecer e Construir-(se)- Compreensões e Desafios das Práticas Pedagógicas*, abordamos os conceitos de *práticas pedagógicas*, as suas relevâncias e especificidades, dentro das categorias da investigação, assim como, estabelecemos a relação entre a formação docente e práticas pedagógicas, enfatizando a formação em exercício e a valorização profissional.

Nas considerações finais, 7- *(In) Conclusões- Em cada Arremate uma Nova Peça em Construção, Possibilidades Reveladas*, desvelamos os principais resultados, explícitos nos dados teóricos e empíricos, apontando as contribuições e respostas da pesquisa, com a comprovada relevância para tratar da nossa Cultura e História, apontando outros recortes e caminhos no tecer dos desdobramentos finais.

2 (DES)COSTURANDO E TECENDO JUNTOS/AS:A PESQUISA AÇÃO-COLABORATIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

(Conto *A linha e a agulha*. Machado de Assis, 1984)

Nas tramas e nos fios imbricados, nos propomos a (des)cortinar e evidenciar os dados cultivados em campo, através de distintas mãos, envolvendo pesquisadora e docentes colaboradores/as que se identificam pela docência como prática social, portanto, de intervenção e reflexão da/na prática, que ocorrem no tear das produções entre sol e luz e dias e noites, inspiradas/os no processo da pesquisa e construção cotidiana de saberes e transformações. Desta forma, compreendendo que a pesquisa em educação faz parte de um processo de investigação dialético e crítico-constructivo, o percurso de nossa investigação permeou com base na pesquisa do tipo qualitativa, cujo pressuposto dialético a ancora através da pesquisa-ação colaborativa.

Apresentamos, neste capítulo, as bases metodológicas que fundamentaram esta investigação, descrevendo também o lócus, os/as colaboradores/as, os dispositivos de construção de dados: análise documental e Escala de Valores e os caminhos teóricos e práticos da análise de dados, além da trajetória em campo, em fase de aproximação.

Segundo Creswell (2014, p. 50): “[...] a pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. A maioria dos estudos investigativos em ciências humanas e sociais, principalmente, na área da Educação, é desenvolvida por meio da pesquisa qualitativa. Pesce e Abreu (2013, p. 26) nos afirmam ainda que “[...] a pesquisa qualitativa abarca diversos tipos de investigação, tal como a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, a pesquisa etnográfica, a pesquisa histórica, a pesquisa ação, a pesquisa participante, o estudo de caso e o estudo de campo, dentre outros”. Assim como destacam cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, a investigação é descritiva. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo e tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (PESCE & ABREU, 2013). Exatamente nessa ótica, realizamos nossa trajetória de pesquisa junto aos colaboradores, num movimento sempre dialógico e dialético, haja vista que a realidade é dinâmica e complexa, exigindo da pesquisadora exercícios

fecundos de escuta, de partilha, atenta às contradições, vazios, silêncios e novos problemas que emergem no *lócus*, ao se pesquisar com os sujeitos e não sobre os sujeitos. As demandas emergem, e para elas nos debruçamos atentos, em busca das estratégias que o coletivo definiu como prioridade para a escola e, conseqüentemente, para os estudantes para onde dirigimos nossas ações pedagógicas.

No processo de pesquisa qualitativa, a relevância está em compreender o objeto dentro de seu contexto, ouvindo vozes silenciadas, buscando a compreensão complexa da questão, dando poder aos envolvidos na história, pois “as interações entre as pessoas, por exemplo, são difíceis de captar com as medidas existentes e essas medidas podem não ser sensíveis a questões como as diferenças de gênero, raça, status econômico e diferenças individuais” (CRESWELL, 2014, p. 53). Compreendemos, portanto, que a escolha da pesquisa-ação colaborativa foi adequada, pois a definição dessa metodologia científica contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa na resolução do problema norteador. É sobre esta etapa que trataremos a seguir.

2.1 O MÉTODO ADOTADO: PERCURSOS DE UMA PESQUISADORA INICIANTE

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda², o qual constitui também meu local de trabalho e onde leciono História no Ensino Fundamental II. Atualmente, estou afastada para cursar o mestrado, o que, de certa forma, possibilitou um distanciamento necessário para a imersão em campo no decorrer da investigação. Todavia, a minha vivência como docente permite compreender melhor a dinâmica dos processos educativos deste lugar no qual me insiro e de onde me enuncio como professora pesquisadora, imbricada na própria pesquisa, imbricação esta decorrente de minha posição como sujeito profissional e ser social.

Neste sentido, Goldenberg (2002, p.79) afirma que: “[...] o olhar sobre o objeto está condicionado historicamente, pela posição social do cientista e pelas correntes de pensamento existentes”. De fato, estes condicionamentos proporcionam um melhor aprofundamento no *lócus* da ação investigativa e o desenvolvimento desta, o qual permeará tanto por minha formação, quanto pela prática docente, as quais estão demarcadas por minha história e realidade

² O Colégio autorizou a divulgação do nome do mesmo na pesquisa conforme Apêndice G - Termo de concessão da Instituição Participante, conforme Resolução 466/12 do CEP parecer 2568.068 28.03.2018. Disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>. Acesso em: 05 jul. 2018.

social. Este objeto de estudo é fruto do meu desejo e inquietação em investigar o problema que está posto, diante das relações étnico-raciais no interior da escola e também fora dela, configurado na seguinte questão: Como está sendo efetivada a lei 10.639/03 sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental, anos finais, no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda e quais as implicações nas práticas pedagógicas?

Buscando responder a esta pergunta e delineando as etapas procedimentais deste estudo, realizamos, juntamente com os/as sujeitos colaboradores/as, uma pesquisa-ação colaborativa, que se ancora no tipo de pesquisa qualitativa. Sabemos que a mudança de paradigma não é um processo simples, nem imediato. Segundo Lakatos (1978, *apud* COUTINHO, 2005), os paradigmas nem sempre competem entre si, os antigos não morrem, na maior parte das vezes são “completados”. Estamos perante aquilo a que Kuhn (1984, *apud* COUTINHO, 2005) denominou de relatividade dos paradigmas científicos. E é neste bojo que tomamos concepções inspiradoras assentadas no paradigma crítico dialético, haja vista que esse pressuposto concebe a pesquisa como um trabalho de investigação que estabelece uma aproximação entre o campo da escola e da realidade, na inter-relação, do todo e das partes:

O caminho, o método, varia segundo o objeto e as posturas do sujeito. Os dois termos da relação também estão submersos em uma teia de relações histórico-sociais que fazem da simples relação sujeito-objeto uma "relação de múltiplas relações". Essa relação de relações faz com que cada pesquisa seja uma síntese de múltiplas determinações; daí a dificuldade de tipificar a diversidade de maneiras, nuances e estilos segundo os quais os sujeitos concretos abordam os objetos específicos, e de pretender explicar os métodos por si mesmos sem levar em conta os contextos teóricos e as condições histórico-sociais da produção da pesquisa (GAMBOA, 1998, p.62).

Na construção do conhecimento e nos caminhos percorridos, existem diferenças, relações conflitantes, por isso o paradigma busca dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular, e para tal, a mediação e a apropriação são necessárias, pois, de acordo com Frigoto (2010, p. 86), “[...] aqui se explica, a meu ver a Dialética materialista como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação”. Esse caráter transformador presente no paradigma crítico dialético é ressaltado por Gamboa (2010), o qual aponta as seguintes características sobre este tipo de pesquisa: questiona fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores, esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses.

Esses tipos de pesquisas mostram o interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, ressignificando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança e o dinamismo das práxis transformadoras dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política. A educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilita a gestação de novas formações sociais, a história é vista como eixo da explicação e da compreensão científica, tendo na ação, uma de suas principais categorias epistemológicas.

Este caráter histórico das pesquisas é também mencionado por Severino (2001, p. 16): “A exigência da especificidade para o conhecimento em educação decorre do fato de se tratar de uma prática histórico-social. Por isso, um novo contorno epistêmico precisa ser delineado. Conhecer, fazer ciência na esfera dos fenômenos educacionais [...]”. O referido autor também salienta o caráter prático ou praxiológico da educação, o que exige uma prática com intencionalidade, num fazer pedagógico permeado pela ação e reflexão do sujeito frente o seu objeto. Esta “[...] praxidade se caracteriza pelo desdobrar-se de um tempo histórico e de um espaço social” (SEVERINO, 2001, p.17).

A abordagem epistemológica dialética está relacionada com a minha pesquisa, dentre várias características abordadas neste capítulo, visto que: “O interesse crescente que os pesquisadores e educadores têm pela compreensão e explicação das práticas pedagógicas, das ações educativas, das relações da escola com o todo social, das contradições sociais que se manifestam na luta por uma escola democrática para todos etc., [...]” (GAMBOA, 1998, p.128).

Uma das categorias analisadas nesta pesquisa é a prática pedagógica dos/as docentes no trato das questões étnico-raciais, temática que envolve as relações dos sujeitos colaboradores/as e dos/as discentes no contexto escolar e na sociedade. Envolve, ainda, questões de ordem política, pedagógica, teórica e das relações de identidade de nosso povo. São muitos os desafios na escola e da sociedade para o enfrentamento deste problema de pesquisa, no entanto, “é o paradigma dialético que tem se revelado, até o momento, como a perspectiva mais fecunda para responder este desafio” (SEVERINO, 2011, p.17), ou seja, mais adequado para dar conta das especificidades dos problemas políticos e pedagógicos.

Numa interpretação e diálogo com os autores Thiollent (2011), Ghedin e Franco (2015); Pimenta (2005); Gil (2008); Creswell (2014); Pimentel (2013) e Gamboa (1998), os quais compreendem que a *pesquisa-ação* e a *pesquisa ação colaborativa* são maneiras adequadas de imergir no campo da pesquisa educacional. Para tanto, nos aprofundamos em situações-

problema que envolvem a aplicabilidade da Lei 10.639/03 com os/as docentes, bem como o desenvolvimento de estratégias e práticas favoráveis à construção de conhecimento por meio de uma colaboração efetiva entre a pesquisadora, neste caso a minha pessoa, e o grupo de colaboradores/as.

É consenso entre os/as mais diversos/as autores/as a relevância da definição coerente da base epistemológica e metodológica que envolve o tipo de pesquisa, o método, os paradigmas e todos os dispositivos de construção e análise de dados do processo investigativo.

Numa pesquisa-ação colaborativa, a ação permite ao/a colaborador/a participante, assim como ao pesquisador, alcançar e produzir conhecimentos por meio da reflexão crítica do seu fazer pedagógico, procurando com isso resolver as demandas e problemas que emergem de sua práxis, dentro de um processo formativo no próprio exercício da profissão que a ação coletiva se realimenta das discussões, pesquisas e debates. Nesta perspectiva, Pimenta (2005, p. 523) afirma que: “A pesquisa-ação tem por pressuposto, que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto [...] pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Assim, nessa relação entre pesquisador/a e professores/as são estabelecidas teias de interconexão na construção de conhecimentos, pois, nesse movimento de autoformação através da reflexão na prática, contextualizando-a social e historicamente é que os/as docentes se tornam sujeitos colaborativos. Ainda, segundo Pimenta (2005), sabemos que uma pesquisa é colaborativa quando ela é uma pesquisa qualitativa, com um trabalho de reflexão na/sobre a prática, procurando promover a aproximação dos professores na pesquisa, tornando-os também participantes.

2.2. A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Franco e Ghedin (2015, p. 213) definem a pesquisa-ação colaborativa como a pesquisa cuja busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência da equipe de pesquisadores. Nela, a função do pesquisador é integrar-se e conferir um enfoque científico a um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. Afirmam Franco e Ghedin (2015, p. 218) que “[...] ao falar de pesquisa-ação, fala-se de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista e pressupõe a integração dialética entre sujeito e sua existência, entre fatos e valores entre pensamento e ação, entre pesquisador e pesquisado”. Ressaltando, ainda,

este viés colaborativo da pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 20) assim a define: “[...]é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

A importância deste método é sua contribuição para resolução de problemas que já existem ou que emergem do próprio processo investigativo, em ação conjunta entre colaboradores/as pesquisador/a. Este deve considerar as concepções dos/as professores/as sobre a própria prática e formação docente; deve se interessar pelas reflexões que eles fazem em seus devidos contextos de atuação; deve analisar suas maneiras de enfrentar as situações, considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam. A pesquisa-ação colaborativa pode ser entendida como aliança estratégica do sujeito para pensar e repensar as suas identidades e suas práticas pedagógicas. Esse tipo de pesquisa-ação permite aos sujeitos produzirem reflexões e questionarem as narrativas hegemônicas, criando um espaço de transformação. Dessa maneira, é possível estabelecer um processo de colaboração e coconstrução no momento que a pesquisa se define na dialética da pesquisa e formação. “Com efeito, aliar-se aos professores para coconstruir um objeto de conhecimento é também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que exercem” (DESGAGNÉ, 2008, p. 13). Essa característica de nossa investigação fica bem evidente no momento de construção coletiva dos dados: vivenciamos na prática, através dos AP, essas finalidades e vantagens da pesquisa-ação colaborativa, assim como temos consciência de que nenhum método, teoria e dispositivo poderá dar conta da totalidade da realidade, todos eles possuem vantagens, desvantagens e limites. Compreendemos a teoria, o método e os dispositivos como lentes para a leitura da realidade.

As lentes adotadas e explicitadas neste capítulo nos apresentou grande relevância no processo de colaboração entre pesquisadores/as e docentes, por oportunizar uma formação pela/na reflexão de sua práxis docente situada dentro do contexto da escola e da comunidade no qual os sujeitos estão inseridos. O que se almeja como centralidade no processo colaborativo da pesquisa-ação é, pois, a superação do distanciamento que ocorre entre a investigação de um objeto e o/a colaborador/a que está no exercício de sua profissão e que pode contribuir com o resultado da pesquisa, dentro de um perspectiva crítica reflexiva, sendo participante da construção. Como afirma Pimenta (2005, p.523): “A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem

construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”.

Desta forma, destacamos a característica essencial da pesquisa-ação colaborativa, a participação ativa dos/as colaboradores/as como sujeitos e coautores no processo da pesquisa em educação, especificamente em abordagens qualitativas. Empoderar os sujeitos participantes, possibilitar a redução da distância entre o saber e o fazer, a concepção e a execução para favorecer a continuidade das ações, mesmo com a finalização das atividades desenvolvidas pela universidade “[...] e portanto, pela pesquisadora, durante o tempo da pesquisa *de modo a deixar como legado este resultado coletivo gerado com a pesquisa desenvolvida*”. (PIMENTEL, 2013, p.19, grifo nosso).

Sobre o papel de pesquisador/a, a autora Suzana Pimentel (2013, p.21) pontua como relevante o fato de que: “[o pesquisador] desempenha um papel ativo na realidade dos fatos observados, acompanhando e avaliando as ações desencadeadas em função de problemas emergidos da situação investigada”. E ainda ressalta outro importante aspecto sobre este tipo de investigação: as ações não são pensadas apenas pelos profissionais-pesquisadores das universidades, mas conjuntamente com os sujeitos, numa ação colaborativa, traçando as ações e refletindo sobre elas. Além de refletir sobre o alcance dessa perspectiva colaborativa em que os saberes dos sujeitos envolvidos não são hierarquizados e, sim, compartilhados.

Pimenta (2005) também reconhece e define este nosso papel de pesquisador/a na pesquisa-ação colaborativa, o qual consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, em um contexto teórico mais amplo e, assim, possibilitar transformações da consciência do/as colaboradores/as, com objetivo de potencializar as ações dos sujeitos e das práticas institucionais. A pesquisa-ação colaborativa tem por objetivo analisar criticamente o contexto investigado com o propósito de transformação, através do protagonismo dos sujeitos envolvidos na busca por respostas, na dinâmica produzida entre o conhecimento acadêmico e aquele produzido no campo de pesquisa, de forma a alcançar uma maior aproximação. Este método traz importantes especificidades e qualidades, no entanto, apresenta alguns desafios, destacados aqui por Pimentel (2013, p.24):

O primeiro desafio a ser transposto numa pesquisa-ação colaborativa é o entendimento de que a universidade não pode traçar sozinho o delineamento metodológico da investigação, é necessário que os passos metodológicos sejam pactuados com os outros sujeitos colaboradores da pesquisa.

Outro ponto é aquele que exige um trabalho conjunto de todos/as profissionais do campo de pesquisa, com reconhecimento às diferenças, respeito e empenho no desenvolvimento

das ações. Por fim, dentro de um complexo de tensões presentes, nestas relações de interação universidade e escola, necessita-se de uma ação colaborativa, assim, neste momento, como pesquisadora, sou desafiada a ultrapassar a teorização, e os participantes da pesquisa na escola a ultrapassarem o imediatismo da prática. E o campo e suas (in)certezas nos confirmaram que essa transformação é possível.

Em síntese, a pesquisa-ação distingue-se com vantagem dos outros tipos convencionais de pesquisa sobre a formulação do problema. A pesquisa-ação reconhece que o mesmo nasce num contexto preciso de um grupo em crise. O nosso papel na investigação consiste em ajudar a coletividade a resolver as questões ligadas ao problema. Com relação ao levantamento de dados, entendemos este como uma construção coletiva, de maneira mais interativa e implicativa com as discussões de grupo. A dimensão metodológica apresenta uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras no ambiente da realidade a ser pesquisada, observando a flexibilidade possível de procedimentos. Com relação ao tratamento dos dados, explicitaremos a seguir os caminhos e procedimentos percorridos.

Figura 1 - Pesquisa-ação



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

2.3 ANÁLISE DOS DADOS EMERGENTES EM CAMPO

A análise dos dados constituiu-se para nós numa das etapas mais extraordinárias da pesquisa. Foi por meio dessa fase que obtivemos os resultados da investigação. “É um processo que se inicia com o desenvolvimento dos códigos e depois a organização de temas em unidades maiores de abstração para compreender os dados” (CRESWELL, 2014, p. 152).

Na pesquisa-ação, os dados são retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer a sua percepção da realidade e de orientá-la, de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. O exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções. A interpretação e a análise são produtos de discussões de grupo. Exige-se uma linguagem acessível, tendo como traço principal *o feedback* – que impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações. (BARBIER, 2007).

Além disso, prioriza a dialética da realidade social, da historicidade dos fenômenos, da práxis, das contradições das relações com a totalidade da ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias, vinculam-se teoria e prática, o conhecimento não se restringe à mera descrição, é explicativo, e a interpretação dos dados ocorre dentro do contexto.

Ao construir os dados, devemos ter em mente o exaustivo trabalho desempenhado na explicação das informações. A escolha dos dispositivos de forma adequada e a condução dos tipos de dados ou informações que serão levantadas dependerão, portanto, da direção que é dada à pesquisa, ou seja, dos instrumentos utilizados, associados aos objetivos específicos da pesquisa. Assim, este estudo foi planejado levando em consideração os objetivos e instrumentos, a saber:

Quadro 02 - Dispositivos de Pesquisa

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS
Diagnosticar a aplicabilidade da lei 10639/03 para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental II nas áreas de História, Língua Portuguesa e Artes, no Colégio Municipal selecionado para o desenvolvimento deste estudo fomentando as discussões para elaboração de um programa de formação contínua	Identificar nos documentos legais: Plano Municipal de Educação, Planejamento Político Pedagógico, planejamentos de curso das disciplinas dos(as) professores (as) discussões e propostas para o trato das questões étnico-raciais.	PESQUISA DOCUMENTAL
	Verificar a aplicabilidade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas práticas pedagógicas dos/as docentes do Ensino Fundamental- II.	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, ATELIÊS E GRUPO FOCAL
	Descrever, na perspectiva dos docentes, a importância do ensino da História e Cultura Afro-brasileira para a formação dos/as estudantes do Fundamental- II Realizar através do levantamento da escala de valores as demandas do coletivo docente acerca da abordagem da lei 10639/03 sobre as relações étnico-raciais na escola.	GRUPO FOCAL E ATELIÊS DE PESQUISA ESCALA DE VALOR E ATELIÊS DE PESQUISA

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Toda construção de dados é sempre uma seleção, em que precisamos tomar decisões sobre o que usar e o que descartar. Somente depois de construídos e organizados os dados, é que estes foram analisados e seus resultados divulgados e expressos neste TFCC. A análise de dados ocorreu tanto no momento da aproximação com o lócus da pesquisa quanto posterior à realização de algumas etapas em campo; em outras, a análise aconteceu, simultaneamente, por conta do dispositivo que estava sendo utilizado, a exemplo dos grupos focais on line. “[...] a análise inicia-se simultaneamente à própria atividade investigativa, havendo, ao final, uma metaanálise, ou seja, uma reflexão sobre a reflexão em torno da ação pesquisada” (GHEDIN & FRANCO, 2015, p. 30).

Como já explicitado anteriormente, para que seja feita a construção dos dados, é necessário que haja um planejamento. Esses dados por si só não produzirão conhecimentos ou trarão respostas. Depois de construídos, precisam ser organizados e, concomitantemente ou posteriormente, analisados. Goldenberg (2002) orienta que o pesquisador deve ter um conhecimento aprofundado de seu objeto de pesquisa, para que as análises sejam bem

elaborados e fundamentadas. Neste sentido, Fontoura (2011, p.69) afirma: “[...] ficamos diante de uma quantidade muitas vezes significativa de informações e se faz presente a necessidade de uma técnica que possibilite uma análise rica e aprofundada dos dados coletados, com articulação destes a uma fundamentação teórica bem estruturada”. A capacidade de articular teoria e dados empíricos é uma das maiores qualidades do/a cientista. Este/a deve ter um olhar preparado para analisar cada dado construído em relação à base teórica, dependem dessa reflexividade para sustentá-las no processo de investigar.

A Análise de Conteúdo é uma técnica e/ou procedimento usado para descrever e interpretar o conteúdo dos mais variados tipos de documentos e textos. Esse tipo de análise realiza descrições qualitativas e também quantitativas que, pela reinterpretação das mensagens dos textos, produzem significados e sentidos relevantes para os resultados investigativos:

Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação (MORAES, 1999, p. 2).

A Análise de Conteúdo, por ter este caráter científico, ultrapassa uma simples leitura, compreende uma interpretação aprofundada, mas também expressa inevitavelmente o olhar e a visão do investigador. E deve estar relacionada com os objetivos e questões norteadoras definidos na pesquisa. Ainda para Moraes (1999), o método da Análise de Conteúdo constitui-se das seguintes etapas: preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação. Para analisarmos os dados construídos e/ou levantados em nossa investigação, utilizamos a Análise de Conteúdo, tipo temática, segundo os estudos de Bardin (2006), Moraes (1999) e Fontoura (2011). O primeiro contato com os documentos foi realizado para conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações, o que denomina-se de fase de leitura flutuante, daí deve-se proceder à constituição do corpus, ou seja do conjunto dos documentos definido para serem submetidos aos procedimentos analíticos, fazendo escolhas, as quais Bardin define as regras de constituição, dentre elas a regra da representatividade por meio de uma amostra.

Inicialmente, selecionamos os documentos para realizar a análise dos resultados da escala de valores com os temas pertinentes ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, constituindo-se o corpus de análise, juntamente com as discussões realizadas dos

temas nos AP, e os registros resultantes das observações participantes. Por fim, os registros das reflexões dos/as docentes nos grupos focais *on line*. Desta forma, definimos pela regra de pertinência os documentos e fontes adequados à nossa análise, e em seguida procedemos à codificação para fazermos a análise proposta por Bardin (2006, p.106), a qual “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”

Na fase de preparação deve ser feita a identificação dos textos por meio de códigos que determinarão em que lugar da pesquisa estes documentos devem ser colocados. A partir disso, o passo seguinte é decidir as unidades de análise, que podem ser frases, temas, palavras ou o documento em forma integral. Deve-se isolar as unidades de análise para um melhor estudo, assim como determiná-las também como unidades de contexto, para que se saiba qual a origem de cada unidade, podendo assim serem analisadas e exploradas em outros momentos de uma forma mais completa, com todo o seu significado. Uma vez identificadas e codificadas todas as unidades de análise, nos envolvemos com a categorização que é, para a maioria dos autores, a etapa mais relevante da análise dos dados. Como nos afirma Bardin (2006, p.117):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico.

A categorização é a forma de disposição dos elementos dos textos e suas mensagens, com base em critérios pré-estabelecidos. É um meio de facilitar a análise da dados, mas deve estar pautada numa significação exata do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na Análise de Conteúdo. Diante dos dados e da teoria consultada para analisar o conteúdo de nossa pesquisa, sob a inspiração da autora Maria Helena Fontoura (2011), e realizando o processo na prática, estabelecemos um passo a passo de como analisamos efetivamente os dados construídos nos Análise de Conteúdo.

Primeiro Passo: Realizamos a transcrição do todo o material construído de forma oral nos encontros de Ateliês. Como conhecia todos/as colaboradores/as pela voz, foi facilitado o entendimento das conversas, no entanto, percebi que era necessário cada participante esperar o outro/a terminar de falar para inferir, pois, mais de uma pessoa prejudica bastante na compreensão do áudio. Para mim, como pesquisadora, realizar a transcrição foi extremamente

importante, pois foi possível ter uma análise e reflexão inicial das falas dos/as colaboradores/as, no entanto, esta fase é extremamente cansativa, demanda tempo e dedicação.

Segundo passo: Fizemos uma leitura minuciosa, o que Bardin (2006) define como leitura flutuante. Fui sintetizando as ideias dos/as professores/as expressas no texto, já como uma primeira forma de preparação dos materiais.

Terceiro passo: Em contato novamente com os dados, para definir o corpus de análise, fui especificando as unidades de contexto, parágrafos ou frases, selecionando os extratos que demonstravam ser, pertinentes ao problema de pesquisa.

Quarto passo: Codificação dos dados com números, de acordo com o tema do encontro, letras para definir a ordem em que se encontravam no texto, e siglas alfabéticas para indicar uma possível categoria que a informação estava inicialmente relacionada na pesquisa. Ex: “Ao /as professores/as têm receio de assumir sua identidade negra”, codificação; 1a ID, ou seja 1-tema- Identidade, a, subtema Identidade negra docente, IND, categoria. Esse agrupamento obedeceu aos princípios estabelecidos por Fontoura (2011) de coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade, dos materiais que foram tematizados.

Quinto passo: Selecionamos as unidades de contexto para fazer a interpretação, dessas unidades. Ressaltamos as palavras-chave que definem o núcleo de sentido da fala dos sujeitos.

Sexto passo: Elaboração de quadros dos dados que foram analisados de acordo com temas e subtemas, como também seleção dos trechos que iriam ser utilizados como dados empíricos nos capítulos resultantes deste estudo.

Sétimo Passo: Realizamos a interpretação propriamente dita dos dados, fazendo inferências com a teoria, categorizando os dados, objetivando responder à questão de pesquisa. Desta forma, analisamos todos os dados e apresentamos os mesmos, mais especificamente, no capítulo três acerca da pesquisa em campo e os *Dispositivos de pesquisa*.

2.4 LINHA E TECIDO SE ENTRELAÇAM: O LÓCUS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa foi o Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda cujo nome homenageia um médico jacobinense que doou as terras para sua construção, o qual está situado no bairro Félix Tomaz, em Jacobina, cidade localizada no interior da Bahia. Atualmente, constitui-se numa instituição de grande porte, que possui destaque e reconhecimento na comunidade, por seus serviços prestados ao longo de 43 anos, desde a sua fundação em 31.03.1975.

A estrutura física do colégio é composta por um complexo de pavilhões, que compreende: 38 salas de aulas, uma sala de professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) secretaria, sala de vice direção, sala de coordenação, laboratório de informática, sala de multimídia, sala de processamento de dados, CPD, sala de arquivo, biblioteca, sala de leitura, depósito de materiais esportivos, sala de educação física (recreação), quadra coberta, e quadra descoberta, 02 almoxarifados, sala de música (fanfarra) ,sala da rádio escola, 01 cozinha, refeitório, auditório com 400 lugares, 16 sanitários masculinos, 17 sanitários femininos e um prédio anexo que atende aos estudantes, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

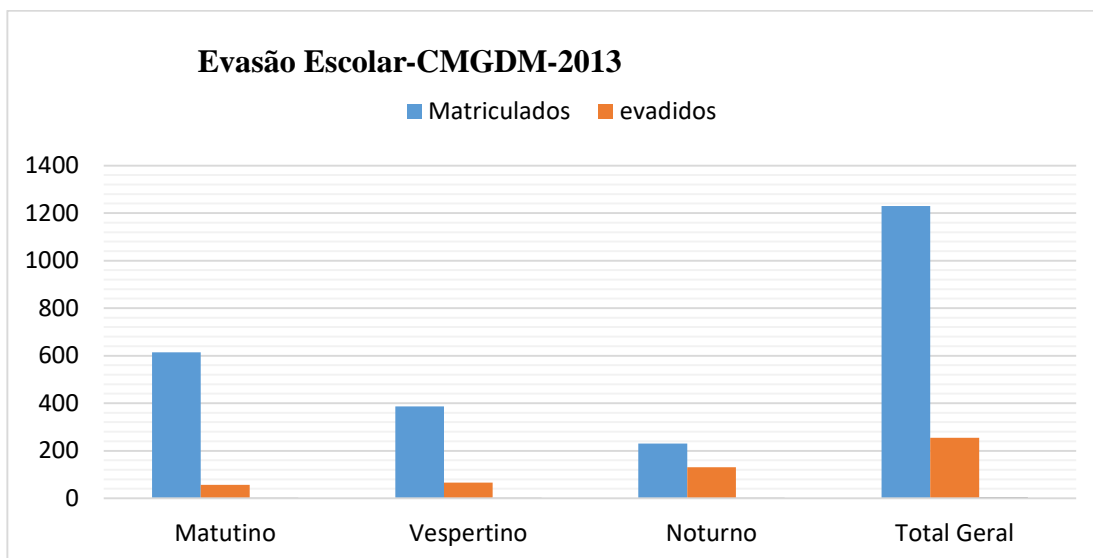
É a maior instituição de ensino público da referida cidade, sendo responsável pela educação básica nos níveis ofertados, abrangendo além da Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, a Educação de Jovens a Adultos e recentemente ao Tempo Juvenil. Tem importante papel para a população urbana das classes populares e atende também a clientela rural da circunvizinhança.

A referida unidade escolar é administrada por um diretor geral e três vice-diretores, além de dispor de 03 coordenadores pedagógicos, 106 professores e 31 servidores (agentes administrativos e de portaria) para atender aos 1.780 discentes, que estão distribuídos nas diversas modalidades de ensino, elencadas acima, funcionando nos turnos diurno e noturno.

Buscando compreender melhor a realidade desses/as alunos/as no tocante aos níveis de evasão escolar; buscamos dados atuais do INEP³ sobre o fluxo escolar no Brasil de 2007 a 2015, os quais apontam que o 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, A migração para a EJA é mais expressiva ao final do ensino fundamental, quando chega a 3,2% e 3,1%, no 7º e 8º ano, respectivamente. Em relação à rede de ensino, a migração é maior na rede municipal dos anos finais do ensino fundamental, quando alcança uma taxa de 3,8%. Entre 2014 e 2015, índice, da repetência também é alto no 6º ano do ensino fundamental, com taxas de 14,4%. No COMUJA, os dados do ano de 2013, os quais foram fornecidos pela escola, nos confirmam um índice de evasão em torno de 31,25% envolvendo os três turnos, e os segmentos Ensino Fundamental anos finais, e EJA, que corresponde às séries entre 6º ao 9º ano, como demonstrado nos gráficos 01 e 02.

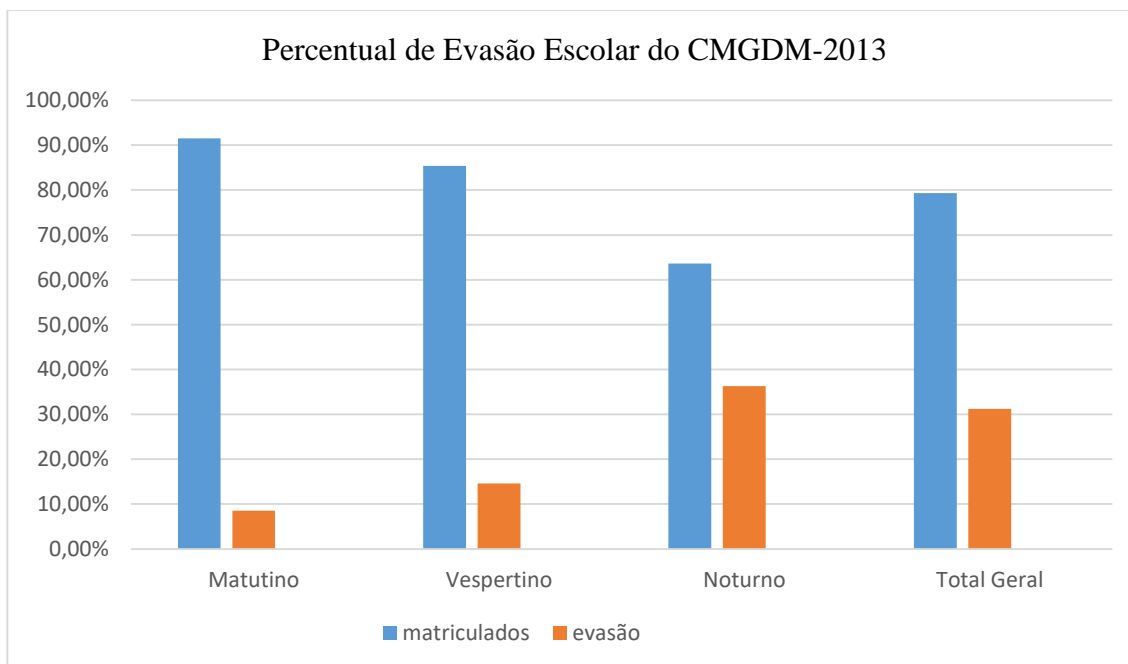
³ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206 . Acesso em: 26 maio 2017.

Gráfico 01 - Evasão Escolar do CMGDM



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Gráfico 02 - Percentual de Evasão Escolar do CMGDM



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os dados são: no turno matutino, 614 alunos matriculados perfazendo um total de (91,50%);57 alunos evadidos (8,50 %)turno vespertino :386 Alunos Matriculados(85,40 %);66 alunos evadidos (14,60 %),turno noturno :230 alunos matriculados (63,71 %);131 alunos evadidos (36,29 %),total geral do ano de 2013 :1.230 alunos matriculados (79,35 %) ;254 alunos evadidos(31,25 %).Os alunos/as matriculados referem-se àqueles/as que concluíram os estudos até o final do ano letivo, e a evasão àqueles que desistiram ao longo do ano. Inferimos que os maiores índices de evasão concentram-se no turno noturno, quase 40% dos/as estudantes

não concluíram. São dados alarmantes, que demonstram a dificuldade que os/as alunos do noturno têm para finalizar os estudos. Sabe-se que vários são os motivos: familiares, de ordem econômica, social e também pela exclusão e preconceito. O sujeito, muitas vezes, não se sente contemplado no espaço escolar, este não lhe tem significado.

Ressaltamos, portanto, que o foco deste estudo constitui-se nas classes do Ensino Fundamental-II (6º ao 9º ano) dos turnos matutino e vespertino, bem como o respectivo corpo docente que leciona nestas turmas.

A seguir, apresentamos fotografia e imagens concernentes ao lócus de pesquisa, além de um quadro ilustrando a quantidade de alunos/as matriculados/as nas referidas classes, no ano letivo de 2017.

Figura 2 - Imagem do Pátio Central do Colégio



Fonte: PPP (2014).

Localizado no bairro Félix Tomaz, na cidade de Jacobina, município que de acordo com o IBGE, (2010)⁴, possui uma população estimada em 83.434 habitantes, abrangendo uma área territorial de 2.358.69km², faz parte da microrregião Centro-norte. Sobre a educação da cidade no tocante ao Ensino fundamental, apresenta um IDEB de 3,6, matrículas de 11.939 alunos/as, com 588 docentes, e 67 estabelecimentos de ensino.

A seguir, a localização do lócus através do recurso *on line google maps*.

⁴Disponível em:<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/jacobina/panorama>. Acesso em: 19 jan.2018.

Figura 3 -Mapa do Bairro Félix Tomaz



Fonte: Google Maps (2018).

Figura 4 -Vista Panorâmica de Jacobina



Fonte: Jacobina 24 h (2017).

Figura 5 - Mapa de Localização da Cidade de Jacobina



Fonte: Rota 324 (2016).

Quadro 03 - Quantitativo de alunos do Ensino Fundamental II do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda

Ensino Fundamental-II Matutino (6º e 7º Ano)		Ensino Fundamental-II Matutino (8º e 7º Ano)		Ensino Fundamental-II Vespertino	
Turma	Total	Turma	Total	Turma	Total
6º - A	26	8º - A	23	6º - A	30
6º - B	26	8º - B	25	6º - B	30
6º - C	28	8º - C	24	6º - C	30
6º - D	29	8º - D	22	7º - A	29
6º - E	29	8º - E	23	7º - B	30
6º - F	26	8º - F	23	8º - A	25
6º - G	25	9º - A	27	8º - B	24
7º - A	31	9º - B	29	9º - A	25
7º - B	32	9º - C	32	9º - B	25
7º - C	29	9º - D	27		
7º - D	31				
7º - E	28				
12	340	10	255	09	248

Fonte: Secretaria do Colégio (2017).

2.5 OS/AS COLABORADORES/AS DA PESQUISA - O DIÁLOGO ENTRE PESQUISA E PRÁTICA NO COTIDIANO DA ESCOLA

Visando divulgar a pesquisa, foi a apresentada a nossa proposta e o nosso objeto investigativo aos/as docentes do ensino fundamental II, em dois momentos de Atividade Complementar (AC): primeiro, no período vespertino, no dia 28.11.17, no qual estavam presentes quatro docentes e duas coordenadoras. O momento foi propulsor de grandes discussões acerca da temática, inclusive, consideraram importante para desenvolver no colégio. Uma das coordenadoras pontuou que existe uma real necessidade de institucionalizar esta temática da pesquisa no COMUJA. No dia seguinte, no período noturno, participei da AC, onde estavam presentes no início 10 docentes, 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Salientei sobre os instrumentos de construção de dados, sobretudo o formato dos AP. Alguns/as docentes, já neste momento, sinalizaram o interesse em participar/colaborar da pesquisa. No entanto, fui surpreendida pelo fato do desconhecimento da Lei 10.639/03 por parte de alguns presentes, daí reforça-se ainda mais a necessidade de desenvolver a nossa investigação.

Dentro dos critérios de inclusão, poderiam participar aqueles/as que fossem efetivos da rede municipal, que tivessem a experiência mínima de 03 anos de docência, e que estivessem em regência de classe, assim como todos que desejassem por livre adesão e atendessem aos critérios citados, tendo como ênfase os docentes das áreas de Língua Portuguesa, História e Artes, as quais são determinadas pela lei 10.639/03 como as principais áreas para formação e prática nas questões étnico-raciais na escola ou por se identificar com os objetivos e temática da pesquisa, visto que esta ação exige um trabalho interdisciplinar, para que se possam obter resultados mais satisfatórios.

Como o COMUJA envolve também turmas de ensino fundamental I, nos propusemos à socialização dos resultados, materiais e produtos da pesquisa a todo o quadro de professores/as que demonstrassem interesse em conhecer tais resultados, a fim de contribuir de forma mais ampla na construção coletiva do conhecimento e de práticas positivas de uma educação para/com/na Diversidade, com base nos Ciclos de Formação, elaborados coletivamente ao longo da pesquisa. Estes deveriam ser amplamente divulgados para a Secretaria Municipal de Educação- e Cultura (SEMEC) e para a comunidade acadêmica do Colégio parceiro.

Inicialmente, formamos um grupo de dez docentes, interessados na pesquisa, que serão apresentados por pseudônimos, para preservar a confidencialidade, sendo 6 mulheres e 4 homens. No Ateliê de Pesquisa participaram nove, pois uma docente por motivos de saúde,

sendo necessário afastar-se das atividades laborativas, não pode participar dos encontros formativos, é importante compreender a disponibilidade dos/as docentes em participar e colaborar com as discussões e a realização da pesquisa efetivamente. No terceiro Ateliê, uma docente me informou que por motivos pessoais e profissionais estaria impossibilitada de continuar participando da pesquisa, e ressaltou a relevância da abordagem da temática em questão. Assim seguimos com oito colaboradores/as permanentes, docentes da escola, e Sílvia, colaborador convidado para o terceiro Ateliê, os quais apresento, sucintamente, no Quadro 4, no que concerne às questões da docência.

Quadro 04 - Colaboradores/as da Pesquisa de Campo

COLABORADOR/A	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	DISCIPLINAS E SEGMENTO DE ENSINO	CARGA HORÁRIA
DALVA	23 anos	História	História Fundamental II História Tempo Juvenil Religião Fundamental II	20h Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda 20h Escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra
ESTHER	18 anos	Letras	Língua Portuguesa Redação e Língua 7º anos Fundamental II	40 horas Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda
MARIA	22 anos e 3 meses;	Geografia	Geografia e artes- Fundamental II e na Educação Profissional com Vice diretora Administrativa Financeira	20 horas semanais no Colégio Gilberto Dias de Miranda 40h no Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Jacuípe III
SALETE	13 anos	História	Ciências, 8º ano e 8/9º ano Tempo Juvenil; 6º ano: Religião. E Fundamental I	40h Colégio Gilberto Dias de Miranda; 20h Colégio Joaquim Valois Coutinho Neto
CESAR	10 anos	Geografia	CIÊNCIAS 7º e 8º ano. 6º e 7º Ano Tempo Juvenil. ENSINO RELIGIOSO. 7º ano Ensino fundamental anos finais.	40h Colégio Gilberto Dias de Miranda
IVAN	23anos	História	História no 6º ano matutino Já lecionou Filosofia, Sociologia, Geografia e Religião quando o	20h Colégio Gilberto Dias de Miranda

			COMUJA tinha ensino médio.	
MARLLUS	22 anos e 3 meses	Geografia	Geografia no Ensino Fundamental II, Geografia no Tempo Juvenil e Ensino Religioso no Ensino Fundamental II	40h Colégio Gilberto Dias de Miranda
PAULO	18 anos	Letras com Inglês	Língua inglesa. Ensino Fundamental e Ensino Médio	20h Colégio Gilberto Dias de Miranda 40h Modelo Luís Eduardo (40h).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O colaborador Silvio constituiu-se como participante convidado, mestrando do MPED, que trabalha com a temática *cultura afro*, na perspectiva da inclusão de surdos pela língua de sinais e conceitos da língua nagô. Participou como mediador juntamente com a pesquisadora no terceiro AP sobre as religiões de matriz africana, visto que ele é praticante do candomblé, o que tornou o encontro um momento de grandes discussões e vivências, sendo necessário identificá-lo nas falas mencionadas no texto, pois sua contribuição serviu como dados para análise empírica.

Os/as colaboradores/as envolvidos/as nesse tipo de pesquisa-ação colaborativa compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge em um dado contexto de atuação, para desempenhar papéis diversos (FRANCO & GHEDIN, 2015). Nesse sentido, trabalhar na escola numa proposta inclusiva, requer de todos nós, docentes, práticas pautadas na modificação da realidade cuja competição seja substituída pela colaboração, o individualismo pela solidariedade, a intolerância pelo respeito, a injustiça pela justiça, a violência pela pacificação. Este movimento requer ação coletiva e colaborativa, gestão que dê ênfase ao pedagógico e se implica com o coletivo.

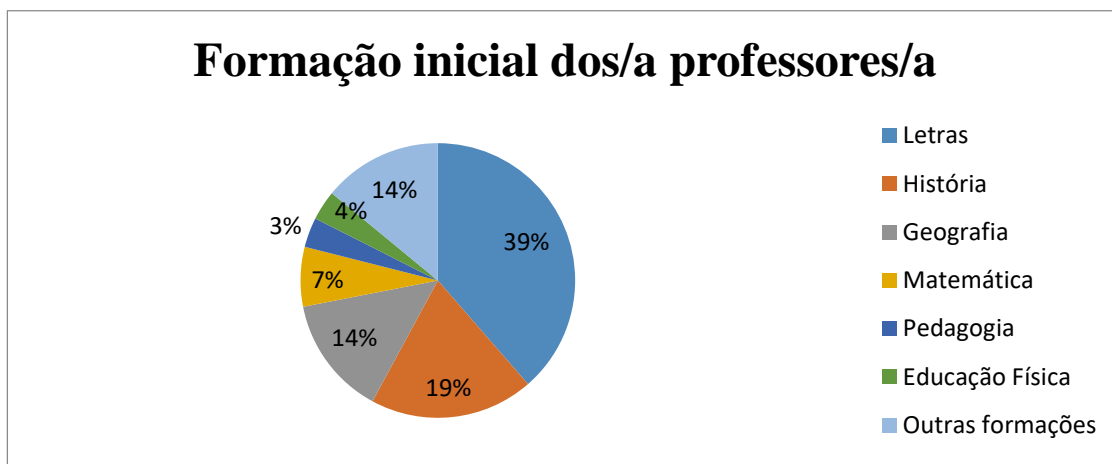
Além destes fatores, exige de cada um/a uma nova postura pedagógica dos/as, não mais tendo como fundamento um sujeito idealizado, mas reconhecendo os sujeitos reais existentes na unidade escolar, buscando ir ao encontro de suas necessidades, colaborando na construção de suas potencialidades. Nesse contexto, todos os atores/atrizes da escola precisam ser envolvidos, entendendo que a cultura escolar é uma construção coletiva (PIMENTEL, 2013).

A referida instituição de ensino possui um quantitativo de 84 docentes em seu quadro de funcionários, 57 deles estão programados no Ensino Fundamental II, os quais possuem as formações iniciais em diferentes cursos, História, Geografia e Letras. Não existe nenhum com

habilitação em Artes, inclusive dois desses professores não possuem nível superior, tendo o curso de Técnico em Contabilidade registrado no campo da formação.

Muitos dados foram construídos na busca de elaborar um perfil de formação dos docentes (vide Gráfico 03).

Gráfico 03 - Formação Inicial dos/as Docentes do Ensino Fundamental II



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A grande maioria dos/as docentes tem formação em Letras, seguindo-se de História e Geografia, pode-se atribuir esse fato, à existência destes três cursos na única universidade pública da cidade, UNEB, sendo, portanto, mais acessível cursá-los. Observamos que muitos/as desses/as professores/as poderiam ser colaboradores dessa pesquisa como coparticipes e também na investigação que realizamos, a qual utilizou vários instrumentos para construir os dados, estes/as, possivelmente elencarão informações e respostas ao problema de pesquisa, conforme pretendemos apresentar ao longo deste Relatório de pesquisa.

No tópico seguinte, apresentamos uma importante etapa procedimental desta pesquisa, a construção dos dados, a qual define as informações, por meio das fontes. Assim, afirma Creswell (2014, p.50): “os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa de investigação, o levantamento de dados em um contexto natural sensível as pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas”. E, salienta, também, que os dados se constroem no campo, não em laboratórios, e que nós pesquisadores/as reunimos essas informações perto das pessoas, em seus devidos contextos, pelo examinar de documentos, observação, entrevistas com os participantes, constituindo, assim, por meio de múltiplos instrumentos, os dados que foram analisados, compreendidos e organizados em categorias ou temas.

Dito isto, explicitaremos estes dispositivos de pesquisa, sua elaboração, aplicação e em quais bases teóricas se alicerçam a construção coletiva dos dados.

2.6 OS DISPOSITIVOS DE PESQUISA: LINHA, TECIDO E AGULHA NAS MÃOS DOS ARTESÃOS

Existe certa flexibilidade metodológica da pesquisa-ação colaborativa como um de seus componentes essenciais, o que implica, como todo trabalho sobre a práxis, um rigor científico vinculado mais à coerência epistemológica num processo do contínuo de ações, mais que ao cumprimento de um ritual de ações sucessivas e pré-determinadas. Por isso, ganha destaque a pedagogia da pesquisa-ação, que envolve considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados.

Cabe enfatizarmos alguns momentos prioritários num processo de pesquisa-ação colaborativa, a fim de garantir a articulação de seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, numa dinâmica pedagógica que deve suscitar nos sujeitos envolvimento, participação, comprometimento e produção de saberes, além de conhecimentos novos a serem incorporados no campo científico (FRANCO & GHEDIN,2015).

Para tanto, esperamos da equipe colaboradora uma ativa participação neste contexto, elencando reflexões pertinentes ao desencadeamento de ações eficazes no respeito e valorização às diferenças. Além disso, envolve, ainda, colaborar interativamente com os/as partícipes, para que tenham oportunidade de moldar os temas que emergiram do processo, percebendo os significados que estes atribuem ao problema, suas perspectivas e visões (CRESWELL,2014). Esta compreensão das características por ele elencadas acerca da pesquisa qualitativa coadunam com a proposta do método de pesquisa que utilizamos, isto é, a pesquisa-ação colaborativa em sua função primordial, que é a participação ativa do sujeito colaborador na realização coletiva da ação investigativa.

2.7 A PESQUISA DOCUMENTAL

Esta etapa propiciou-nos os primeiros contatos com o universo da pesquisa. E assim, num processo de reconhecimento e compreensão inexperiente, adentrar nessa conjuntura, inicialmente, nos inquietou. Portanto, constituir-me, ao longo do processo, imersa num cabedal de textos e documentos, os quais eram pertinentes à realidade escolar e à prática docente. Nesse

tecer de procura e busca de respostas, foi-se delineando a pesquisa sobre a lei 10639/03, numa escola que representa a minha casa/ lócus de trabalho; meu primeiro emprego como docente, ainda estudante do curso de Licenciatura em História, com apenas de 19 anos de idade.

Deste modo, buscamos nas fontes pertinentes ao nosso objeto e lócus investigativo os documentos em função da questão-problema. Essa etapa ocorreu por meio da análise do conteúdo dos documentos selecionados: Plano Municipal de Educação (PME), Planejamento Político-Pedagógico (PPP) e planejamentos de curso dos(as) professores (as), elaborados anualmente, por considerar a temática bastante relevante para ser desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar. Cellard (2012, p. 295) define o tipo de documento utilizado na análise documental da seguinte forma:

[...] o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas Ciências Sociais. Ele é evidente e insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas.

A autora destaca a relevância dos documentos escritos para as pesquisas em Ciências Sociais, mas também aponta alguns desafios para efetivação dessas formas de análises, por exemplo: se a análise documental elimina em parte a subjetividade sobre o sujeito, de outra forma o documento constitui-se num instrumento que o pesquisador não domina, não podendo exigir informações suplementares. A análise foi colocada em prática com o objetivo de identificar nesses documentos legais o trato das questões étnico-raciais e se estes referidos documentos contemplavam a teoria e as propostas de atividades que orienta a Lei 10639/03, de modo a contribuir para uma escola antirracista.

2.7.10 projeto político pedagógico do colégio parceiro da pesquisa: impressões iniciais

Procurando ampliar a compreensão dos marcos legais pedagógicos e situar os dados iniciais quanto ao trato com o tema da pesquisa, foi elementar analisar o PPP da instituição de ensino pesquisada, e com isso identificar a necessidade ou não, de revisão e atualização do referido documento.

Na apresentação do PPP, os atores e atrizes propõem interfaces com todos os setores da comunidade escolar, pois afirmam, que a proposta foi construída coletivamente envolvendo a gestão, corpo docente, família e a comunidade. No momento da justificativa do documento,

percebe-se uma relevância em elaborar um currículo coletivo e integrado, bem como a necessidade de introduzir a informática nas ações de ensino, no entanto, não foi apresentado um diagnóstico amplo da situação, que pudesse expor as demandas de políticas e práticas educacionais, necessárias para alcançar melhores resultados na educação e formação docente e discente. A fundamentação teórica mostra-se inconsistente, visto que, com exceção do tema avaliação, o texto não se alicerça em referências pertinentes, apresenta também neste tópico os desafios contemporâneos, que não propõe reflexões, nem ações, devendo, portanto, ser reformulado para construir um referencial mais sólido que referencie a identidade da unidade escolar e os sujeitos que a compõem.

Com relação às questões pedagógicas, o COMUJA tem tradição em realizar projetos pedagógicos, com o intuito de alcançar um ensino de qualidade. Apresenta em seu PPP os seguintes princípios educativos: “a busca da formação integral do seu aluno; tem compromisso não apenas com os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, mas também com a criação de situações que favoreçam o desenvolvimento de valores” (PPP, 2014, p. 22). Dentre os valores destacados no documento estão: respeito pelo outro, solidariedade, ajuda mútua, responsabilidade, inclusão e sustentabilidade.

Destaca-se um princípio que está relacionado ao objeto desta pesquisa, direcionado para a análise das práticas docentes na perspectiva da valorização do ensino da história e cultura afrobrasileira no contexto escolar.

Diversidade – É a combinação de mais de uma composição étnica, é considerar que pessoas diferentes sejam consideradas como iguais, sem distinção de gênero, crença, cor, raça e padrão social, dentro deste aspecto entra em cena a discriminação que é o tratamento desigual de indivíduos com iguais características baseado no grupo, classe ou categoria social a que eles pertencem e constitui-se num evidente desvio do ideal de igualdade e de oportunidade (PPP, 2014, p. 23).

Este princípio contempla a busca por uma educação que atenda às diferenças e desigualdades, presentes no espaço escolar do COMUJA cujo enfoque é muito importante para a escola, seu ambiente e sua comunidade, uma vez que o espaço escolar deve ser palco de discussões e debates dos diversos temas que permeiam a diversidade e suas implicações. A educação deve contribuir na construção e reconhecimento da identidade negra, e na superação das discriminações decorrentes dos mais variados tipos de preconceitos. Todavia, o documento apenas cita, sem contemplar em seu plano de ação, propostas para efetivação deste ensino para a compreensão e valorização às diversidades.

Elencamos, ainda, como ponto relevante acerca da valorização das diversidades o tópico 12.1 do PPP, intitulado *Desafios Contemporâneos*, em que se lê:

Transgeneridade, Quilombolas, Ciganos e Meio ambiente, devem ser contemplados a partir das dimensões históricas, sociais, políticas e econômicas. Através de leituras, pesquisas, debates e outras estratégias pertinentes, que deverão ser contempladas no Plano de Trabalho Docente, como parte do conteúdo e tentar buscar os fundamentos conceituais, nas dimensões históricas, sociais, políticas e econômicas, suscitando a busca por suportes concretos, dada a compreensão dos mesmos em sua concretude (PPP, 2014, p. 26).

Segundo os atores e atrizes deste documento, para uma melhor atualização do PPP, deve-se considerar, também, as comunidades quilombolas, indígenas e ciganas juntamente com as pessoas que compõem também os grupos transgêneros com vistas a promover a inclusão desses sujeitos, e, sobretudo, propiciar as relações entre escola-comunidade. Seria necessário, portanto, explicitar metas e atividades, para trabalhar de maneira inclusiva no contexto escolar.

O PPP apresenta, no geral, um plano de ação de atividades para alcançar os objetivos específicos. Estes estão voltados para a qualidade do ensino, com projetos de leitura, de matemática e uso das tecnologias em sala de aula. Entretanto, os projetos não contemplam em nenhum momento a lei 10639/03, nem esboçam ações específicas para uma educação antirracista, portanto, configura-se uma lacuna que precisa ser considerada, avaliada, e com isso (re)planejar os objetivos e metas entre a gestão, coordenação e os/as docentes. As ações deste plano propõem também uma “formação continuada” para os/as professores/as, relacionadas ao objetivo específico, que trata do respeito ao patrimônio escolar, o que comprova que a proposta está situada, de forma incoerente, pois a formação deverá ser ampla e direcionada às reais necessidades da escola para o desenvolvimento de uma educação para a diversidade. Salientamos que uma das metas do documento consiste em estabelecer atualização dos docentes e técnicos, no triênio 2014-2016, mas não foram determinadas ações formativas, nem cronograma específico com temáticas de interesse do coletivo docente.

2.7.2 Os Planejamentos Pedagógicos

Como proposta desta pesquisa, e com o objetivo de compreender como o currículo da escola tem tratado das questões étnico-raciais, nos debruçamos em analisar alguns planos⁵ de disciplina, do referido lócus de pesquisa. Ao solicitar à coordenação os planos dos /as docentes,

⁵ Faz mister diferenciar Planejamento e plano de disciplinas, Roberto Padilha em: Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola, 2001, apresenta Planejamento como um processo de tomada de decisões, na busca do equilíbrio entre os fins e os meios e na reflexão e crítica dos /as professores/as, na busca de soluções, é contínuo e sistematizado. Plano de disciplinas é o instrumento para sistematizar a ação concreta dos/as professores/as, a fim de que os objetivos das disciplinas sejam alcançados. É a previsão dos conteúdos que serão abordados na sala de aula com objetivos, procedimentos, recursos e instrumentos de avaliação.

recebi apenas quatro dos dez documentos, que estavam na coordenação, todos de professoras, o que significa que um número reduzido de docentes entregaram seus planos no ano letivo de 2017, e até a presente data, 18.04.18, ainda não consta nenhum plano de 2018.

Selecionei quatro planos que considerei de áreas mais pertinentes ao estudo de minha pesquisa, mas analisei apenas três, visto que um desses documentos apresenta-se sem identificação da disciplina, série e docente. O primeiro e mais completo, no sentido de demonstrar informações mais detalhadas, é o de Língua Portuguesa, da professora Ana, do 8º ano, turno matutino. O plano expõe como propósito social trabalhar os gêneros textuais a partir da leitura, interpretação e escrita, promovendo a inserção do aluno/a em situações reais de comunicação. Os conteúdos estão focados nos gêneros textuais, gramática e produção textual e não apresenta temas de trabalho. Ressaltamos a seguinte competência: *respeitar o multilinguismo e o multiculturalismo*, a qual poderia ser detalhada em sua unidade com base no conteúdo específico, no entanto, não é possível inferir se pode ser um caminho para trabalhar as questões que envolvem as diferenças e características culturais dos alunos/as e dos povos de nossa sociedade.

Observamos ainda que alguns gêneros propostos para estudo nesta disciplina, tais como: biografia, autobiografia, memórias literárias, cordel, charge, reportagem, notícia e autobiografia em cordel, seriam bem relevantes para o ensino de história e cultura afro-brasileira, assim como para discutir as questões de identidade negra, mas não constam no plano especificadas as atividades e os temas abordados; portanto, não podemos afirmar, pela análise do plano, se a docente contemplou ou não a lei 10.639/03 na sua prática pedagógica.

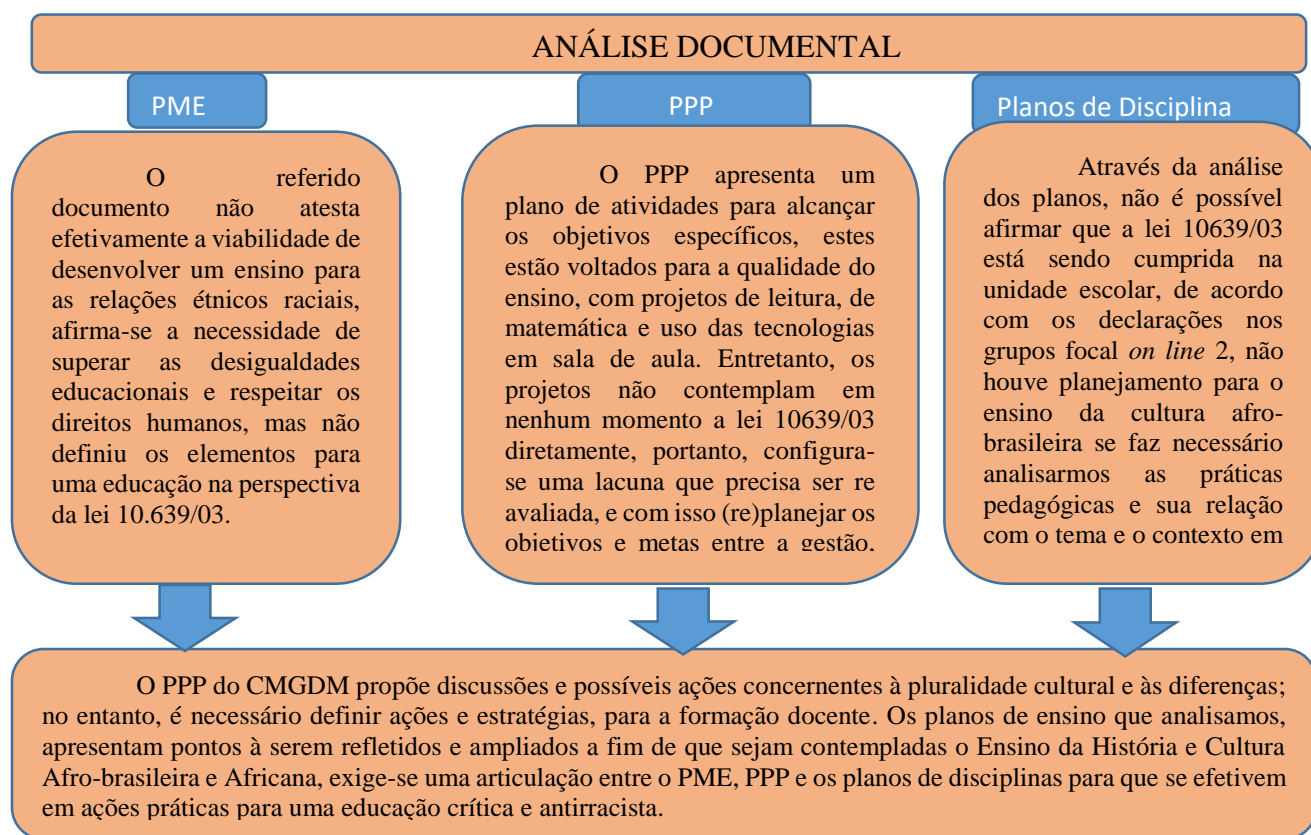
Os planos seguintes, da mesma docente, disciplina Artes, foram direcionados às turmas de 8º ano e 9º ano. A proposta de trabalho objetiva despertar o gosto pelas artes e sugere um conjunto de atividades de nível técnico, que envolvem o conhecimento dos discentes sobre as cores, formas, linhas e figuras geométricas. Porém, na 3ª unidade de ensino, já propõe estudar a música no mundo. Poderia contemplar questões voltadas para a cultura afro-brasileira e africana. É destacado o movimento do Renascimento, o que demarca o eurocentrismo no estudo das artes. Não menciona a arte, nem a música africana, nem mesmo a brasileira.

O plano do 9º ano traz temas pertinentes à série, tais como :a história da Arte, narrativas visuais e o teatro. Na 2ª unidade, a docente propõe trabalhar com Patrimônio Cultural e destaca como objetivo reconhecer e valorizar a história da nossa cultura, e como propósito social entender a importância do patrimônio cultural para a nossa história. Neste tópico, a docente, não especifica as ações e os temas a serem abordados com os/as discentes, mas, acreditamos

que a lei 10.639/03 pode ter sido contemplada, com base no estudo da cultura africana, sua contribuição e relevância na construção histórica e identitária do povo brasileiro. Para tanto, precisaríamos ter acesso aos roteiros das aulas desta unidade para confirmarmos ou não o trato do estudo da cultura africana e como foi realizada esta abordagem. Dito isto, concluímos que, através da análise dos planos, não é possível afirmar que a lei 10639/03 está sendo cumprida na unidade escolar em questão. Faz-se necessário analisarmos as práticas pedagógicas e sua relação com o tema e o contexto em que foram trabalhados.

Desta forma percebemos que, de forma genérica, o PPP do COMUJA propõe discussões e possíveis ações concernentes à pluralidade cultural e às diferenças, que compõem o ambiente escolar. No entanto, é necessário definir ações e estratégias para a formação docente, assim como os planos de ensino das disciplinas e séries. Apresentam pontos que devem ser refletidos e ampliados, a fim de que sejam contempladas ações e práticas pedagógicas que estejam alinhadas ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Figura 6 - Análise Documental



.Fonte: Elaborado pela autora (2018).

2.8 O PERCURSO NO CAMPO: PESQUISA EXPLORATÓRIA E A ESCALA DE VALORES: UM OUTRO MODO DE PERGUNTAR

Nas primeiras itinerâncias em campo, foi possível perceber a relevância e a pertinência em dialogar e pesquisar sobre a lei 10.639/03, pois foram sinalizados temas e caminhos, a saber nas etapas subsequentes da investigação. A pesquisa exige uma rigorosidade metódica, ainda que levemos implícita toda a nossa subjetividade, e, mesmo sentindo-nos bem preparados, com objetivos claros e os passos de desenvolvimento da pesquisa bem definidos, a ida a campo nos conduz a um misto de incerteza e, ao mesmo tempo, segurança quando percebermos que as peças, dispositivos e materiais estavam coerentes e foram bem orientados, o que para a aprendiz de pesquisadora, nesta construção foram muitos aprendizados e vivências enriquecedoras.

As construções decorrentes da pesquisa exploratória teceram caminhos para a pesquisa em campo e como instrumentos da artesã que tece e molda, alinhava e arremata a sua peça, foi dando forma aquilo que seu imaginário questionador e criativo pretendeu realizar. Assim, ressaltamos que a escala de valores como dispositivo para a construção dos dados, utilizada na aproximação com o campo e os sujeitos, serviram de referência e subsídio ao longo do processo de pesquisa, sobretudo, na constituição dos AP.

O processo de realização da pesquisa foi iniciado com a aproximação ou familiaridade com o campo. De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. São desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato; constituem, portanto, na primeira etapa de uma investigação mais ampla. O produto final deste processo passa a ser, portanto, um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.

Nesta fase, levantamos dados acerca da aplicabilidade da Lei 10639/09 no período de março a maio de 2017. Aplicamos o instrumento escala de valores com sugestão de possíveis temas para trabalhar com o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana de acordo com a lei 10.639/03, a fim de levantar as demandas de formação, ouvindo o coletivo docente quanto aos temas considerados por eles/as como relevantes no trato com a temática étnico-racial. Este resultado serviu de base e inspiração para a elaboração da proposta dos primeiros AP, os quais aconteceram por meio de encontros, que desenvolveram discussões e atividades coletivas, com o objetivo de proporcionar um espaço privilegiado para o questionamento,

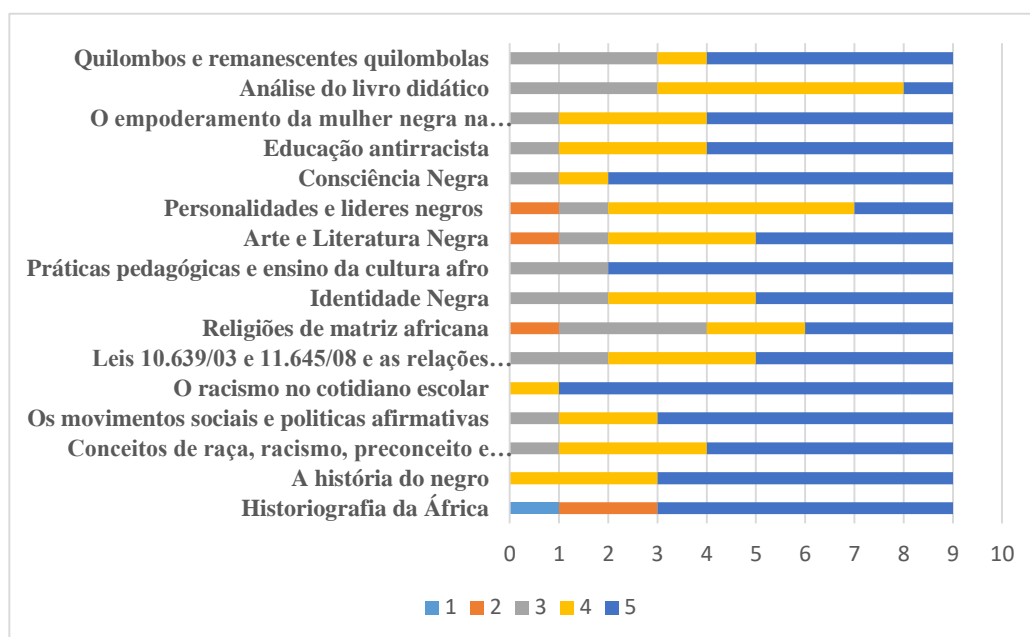
favorecendo a desmistificação de preconceitos, reavaliando as informações distorcidas e promovendo uma reflexão crítica , pois estes espaços formativos em que se tece, colaborativamente, reelaboram-se constantemente num processo de reflexão da prática pedagógica (SILVA; FILHO, 2015)

Nesta etapa de aproximação de campo, traçamos os primeiros caminhos e encontramos as primeiras pistas, as quais emergiram do instrumento já mencionado, o qual consiste num tipo de questionário estruturado de forma objetiva para investigar um tema de pesquisa, de forma a coletar informações com os colaboradores sobre os desdobramentos do estudo. Levantaram-se informações de acordo com o nível de relevância atribuído aos temas destacados no momento da técnica, inspirada em Celso Antunes (2012), em sua obra *Manual de Técnicas de Dinâmica de Grupo de Sensibilização de Ludopedagogia*.

Desta forma, aplicamos, com nove docentes, no dia 20 de abril de 2017, o referido instrumento, com o objetivo de expor a proposta de pesquisa e construir dados para desenvolver os AP, que, ao longo do processo coletivo, culminou nos resultados/produtos finais, os quais apontamos inicialmente como Ciclos de Formação para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana, construídos colaborativamente entre docentes e pesquisadora. No entanto, como o processo é dialético, dialógico e colaborativo, emergiu no segundo Ateliê a sugestão de elaboração pelo grupo de um projeto pedagógico que contemplasse temas e ações para abordar as questões de identidade e cultura afro na semana de Consciência Negra, como um dos eixos do ciclo de formação.

A seguir, apresentamos os temas elencados como prioridade pelos docentes colaboradores.

Gráfico 04 - Temas mais relevantes para o Ensino da Cultura Afro-brasileira



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O Gráfico 04 demonstra o resultado de momento inicial de aproximação com o campo. Experiência esta que me causou boa impressão e expectativa para com a pesquisa e com os/as docentes, os/as quais foram receptivos e atenderam ao pedido de participarem da escala de valores. Ocorreu um depoimento de uma docente em defesa da importância do meu objeto de pesquisa, como necessário para abordagens no espaço escolar.

Então, lancei dezesseis sugestões de temas para trabalharmos nos encontros de Ateliê, além dos eixos temáticos, dentre os quais os mais votados foram: *racismo no cotidiano escolar*, *práticas pedagógicas* e *consciência negra*. Percebi que os professores/as fizeram uma escala de valores bastante pertinente à pesquisa e ao estudo das questões étnico-raciais. Eu também marcaria nesta escala de valores como mais relevante *o racismo* e *a educação antirracista*. Entretanto, em relação às práticas pedagógicas e à alternativa das leis 10.639/03 e 11.645/08, os/as docentes assinalaram, mas sem muita relevância. Entendemos que talvez seja pelo desconhecimento de que a legislação compreende a abordagem de, praticamente, todos os outros temas, implicitamente.

Esses dados foram utilizados para planejar os primeiros AP, os quais geraram subsídios para fomentar as discussões e o desenvolvimento das ações, que serviram de base para construir o produto final, próprio de toda pesquisa implicada, engajada e aplicada à educação.

3 PESQUISA DE CAMPO: O TEAR E O TECER EM AÇÃO

*Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido
Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.*

(A moça tecelã. Marina Colasanti, 2000)

Esta fase, segundo Bogdan e Biklen (1994), compreende, para a maioria dos investigadores, a forma mais apropriada para construir os dados das pesquisas, pois envolve encontros com os colaboradores/as no lócus, onde estes desenvolvem suas atividades cotidianas em ambientes naturais, a fim de estabelecer uma confiança entre as partes, com menos formalidade e, desta maneira, ocorrer um engajamento e a espontaneidade no momento das narrativas. (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Os autores sintetizam o que representa estar tecendo uma nova peça, num ambiente de pesquisa. Tal qual a moça tecelã, buscando os fios e cores adequadas a cada traço, para que a construção dos dados com rigor e vigor. O campo exige conhecer, observar, atuar, de forma ética respeitando, o lócus de sua rotina cotidiana, alterações ocorrem, e às vezes as atitudes são alteradas para que os resultados sejam construídos por meio da interação entre pesquisadora e colaboradores/as em seu lugar de docência. Para isso, é condição essencial estabelecer relações pautadas na confiança, no respeito no olhar e na escuta atenta aos mínimos e riquíssimos detalhes da imersão em campo.

Como já mencionei, sou docente deste colégio municipal desde 1994, mas a licença para cursar o mestrado me propiciou um certo distanciamento, o que me possibilitou novos olhares sobre o problema e seu desdobramento na vivência do campo. No entanto, este distanciamento não foi grande o suficiente para que sentisse total estranheza na realização da investigação. Pelo contrário, esta situação somente acrescentou pontos positivos, nesse entremear de docência e pesquisa, assim como exigiu que a pesquisadora tomasse lugar e suspendesse muitos dos seus apriorismos. Assim pude aprender que a arte de pesquisar é um processo complexo e sempre desafiador, pois embora seja docente do colégio, a minha função como pesquisadora mobilizava outras funções, saberes e fazeres. Com nos afirma Celso Luna (2011), cada trabalho em cada escola, se bem feito, poderá prestar inestimáveis serviços à produção daquela escola, mas dificilmente fará avançar o conhecimento se não for além. É preciso distinguir pesquisar e o prestar serviço.

Na fase de itinerâncias e aproximações do campo, fomos ao colégio e participamos da primeira AC do ano de 2018, o que significou um momento para planejar a pesquisa e seu desenvolvimento na fase principal de imersão em campo, num processo de já estar observando o lócus com olhar de pesquisadora. Relatamos ao final da AC, novamente, e de forma sucinta, o objetivo da pesquisa, já que, no final do ano anterior, 2017, já o havia exposto e alguns deles/as já haviam sinalizado a intenção em colaborar por livre adesão e pela identificação e interesse pelo tema. Vale ressaltar que a coordenadora, mesmo afirmando entender a relevância da pesquisa, não quis aderir à participação direta, pois já estava em outros cursos de formação. Desta maneira, firmamos o acordo e organizamos o cronograma de encontros, priorizando a valorização das identidades dos jovens negros e negras.

Os/as docentes que estavam dispostos a participar como colaboradores/as foram informados\as dos aspectos principais do objeto e procedimentos da investigação, dimensões éticas, riscos e vantagens, além dos aspectos relevantes para todos/as nós educadores/as do ensino fundamental II, visto que existe uma lacuna a ser preenchida nos estudos sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03, neste segmento de ensino.

Nesse contexto apresentamos os Ateliês de Pesquisa, etapa efetiva da pesquisa no lócus com os sujeitos e ambiente, através da aplicação de um dispositivo de intervenção e construção de dados desenvolvido no formato de Ateliê de Pesquisa, cujo objetivo é estabelecer um diálogo entre a pesquisadora e a equipe colaboradora, com vistas a produzir sentidos, conhecimentos, ou seja, características importantes, presentes nas pesquisas de cunho qualitativo.

Como características centrais que fundamentam sistemicamente e metodologicamente os Ateliês, destacamos as pistas a seguir: 1. Atentar para a exterioridade das forças que atuam na realidade, buscando conexões, abrindo para o que afeta a subjetividade; 2. Atuar de modo rizomático, ligando a subjetividade a situações em campo, ao coletivo, ao heterogêneo; 3. Compor o território existencial e possibilitar a intervenção com o coletivo; 4. Mapear as conexões, marcas, relações, como elementos que se estabelecem entre os encontros, romper com os sentidos conhecidos e fundar outros que não foram pensados. 5. Rastrar linhas duras, o plano de organização do lócus da pesquisa, do território habitado, das desterritorializações, da emergência do novo. Saber o que mais se repete nos discursos dos docentes sobre suas práticas pedagógicas, o que mais fica oculto. 6. Olhar para os dados de pesquisa e para o conhecimento apostando na produção, divulgação e aplicação do conhecimento em educação, tendo o pensamento e conhecimento como ato de criação numa

rede de implicações cruzadas nesse jogo de forças;7.Rigor da pesquisa qualitativa em educação, considerando que não se trata apenas de sustentar a singularidade e da invenção, mas também o uso dos conceitos incorporados a processualidade da pesquisa., incitar leituras e entrecruzar linhas e pontos, para que sejam reconcetados ou desconectados.8.Perceber que as multiplicidades se fazem presentes na realidade e precisam ser observadas, captadas. A atenção do cartógrafo funciona, pois, como um olhar caleidoscópico/lentes caleidoscópicas para ler a realidade e analisar os dados. Devemos, pois, estar atentos a tudo sem um olhar fixo, mas ao mesmo tempo, pousar a atenção para perceber o campo e selecionar elementos significativos, sem deixar de estarmos atentos e abertos aos demais acontecimentos. (SILVA, SILVA & SOUZA, 2017)

3.1 ATELIÊ DE PESQUISA: TECENDO E CONSTRUINDO COLABORATIVAMENTE O CONHECIMENTO

Mas, por que Ateliê? Em que se constitui este dispositivo? Assim começam as primeiras indagações sobre esse dispositivo de construção de dados, que, para além de ouvir falar, ou ler atentamente sua operacionalização em outras experiências científicas, a vivência deste momento da pesquisa, conjuntamente com os/as docentes, mostrou-se como uma peça incrível nesta engrenagem, que é a pesquisa em educação. Foram realizadas amplas discussões, diálogos, narrativas sinceras, emocionantes e enriquecedoras, troca de experiências, e com isso nos foi permitido construir coletivamente um novo saber e um novo conhecimento, fruto de outras teias e conexões que nos envolve como seres docentes e humanos/as. Discutimos realidades e problemas acerca do nosso objeto de pesquisa, analisando as práticas pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em meio a tudo isso, na efervescência do debate, soluções e caminhos foram apresentados, e, assim, Ateliê após Ateliê, foram tecidos os resultados mais impressionantes da pesquisa em campo. Nele fomos compreendendo o movimento de tecer coletivamente, de pesquisar e refletir sobre nossas práticas pedagógicas como espaço formativo e auto formativo.

A pesquisa nos parece real neste momento de troca, de escuta, de olhar e narrar àquilo que nos move como profissionais educadores/as. E é na reflexão que novos direcionamentos se firmam numa nova ação, agora, consciente e objetivamente capaz de transformar, mudar e quem sabe, melhorar uma escola, com ações que serão fruto do momento que estamos,

feitos Artesãos/ãs juntando todas as ferramentas que nos foi possível apropriar em nossas mãos de artista, sim porque ensinar nos permite criar e recriar , atuar e coatuar no universo que chamamos escola.

O AP é, seguramente, um dispositivo que atende à proposta da pesquisa-ação colaborativa, sendo condizente com as especificidades de uma pesquisa de Mestrado Profissional, a qual exige uma intervenção formativa que oportunize ouvir as vozes dos sujeitos, num movimento de ação-reflexão-ação, permitindo, desta forma, um construir de saberes e conhecimentos a partir dos significados apreendidos no grupo de discussão, além dos sentidos produzidos, em todo o percurso, pela interação e troca de experiências entre colaboradores/as e pesquisadora. No tocante à coautoria, outro artifício essencial neste tipo de pesquisa, o/a pesquisador/a vai construindo no processo os caminhos e desdobramentos de acordo com as demandas oriundas do coletivo pesquisado/a e colaborado/a. Assim Silva e Filho (2015) definem Ateliê de Pesquisa.

O AP se alicerça na compreensão de um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo formativo auto formativo, cujo trabalho será produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar e, onde se pode experimentar, manipular e produzir produtos resultantes da pesquisa como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica. (SILVA & FILHO, 2015)

Assim, com a intenção de oportunizar no âmbito escolar um espaço motivador para debates e questionamentos, os Ateliês foram espaços de encontros formativos capazes de proporcionar reflexões acerca do racismo, preconceitos e discriminações, e tantos outros conteúdos geradores de análises para nós docentes, atentando para as questões étnico-raciais e destacando e valorizando a identidade negra dos nossos/as estudantes, e sobretudo, reavaliando nossas práticas docentes sobre temas relacionados ao Ensino da Cultura Afro-brasileira. O AP apresenta os seguintes princípios: compreender a pesquisa como ato cognitivo, processo formativo e condição para o exercício crítico da docência; refletir sobre o modo de operar com o conhecimento a partir da compreensão de várias perspectivas epistemológicas; distinguir método das abordagens e técnicas de pesquisa, de modo a compreender suas dimensões, características, vantagens e limites na operacionalização da trajetória de pesquisa; apresentar panoramicamente os métodos de pesquisa, seus instrumentos e alternativas para construção de dados, a partir do objeto de estudo (SILVA & SÁ, 2016).

Os Ateliês de Pesquisa como dispositivos de construção de dados configuraram num instrumento de socialização das experiências pedagógica, é formativo-emancipatório, pois é possível articular vivências, saberes e ações que num processo de colaboração produz transformação e empoderamento dos sujeitos. A nossa abordagem, neste dispositivo, aos/às professores/as do COMUJA, buscou descrever, na perspectiva desses/as docentes, a importância do ensino da História e Cultura afro-brasileira para a formação dos estudantes do fundamental II.

O desenvolvimento do primeiro Ateliê gerou em mim um misto de ansiedade e desejo em realizar o encontro com os/as docentes colaboradores/as. Será que vai corresponder às expectativas, será produtivo o bastante para responder ao problema da pesquisa? Os/as docentes irão apreciar a experiência e continuar na pesquisa participando dos próximos Ateliês? Iniciamos em março do corrente ano. Os AP, cujo princípio forjado no coletivo foi um dos pontos relevantes da construção dos dados, pois o olhar e escuta do outro geraram sentidos aos/as demais participantes, desencadeou ações e sentimentos diversos e significantes ao individual e ao coletivo, tais como: curiosidade, contentamento, satisfação, tristeza em refletir sobre o racismo e tê-lo vivenciado, alegria em compartilhar saberes e aprender mais sobre o semelhante, pertencimento e liberdade em poder falar o que pensa como verdadeiro sobre a questão em debate, respeito pela narrativa do/a colega, e espanto por aquilo o que foi dito ser surpreendente e inesperado. O encontro como acontecimento, sendo motivo de afetação do outro.

Foram expostos inicialmente aos colaboradores/as os resultados da pesquisa exploratória, da análise documental e da escala de valores aplicada na fase inicial da pesquisa, com o objetivo de promover a discussão e a análise dos dados construídos, bem como propiciar, até o final da etapa de campo, a elaboração dos Ciclos de formação para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana. Ao longo das atividades, desenvolvemos nos demais Ateliês os eixos temáticos ou subtemas que o coletivo docente considerou como mais relevante para o trato das questões étnico raciais na escola na educação básica, com vistas ao cumprimento efetivo da lei 10.639/03, e que emergiram das próprias discussões em grupo, porque os primeiros encontros foram delineando e sendo moldados conforme a dinâmica do coletivo, presente e preponderante nos Ateliês.

Organizamos os Ateliês inspirados no trabalho dos autores Silva e Filho (2015) e Silva e Sá (2016). O primeiro encontro contribuiu para direcionarmos os encaminhamentos dos próximos, em consenso de datas e horários pertinentes a todos e a todas colaboradores/a. A

princípio, havíamos estabelecido apenas uma hora para a realização dos encontros, no entanto, já no segundo Ateliê, os /as participantes solicitaram um tempo maior para que todos pudessem participar livremente expondo suas ideias e considerações do tema em debate, o que muito me alegrou mediante a importância que o coletivo destinou à realização da pesquisa.

Os nossos Ateliês foram compostos por encontros específicos definidos em dias que aconteceriam as AC, a fim de não gerar demandas extras de tempo aos/as docentes colaboradores/as. Foram organizados de forma à responder às questões norteadoras e problema de pesquisa, inclusive orientando-nos pela escala de valor respondida pelos/as próprios/as professores/as. Totalizamos três encontros formativos presenciais na sala de multimídia do COMUJA. No quadro abaixo, detalhamos especificadamente o roteiro dos Ateliês de Pesquisa, do qual se desdobram roteiros específicos de cada encontro. Salientamos a apresentação do resultado do que foi planejado e realizado, considerando os ajustes e atendimento às demandas do coletivo.

Quadro 05 - Planejamento Sistemático dos Ateliês

PLANEJAMENTO GERAL DOS ATELIÊS DE PESQUISA	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre as relações étnico raciais na escola na perspectiva da lei 10639\03e suas implicações nas práticas pedagógicas; - Analisar coletivamente as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com a cultura e identidade negra no ensino fundamental II; tendo em vista o respeito às diversidades. -Perceber como o racismo está presente na escola e atuar no combate as discriminações em sala de aula. - Construir colaborativamente um Ciclo de formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a ser desenvolvido no lócus da pesquisa
COLABORADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Professores/as que atuam na escola, que aderiram livremente à pesquisa
ORGANIZAÇÃO	<p>Inicialmente, pensamos que tempo de trabalho será distribuído em 4 encontros de ateliê de pesquisa com 3 horas de construções sistemáticas coletivas num espaço/tempo de 02 meses conforme cronograma, organizados em quatro módulos de modo que contribua na para ação-reflexão-ação da prática docente. Além disso, está organizado em quatro módulos, a saber:</p> <p>Módulo I: Racismo no cotidiano escolar, o que é, e o que representa em nossa sociedade, e o papel docente na efetivação da Lei10639\03</p> <p>Módulo II: As práticas pedagógicas e o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana.</p> <p>Módulo III-A história e a cultura africana, tópicos relevantes</p> <p>Módulo IV- Propostas para o Plano de Formação</p>
METODOLOGIA	<p>A metodologia dos Ateliês baseia-se na articulação do processo ação-reflexão-ação, por meio de discussões sobre textos variados, recursos visuais, (pensados a partir das necessidades do grupo, de acordo com a realidade da instituição), momentos debates e construções de propostas de trabalho.</p>
RECURSOS /MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Textos para discussão - Vídeos disparadores; - Kits pedagógicos - Datashow - Caixa de Som
AVALIAÇÃO	<p>A avaliação dos Ateliês acontecerá mediante diferentes aspectos, tendo na processualidade e na coletividade eixos norteadores a reflexão sobre as práticas e que este movimento propicie pensar a</p>
CERTIFICAÇÃO	<p>Será emitida em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (<i>campus IV</i>) e o <i>Programa MPED</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

3.1.1. Ateliê de Pesquisa I

Iniciamos nosso primeiro encontro de AP, no dia 28.03 .2018, às 20 horas, na sala de multimídia do COMUJA, após a reunião de AC. Participaram deste primeiro ateliê, cinco docentes, dos nove participantes; pois alguns não estavam presentes na AC, e um colaborador, precisava se ausentar para participar de um evento artístico nesta mesma data. Iniciamos, expondo novamente os aspectos gerais da pesquisa, inclusive das questões éticas que envolvem seres humanos, deixando claro todos os tópicos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se constitui num documento necessário ao atendimento do protocolo legal, do Comitê de Ética (CEP) UNEB, que emitiu o parecer consubstanciado de aprovação da pesquisa, N ° 2.568.068 .Todos esses trâmites são relevantes, sobretudo, para o estabelecimento da confiança entre a pesquisadora e participantes, cujas questões éticas são necessárias ao desenvolvimento de pesquisas que envolvem seres humanos , de forma que devo como pesquisadora estar sensível às necessidades dos participantes, adequando minhas atividades no campo de pesquisa à realidade dos/as colaboradores/as que serão também coparticipes desta pesquisa. “É particularmente importante que o consentimento seja informado. Os participantes devem estar conscientes dos objetivos gerais do estudo e do que ele irá envolver. O consentimento deve estender-se à inclusão de publicações que possam derivar do estudo”. (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p. 95).

Ressaltamos e compartilhamos as inquietações como docente de História na própria instituição escolar, onde também enfrentamos desafios em trabalhar as questões étnico-raciais em nossa sala de aula, pois corroboramos do pensamento de Creswell (2014) quanto ao fato de que devemos estar: “[...] estabelecendo relações apoiadoras e respeitadas sem estereótipos ou usando rótulos que os participantes não adotam, reconhecendo quais vozes serão representadas em nosso estudo final e inscrevendo a nós mesmos no estudo refletindo sobre quem somos e as pessoas que estudamos” (CRESWELL, 2014, p. 58).

Para que ocorresse esta fase de modo confiante e produtiva, na construção de dados e todas as demais etapas até a análise dos dados e a escrita e divulgação dos resultados, foi necessário explicar, além dos benefícios já citados, outros que destacamos:

- Participar como coautor/a, caso manifeste este desejo, de uma construção de um resultado/produto final colaborativo dos Ciclos de formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para ser implementado no lócus da pesquisa, através de discussões e debates e assim, ampliar os

conhecimentos, através do estudo de materiais teóricos pertinentes e da interação entre participantes;

Ressaltamos a importância de manter o sigilo dos depoimentos, o cuidado e zelo dos participantes, de modo que a dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do docente não deverá sofrer danos, haja vista que o processo é formativo e autoformativo, atuando na reflexividade da prática pedagógica, de modo a beneficiar sua atuação profissional em sala de aula, além de definir todas as ações com o coletivo, tendo deles sempre o aval, e referendo das decisões tomadas.

Seguindo-se, ocorreu a discussão sobre o racismo no cotidiano escolar. Expliquei aos/as docentes como chegamos a este primeiro tema, por meio do resultado de escala de valor, aplicada anteriormente em aproximação de campo. Como elemento disparador das discussões, exibimos dois pequenos vídeos: *Racismo*, da atriz Taís Araújo⁶, e um segundo, com a participação de alunos/as do ensino médio⁷. Após a exibição, questionamos aos/as colaboradores/as quais as impressões acerca do racismo na escola, e se havia meios e caminhos para efetivar a lei 10.639/03, e se já tiveram formação para trabalhar a cultura afro-brasileira. Se não, como nos mobilizar e nos formar neste processo?

Todos/as docentes participaram ativamente das discussões, contribuíram com colocações pertinentes e propuseram respostas às indagações, resultando em ricas informações nos dados que foram construídos no desenvolvimento dos Ateliês de pesquisa.

Expomos a seguir, a tematização dos dados deste primeiro encontro.

Quadro 06 -Análise Temática- Ateliê de Pesquisa I

Ateliê 1-Quais as percepções sobre o racismo em nossa escola?		
Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (unidades de significado)	Comentário(s) Interpretação
Acho <u>que o racismo na escola é mais entre os próprios alunos</u> , eu pelo menos, <u>nunca presenciei professor tratando aluno com discriminação racial</u> , eu nunca presenciei. <u>Já percebi que entre eles há muitas questões de preconceito racial</u> , entre eles, os alunos, isso eu percebo, agora professor aluno, eu pelo menos nunca percebi, eu vejo muito entre os alunos, até por brincadeira, tem um fundo de verdade. (PAULO,2018)	Os/as professores/as não apresentaram em seus discursos atitudes racistas com os alunos, isso acontece somente na relação entre alunos e alunas.	Ocorre a afirmação clara que existe racismo no ambiente escolar. Inicialmente é citado que os/as professores/as não exercem racismo contra os alunos, mas diante da divergência de ideias, decorrente de nossas contradições e ainda de uma realidade e identidade, pois a professora que afirma acontecer o racismo velado, se autodeclara negra, e com isso entendemos que, a sua percepção é diferente da realidade

⁶Vídeo da atriz Taís Araújo sobre racismo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zqW-90WbEIA> , Acesso em: 30 maio 2017.

⁷ Vídeo não publicado, pertence ao arquivo pessoal da autora.

O que eu percebo é o seguinte, <u>claro que a gente não tem explicitamente</u> , o professor se manifestando com atitudes racistas, <u>mas de forma velada tem-</u> (SALETE,2018)	Afirma que professores/as tem sim, atitudes racistas	daquele que não se percebe ou não é negro/a. Racismo na escola existe, e precisa ser combatido.
Porque é o seguinte: quando eu me considero uma professora não racista, <u>não basta só falar que não é racista, ou como aquele que combate o racismo, que são duas coisas distintas. Você não precisa só se intitular, eu não sou racista, você precisa combater o racismo na escola</u> (SALETE,2018)	<u>Não basta só falar que não é racista, ou como aquele que combate o racismo, que são duas coisas distintas</u> É preciso combater o racismo na escola	
É histórica a questão do negro no Brasil. <u>O Brasil principalmente é racista e os brasileiros em si são racistas.</u> (CÉSAR,2018)	<u>O Brasil principalmente é racista</u>	César em sua afirmação categórica nos permite aqui refletir mais sobre este tema, já que estamos num país que nega a existência do racismo, nas escolas ocorre o silenciamento dessas discussões e a consequente exclusão dos/as jovens negro/as.
Tema-Racismo no cotidiano escolar		Sub-tema-preconceito na escola

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quando o professor César sintetiza essa discussão, afirmando que o Brasil é racista, nos faz pensar no racismo estrutural e institucional. “O racismo é parte de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem ser reduzidas a atitudes individuais. [...] A atitude racista é o resultado de uma complexa dinâmica de subjetividades que inclui contradições, medos, resistências” (SILVA, 2017, p.102 -103). O autor ressalta que devemos observar o racismo como algo estrutural, questionar as atitudes individuais, mas, olhando para a formação social do racismo, que passa pelos discursos e pelas instituições, em nosso estudo, o foco principal é a escola. Discutir o racismo institucional na educação nos aponta o fato dos/as estudantes sofrerem desvantagens no acesso, inferiorização, estigmas de suas referências culturais, e o consequente fracasso (LIMA, 2015). Portanto, o currículo crítico antirracista deve contestar as causas institucionais, históricas e discursivas do racismo, assim como não pode limitar-se a informações racionais, precisa se preocupar com as noção de representação e de poder em nossa sociedade (SILVA, 2017).

Quadro 07 - Análise Temática Ateliê de Pesquisa I

Ateliê I- Como abordar as questões de Identidade negra?		
Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (unidades se significado)	Comentários Interpretação
<p>Que eu enquanto professora, atuo, <u>como o aluno que pratica vários preconceitos</u>, racismo na sala de aula e infelizmente nós professores, <u>tem uns que nem se consideram negros</u>, claro que nem todos vão se considerar negros e negras, porquê cada um vai..., isso é muito complexo. <u>Sabemos que não é só questão de cor, é algo mais profundo em relação a isso</u>, mas professor muitas vezes <u>não quer trabalhar</u>, isso não, já ouvi colegas dizer que não existe, de outras instituições principalmente. (SALETE,2018)</p>	<p><u>Como o aluno que pratica vários preconceitos</u> racismo na sala de aula e infelizmente nós professores, <u>tem uns que nem se consideram negros</u></p> <p>Mas professor muitas vezes <u>não quer trabalhar</u>, isso não, já ouvi colegas dizer que não existe, de outras instituições principalmente</p>	<p>Afirmação de que os /as docentes praticam ações preconceituosas, porque não se identificam como negro/as e, portanto, não fazem a devida abordagem dos temas na sua prática.</p>
<p><u>Eu fui criado na minha família, eu sou negro, eu sou negro, minha família tem herança</u>, nós somos brasileiros, <u>temos essa herança, afrodescendente</u>, e assim eu fui criado e fui assim <u>eu estudava na escola e as vezes colegas me desfaziam</u>. (CÉSAR,2018)</p>	<p><u>Eu sou negro minha família tem herança</u></p> <p><u>Eu estudava na escola e as vezes colegas me desfaziam</u>, Identidade docente autodeclarada,</p>	<p>Define-se no trecho da narrativa a Identidade negra docente, relacionada a origem familiar e relato de preconceito racial que sofria por isso</p>
<p>[...]muitas vezes tem gente <u>que tem vergonha de marcar, de colocar num formulário, nossos próprios alunos</u>, ele tá fazendo a cor da raça dele e diz: professor eu não sei no que eu boto não, <u>mas ele sabe, ele se olha no espelho mas ainda não se encontrou pela sociedade racista que pertencemos</u>, e eu já vi serem chamados muitas vezes de <u>piloto preto, borra de asfalto, borra de café, pau de fumo, coisas muito pejorativas</u>, muito pejorativas! (JÚLIO,2018)</p>	<p><u>Que tem vergonha de marcar, de colocar num formulário, nossos próprios alunos</u>,</p> <p><u>Não se encontrou pela sociedade racista que pertencemos</u>,</p> <p>Revela-se a negação identitária, como fruto do preconceito racial</p>	<p>Emergiu o subtema identidade negra discente, no exemplo mencionado, o qual associa a negação da mesma pelo fato dos jovens sofrerem diversas situações de racismo</p>
Tema-Racismo no cotidiano escolar		Sub-tema-Identidade negra

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Inferimos, após a exibição dos vídeos, e a partir das discussões que abordavam o racismo, que é necessário trabalhar as questões de identidade, sobretudo identidade negra, pois ocorre negação, segundo as falas dos docentes, tanto dos professores/as quanto dos/as alunos/as. As identidades são construídas nas relações sociais, na relação com o outro, muitas

vezes estão descentradas, e mudam de acordo com a interpelação de sujeito, ou por sua representação. São produzidas pelas práticas discursivas, na posição em que o sujeito ocupa socialmente, dentro deste mesmo processo discursivo de formação de identidade (SILVA (2014; HALL, 2002; MOITA LOPES, 2006).

Portanto, evidencia-se, também, que a construção da identidade negra é um ato elaborado individual e socialmente, também se estabelece no discurso e nas relações de poder, sendo difícil, portanto, as afirmações de identidades negras positivas no meio educacional, pois é um ambiente que reflete as desigualdades, as quais devem ser exatamente questionadas. Assim, nos orienta as Diretrizes Nacionais , segundo as quais devemos compreender os valores e as lutas dos negros/as, sermos sensíveis ao sofrimento devido às formas de desqualificação e menosprezo por seus antepassados terem sido escravizados; todo preconceito deve ser questionado e combatido, a exemplo de “[...]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 [...]” (BRASIL,2004, p.12). Desta forma, estaremos encorajando estes/as jovens a continuarem seus estudos, sobretudo no que diz respeito à própria cultura e à comunidade negra, colaborando para uma educação antirracista.

Quadro 08 - Análise Temática Ateliê de Pesquisa I

Ateliê I-Quais as práticas pedagógicas para a aplicabilidade da Lei 10639/03?		
Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (unidades de significado)	Comentários Interpretação
<p>[...] <u>Cadê as leis que regem o nosso país, que defende o povo negro, qual é o professor que tá trabalhando? Pro aluno de fato ter conhecimento de seus direitos pra ele saber agir frente a casos de injúria racial e do racismo. Nossos alunos saberem <u>distinguir racismo, de injúria, saber que ele vai dar queixa que ele vai procurar ministério público tu tá entendendo?</u> para onde meu aluno negro vai? <u>Se resume ele a uma comida a uma roupa colorida e uma dança, só isso. Isso é bonito?</u> (SALETE,2018)</u></p>	<p><u>Cadê as leis que regem o nosso país, que defende o povo negro, qual é o professor que tá trabalhando?</u> Nossos alunos saberem <u>distinguir racismo, de injúria, saber que ele vai dar queixa que ele vai procurar ministério público.</u></p>	<p>A colaboradora ressalta a necessidade de ensinar os direitos e as leis que defendem os/as alunos/as negros/as, para que possam defender-se, infere também da necessidade de trabalhar conceitos pertinentes ao Ensino da Cultura e identidade e valorização do negro/a.</p>
<p><u>Enfrentar sem precisar levantar batalhas, na escola, na verdade a melhor forma é a de <u>conscientização[...]</u>, a <u>gente precisa ao ver, ao perceber que tá acontecendo o racismo de alguma forma</u> chamar! [...] nos vícios sociais que temos, por exemplo: <u>denegrir minha imagem, a gente costuma usar: a pessoa quer <u>denegrir minha imagem</u>, olha, muitas vezes a gente usa e é normal uma palavra que tá no dicionário, porém quando a gente usa, é um termo que não percebemos, denegrir é tornar negro. Na verdade negro é uma coisa ruim. <u>Denegrir a imagem da gente, a gente vai ficar feliz?</u> (CÉSAR,2018)</u></u></p>	<p><u>Conscientização[...]</u>, a <u>gente precisa ao ver, ao perceber que tá acontecendo o racismo de alguma forma</u> chamar. Na verdade negro é uma coisa ruim. <u>Denegrir a imagem da gente, a gente vai ficar feliz</u></p>	<p>Ações para combater o racismo seriam a partir da percepção dos problemas, evitar a reprodução dos estereótipos, com palavras depreciativas aos negros/as.</p>
Tema-Práticas Pedagógicas		Sub-tema-Temas, ações e técnicas para o Ensino da Cultura afro-Brasileira

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Técnicas de sensibilização e conscientização são requisitadas neste momento da discussão e estas são importantes caminhos para um reconhecimento do/a outro/a e da diversidade e o pertencimento étnico-racial. O trabalho pedagógico deve ser realizado de forma a contribuir para um ensino pertinente à diversidade e à complexidade. Como afirma Verdun (2013), a escola deverá, portanto, ser um espaço de socialização e humanização dos sujeitos, na perspectiva de cooperar para os/as estudantes aprendam a aprender na

convivência com os/as outros/as, deverá também desenvolver uma postura colaborativa nos indivíduos, (re)avaliando seus contextos sócio históricos, e manter-se permanentemente em processo de formação. Nós todos/as, componentes ativos da instituição Escola, fomos compelidos à trazer para a prática a consciência da necessidade de respeito à diferença, na convivência e nas pequenas ações do cotidiano, a exemplo de reprodução de discursos preconceituosos, como o mencionado por César. É estar sempre na reflexão de nossa docência, em nossas próprias práticas que são pedagógicas e também sociais.

Uma das práticas que a docente Salete salienta é que devemos trabalhar com conteúdos e leis que orientem os discentes sobre seus direitos e as diversas histórias e culturas. Segundo Gomes (2005, p. 51), “[...] falamos sobre a construção social, histórica, política e cultural das diferenças. É o que chamamos de *diversidade cultural*. A diversidade cultural está presente em todas as sociedades e a questão racial brasileira localiza-se dentro do amplo e complexo campo da diversidade cultural”.

Dentro desta perspectiva do reconhecimento da sociedade composta pela diversidade cultural, e por isso requer que se volte o olhar para seu interior, para perceber os elementos que a determinam como diversa e pluriétnica, avançando no campo da educação e do currículo para buscar compreender e alterar, o sistema vigente, que corrobora com um modelo único de cultura e de ensino, deve permitir aos/as jovens compreender o seu lugar no mundo, buscando os seus direitos, com conhecimento e senso crítico.

A realidade do nosso país é alarmante no que se refere às violências sofridas pelos estudantes dentro e fora da escola. Em todo o percurso da pesquisa e da escrita desta dissertação, cotidianamente, as mídias e redes sociais declaravam casos de violência, racismo, assassinatos, genocídio do povo negro, maioria da população no Brasil, e para registrar apenas um, citamos o caso, no Rio de Janeiro, do jovem estudante Marcos Vinicius da Silva, de 14 anos, morto após ser baleado enquanto ia para a escola, durante uma operação da Polícia Civil e do Exército no Complexo da Maré, sob a intervenção determinada pelo Governo golpista, com a justificativa que confundiu com um bandido, fato que causou indignação das pessoas. O menino baleado deixou uma frase emblemática, ainda antes de morrer: “Eu sei quem atirou em mim, eu vi quem atirou em mim, foi o blindado, mãe, ele não me viu com a roupa de escola”. Enquanto essa situação continua, percebemos que faz-se necessário uma maior mobilização do papel do Estado e de toda a sociedade, que precisa questionar os abusos, mobilizando forças em busca de um país melhor.

3.1.2 Ateliê de Pesquisa II

Nosso segundo encontro, aconteceu na sala de multimídia após a reunião de AC regular do grupo de professores/as do colégio, no dia 04 de abril, para discussão do livro *O Diário de Davi*, enviado antecipadamente por e-mail para os/as colaboradores, como elemento disparador da discussão. Além desse livro, exibimos um vídeo do próprio autor, narrando o conteúdo e a história da escrita do Diário de Davi, e após a discussão, fechamos com outro vídeo sobre as práticas pedagógicas para o ensino da cultura afro-brasileira. Foram tratados aspectos sobre o Grupo Focal *on line* e a Observação Participante.

Como fruto deste segundo Ateliê, elencamos vários temas a serem aqui analisados:

Quadro 09- Análise Temática Ateliê de Pesquisa II

ATELIÊ DE PESQUISA II		
Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (unidades se significado)	Comentário(s) Interpretação
Eu acho que a gente tem que falar, <u>mas agora com embasamento, não é chegar e ficar contando caso</u> , que vai ter sempre aquele que vai ficar dizendo, que nada professora, tem que aperrear mesmo, <u>ocê tem que trazer textos, vídeos, pra discussões sadias</u> pra ver aqueles alunos bem relacionados vai vendo também sua opinião, é a primeira sementinha, no ano seguinte começa tudo de novo. (ESTHER,2018)	<u>Mas agora com embasamento, não é chegar e ficar contando caso</u> <u>tem que trazer textos, vídeos, pra discussões sadias</u>	Necessidade de formação e preparo para trabalhar em sala de aula a lei 10639/03. A aula tem que estar fundamentada e o processo deve ser contínuo.
Essa ideia <u>do desfile do cabelo afro, penteados é muito boa, as pessoas da própria comunidade virem no dia da consciência negra.</u> (ESTHER, 2018)	<u>Desfile do cabelo afro, penteados, é muito boa.</u> Sugestão de atividades	As atividades devem ser pertinentes e apropriadas para a valorização e não a folclorização da cultura negra.
Tema As práticas pedagógicas e o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana		Categoria emergente -Formação

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Não basta o reconhecimento da pluralidade, mas encontrarmos estratégias concretas, integradas, inclusivas, para traduzi-las no contexto escolar. Este aspecto aponta para o que nos afirma Ana Ivenicki (2015, p.130-131): “No Multiculturalismo folclórico – as culturas são interpretadas em seus aspectos exóticos. Impregnam o currículo com festas, ritos, formas de pensar e agir de diversos povos, raças, religiões e classes”. Dentro deste contexto, sugere-se uma formação multicultural, que busque as competências que desafiam o preconceito, os estereótipos, valorizar os oprimidos e tencionar a falta de representatividade desses grupos e a marginalização e exclusão dos espaços de poder político, econômico e social. (IVENICKI,

2015). Corroborar-se a necessidade dos Ciclos de formação para o ensino da Cultura Afro-brasileira, a fim de contribuir para uma escola que esteja aplicando a Lei 10.639/03.

Quadro 10 - Análise Temática Ateliê de Pesquisa II

ATELIÊ 2-Livro O Diário de Davi		
Trecho selecionado para evidenciar tema (unidade de contexto)	Essência do trecho (unidades se significado)	Comentário(s) Interpretação
Interessante, são situações diferenciadas, é bullying, mas é diferente, <u>o cadeirante nós não temos muitos problemas</u> , às vezes é até bem tratado, <u>mas a questão do pobrezinho, do gordo, do homossexual aí o problema é bem maior</u> . <u>Raramente esses alunos pobrezinhos se destacam, eles são os que tiram as notas mais baixas, são os que ninguém quer em equipe.</u> (MARLLUS,2018)	<u>O cadeirante nós não temos muitos problemas</u> , às vezes é até bem tratado, <u>Mas a questão do pobrezinho, do gordo, do homossexual aí o problema é bem maior.</u> Várias diferenças!	Existe o problema do preconceito racial na escola, o cadeirante não sofre, o mais prejudicado seria o negro, chamado aqui de “pobrezinho”. Na reflexão do docente, o problema do gordo, do homossexual, e do/a pobre, negro/a também é mais complicada, infere-se portanto a afirmação que as identidades não são únicas e podem se entrecruzar dentro da própria diferença.
<u>Às vezes tem um aluno que é gay, ele não desenvolveu, ele é infantil e os meninos entendeu já criticam, já mexem com ele.</u> É ótimo de relacionamento, fica atento não tem dificuldade nenhuma. (ESTHER,2018)	Às vezes tem um aluno que é gay [...]Críticam já mexem com ele, mas tem um bom relacionamento!	Os gays sofrem muitos preconceitos, no entanto, às vezes não percebe-se as dificuldades desse aluno, todavia, afirma-se que os colegas agem de forma abusiva com brincadeira ofensivas, e o que fazemos em tal contexto, seguimos como se aquilo não tivesse importância, deixa pra lá, são conselhos de coordenação e gestão.
No ano passado, no 8º ano a tarde, <u>tinha duas meninas, e você percebia que as duas tinham uma relação</u> , mas chegava um pouco à incomodar porque está na sala de aula e você <u>quer dizer se fosse a o heterossexual, não ficava nessa situação</u> , e aí permanecia numa coisa assim, que você realmente chegar pra poder falar é difícil, <u>eu mesmo me incomodava</u> , com essas duas meninas. (MARIA,2018)	Tinha duas meninas, e a professora percebia que as duas tinham uma relação, (lésbicas que demonstravam afeto.) <u>Heterossexual não demonstra afeto dessa forma.</u> Por isso a professora sentiu-se incomodada.	Nos deparamos com um depoimento complexo, no qual é mencionado um caso de homossexualidade, que causa um estranhamento, segundo a docente, isso nos faz perceber que esse desconforto, é devido aos padrões heteronormativos impregnados na cultura escolar e na mentalidade dos/as docentes e demais alunos/as. Assim ocorre incoerência no discurso, precisamos discutir melhor estes temas para saber lidar com essas situações.
Tema- As práticas pedagógicas e o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana	Subtema Interseccionalidade raça, classe e sexualidade.	

Fonte: Elaborado pela autora:2018

Na discussão do livro *Diário de Davi*, de Silvano Sulzart, discutimos o capítulo referente ao preconceito racial e o *bullying*. O protagonista da história tinha dois amigos, também excluídos das normatizações da escola: um cadeirante e outro gay, fato esse que, causou discussões e relatos de vivências com abordagem destes outros temas, analisar a escola, num contexto de diversidade e diferença, dentro de uma perspectiva multicultural, de maneira a não prevalecer a desigualdade, das interseccionalidades de raça, classe e gênero e sexualidades que estão presentes nas relações dentro e fora da escola. Assim, o “[...] multiculturalismo interativo, ou multiculturalismo pós-colonial, propõem a inter-relação entre os diversos grupos socioculturais, reconhecendo que as identidades não são puras e que existe a necessidade de reconhecer as diferenças dentro das diferenças” (IVENICKI, 2015, p.131).

Vale ressaltar também que Silva (2017) propõe a Pedagogia *Queer* para questionar os processos institucionais e discursivos, pois, não devemos estar apenas na tolerância e respeito, nem tampouco na informação, nem nos padrões de normal e anormal. Assim, pautamo-nos numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e identidade sexuais. Por isso, enfatiza-se a construção de um currículo inspirado na teoria *Queer*, a qual força os limites das ideologias dominantes, que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído para fazer da “diferença” a diferença no currículo. (SILVA, 2017).

Todas essas reflexões acerca dos temas e conceitos pertinentes ao tema, realizadas nos AP, deverão produzir transformações de sentidos, ressignificando ações e pensamentos, pois, segundo Franco (2016), quando um professor/a é formado/a de um modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática, ele desistirá e replicará saberes, a docência deve ser reflexiva, e atuante, observando sempre as especificidades da turma, dos/as estudantes, e de todo o contexto, para reelaborar o seu plano e sua prática.

3.1.3 Ateliê Pesquisa III

Buscando abordar um tema pouco explorado, que constava em nossa escala de valores, e que traz sobre si, muita desinformação e preconceito, estamos falando das religiões de matrizes africanas, trouxemos e apresentamos o convidado Sílvio, colega cursista do MPED, da turma de 2017, o qual também pesquisa sobre a cultura afro-brasileira, que iria tratar do tema Diversidade e Axé, sobretudo, pontuando sobre o candomblé, religião da qual participa. Inicialmente ele ressalta que sua participação será dialógica e colaborativa

dependendo também da contribuição dos/as docentes com suas vivências, questionamentos e indagações sobre o tema em debate, no encontro formativo deste Ateliê.

Os nossos objetivos consistiram em debater sobre conceitos, e temas pertinentes ao estudo da História e Cultura afro-brasileira e Africana, sobretudo conhecer as religiões de Matrizes Africanas para dialogar e superar preconceitos. Este Ateliê trouxe muitos significados aos/as docentes colaboradores/as conforme descrito no quadro síntese a seguir, os quais contribuíram ativamente nas discussões, narrando suas vivências escolares e práticas religiosas. Desse encontro emergiram várias subcategorias, que iremos expor e analisar duas, as quais foram muito recorrentes e, portanto, relevantes ao nosso estudo.

Quadro 11 - Análise Temática Ateliê de Pesquisa III

ATELIÊ 3-Categoria-O Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana	Sub-categoria-Preconceito e mídia	
Trecho selecionado para evidenciar tema (Unidades de contexto)	Essência do trecho (Unidades se significado)	Comentários Interpretação
<p>Eu estava pensando nesta discussão toda, porquê tem assim nas mídias, nacional e até internacional, aquele novelista Manoel MARLLUS, e as “Helenas” na novela dele, <u>a primeira vez que ele colocou uma Helena negra não deu ibope, então assim, as pessoas estão acostumadas [...]</u> ele tentou acabar um paradigma [...]. não vou mais colocar uma Helena negra, sempre foi a Vera Fisher e tal, loiras brancas bonitas, essa questão europeia. Colocou Taís Araújo uma atriz excelente, bastante conhecida, mas o povo em si não abarcou o tema. <u>Existem algumas coisas que quebram os paradigmas</u>, mas a gente vê esse seriado Mister Braum com Lázaro Ramos mais a esposa fez sucesso [...] questão de opinião (MARLLUS,2018)</p>	<p><u>A primeira vez que ele colocou uma Helena negra não deu ibope, então assim, as pessoas estão acostumadas [...]</u> ele tentou acabar um paradigma</p>	<p>O preconceito está arraigado em todas as esferas sociais, e é reproduzido pelos meios de comunicação, as novelas põe exemplo são um meio de reprodução de estereótipos que dissemina a ideologia da elite branca.</p>
<p>Mas aí você vai ver que <u>faz sucesso o que a mídia planta</u> é o que a mídia quer, aprende a fazer o que o negro é famoso, ele passa a ser ridículo com piadas em situações tá entendendo? ela mostra também a fama e sucesso. Mas também o dinheiro, o acesso a informação a vários lugares também, mas ela (mídia) trabalha com uma forma, não que <u>o gênero de arte e humor seja uma desvalorização mas, é porque a ideia que se passa ali é que eles só conseguem fazer sucesso daquele jeito.</u> (CÉSAR,2018)</p>	<p>O que <u>faz sucesso o que a mídia planta</u> é o que a mídia quer. <u>O gênero de arte e humor seja uma desvalorização mas, é porque a ideia que se passa ali é que eles só conseguem fazer sucesso daquele jeito.</u></p>	<p>Os meios de comunicação determinam os papéis, de acordo com a cor da pele, o docente menciona o fato dos negros ficarem sempre com papéis menores, aqui ele destaca o fato dos programas de humor, que são pejorativos aos/as próprias/os negros/as</p>
<p>O que eu vou inferir sobre a fala do candomblé, hoje ao chegar em casa, que eu não tive a última aula, estava ligada a televisão no programa de Fátima, aquela Tia Má, que eu acho que vocês já conhecem, ela é blogueira jornalista, tinha outras pessoas <u>de outras religiões</u> lá, ela chamou atenção ela <u>disse que o candomblé não sabe nem o que é o demônio</u>, e ficam dizendo que o diabo não existe, cria assim uma coisa que eles dizem que é deles. [...]. só pra fechar a questão lá do programa de Fátima, quando Supla falou assim: <u>vocês que vieram da África</u>, aí ela fez: <u>eu não vim da África não, eu sou brasileira</u> você, agora os meus <u>antepassados</u> que foram obrigados a chegar aqui. <u>vieram de forma desumanas para o Brasil mas eu sou brasileira</u>, aí Fátima, tentou, tapeou ...arrasou (SALETE,2018)</p>	<p>Ela <u>disse que o candomblé não sabe nem o que é o demônio</u>, e ficam dizendo que o diabo não existe, cria assim uma coisa que eles dizem que é deles. <u>Eu não vim da África não, eu sou brasileira</u> você, agora os meus <u>antepassados</u> que foram obrigados a chegar aqui. <u>vieram de forma desumanas para o Brasil mas eu sou brasileira</u>.</p>	<p>A televisão é um meio de difusão de valores, ideias e sobretudo de discursos que moldam a maioria da população que assiste a programação da TV aberta, SALETE nos faz pensar que também deve ser utilizado para desconstruir estes estereótipos, deve-se usar a mídia sim, para o combate ao racismo.</p>
Tema- A religião de Matriz Africana	Subtema- Preconceito	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O racismo está em toda parte, está presente e precisa ser combatido, diariamente, os jornais, programas de auditório retratam casos implícitos ou explícitos de episódios de discriminação, que ferem os sujeitos por causa de sua origem , cor , orientação sexual, classe

social, enfim, falar sobre cultura afro-brasileira, e sobre negros e negras , nas escolas, além de desenvolver ações dentro do espaço escolar, tais como rodas de conversa, seminários, entrevistas, produções a partir de pesquisas, debates, requer também, uma análise das mídias e redes sociais.

Nesta perspectiva, admitimos que saber abordar a história e a cultura afro-brasileira na escola, junto com alunos e alunas, requer uma mudança de olhar, a sociedade, a família, os grupos sociais, atentando para as formas como se dão as relações raciais lendo criticamente a mídia, a política, a cultura, os bairros, os/as trabalhadores/as, as elites, as imposições, as negações, as invisibilidades como a pessoa negra é vista e tratada na sociedade. (LIMA, 2015). Assim, nosso trabalho com direcionamentos para uma educação antirracista, deve permear todos esses aspectos supracitados pela autora, com ênfase à leitura crítica de tudo que nos envolve como sujeitos no contexto que vivemos.

Este terceiro Ateliê se revelou riquíssimo no tocante à quantidade de dados produzidos no bojo de suas discussões, condicionando novas subcategorias para expandir nosso olhar sobre o problema de pesquisa. Assim, apresentamos a sub categoria *Candomblé, Cultura e religião*, que tematizamos, considerando um conjunto de narrativas dos/as participantes colaboradores/as da pesquisa, observando sua pertinência para compreender o objeto e sua relação com as vivências docentes do grupo. Da mesma maneira, definindo unidades de contexto, trechos mais longos, as falas, em sentido geral, as unidades de significado, palavras ou expressões sublinhadas, seguindo-se então a interpretação à luz da teoria, mas escolhi não apresentar em quadro devido à limitação que este apresenta, e também à quantidade de resultados que se configuram a partir dos sentidos da interpretação (FONTOURA,2011).

Realizei todas as transcrições dos encontros de AP, segundo Jovchelivitch, S; Bauer (2002) e Fontoura (2011), que afirmam ser o momento da transcrição o primeiro passo da análise, e o seu detalhamento depende das finalidades da investigação. Desta forma, apresentamos neste texto as falas dos colaboradores/as da forma que foram narradas, sem grandes alterações, apenas com ajustes de pontuação e eliminação de repetições e, em determinados momentos, sublinhamos expressões para destaque da tematização para um melhor entendimento do sentido do conteúdo do texto, como demonstramos a seguir:

Eu tive uma atividade como professor de religião, mas primeiro a dificuldade é porque eu fazia teatro, tinha o cabelo grande e não pareço um professor de religião, eu fiz história mas, surgiu uma vaga, aí eu fui trabalhar encima da história da religião, trouxe pessoas de cada religião, aí sabendo eu trouxe o evangélico, aí quando eu trouxe o pessoal da

religião afro, os evangélicos não quiseram, mas eu disse o pastor não veio o padre[...] (IVAN,2018).

Eu estive, enquanto aluno do campus IV, fazendo o curso de geografia, lá NO Coqueiros em Mirangaba, nós fomos conhecer o Quilombo e ouvimos muito da história deles, mas no momento que o professor falou: agora vamos ter uma apresentação aqui, eles não costumam fazer isso porque é um momento espiritual deles, como eu sou muito amigo, o professor Fábio Nunes da UNEB é professor de geografia e ele apresentou um trabalho de mestrado sobre a questão do preconceito linguístico contra os negros, naquele momento teve uma apresentação, quando eles começaram a apresentação e os meus colegas começaram a sair correndo, literalmente, o professor ficou com vergonha e teve que falar com homens e mulheres adultos, que eles estavam assim praticamente como crianças, desrespeitamos todo trabalho que foi feito de acolhimento, caiu por terra naquele momento, a gente pensa o que? porque se fosse um padre, um pastor, e se tivesse feito sua celebração, um sermão, todo mundo tinha ficado, naquele momento o pessoal começou a sair, aí quando terminou, Sílvio, uma colega me perguntou: como é que eu consegui ficar ali, aí eu disse pra ela, minha amiga, do mesmo jeito que você se espantou e saiu, eu fiquei admirado sabe porquê? A religião, ela é algo natural de cada povo, a gente não escolhe a religião, eu tenho a religião e cada um tem, tem que respeitar, se eu sentir tocado a seguir aquela religião não tem problema, não vejo nenhum problema, então assim religião é aquela que lhe satisfaz, a minha não pode querer ser mais e a sua também, então infelizmente nós temos essa realidade, e na religião nós produzimos o quê? Doutrina, cultura, e nós continuaremos reproduzindo, se nós não tivermos em espaços como esses.(CÉSAR, 2018)

Quando você (Sílvio) falou sobre preconceito, aí fala assim, dos colegas do mestrado, e eu penso, em nossos alunos eu sou professor de religião, faço uma apresentação, nós devemos estar preparados, vai ter o candomblé, vai ter os evangélicos, vai ter os católicos, devem estar assim preparados, pra não se esconder não correr, não querer sair. (MARLLUS, 2018)

Os docentes relatam situações que expressam pensamentos semelhantes, no que tange à questão da desinformação e do preconceito dos alunos em relação ao candomblé. Ivan e Marllus retratam as dificuldades de trabalhar com a disciplina religião, que ainda existe no colégio, fazendo parte do currículo diversificado da instituição. Normalmente, a maioria dos docentes recebe aulas desse componente para complementar a carga horária, não existe um direcionamento, cada profissional ministra conforme os seus preceitos pessoais. Afirmo isso porque também já ensinei religião em turmas de 6º ano, sendo uma tarefa difícil, considerando que não se deve ensinar doutrinas de nenhuma organização religiosa, devido à laicidade do Estado Brasileiro e o direito que cada estudante tem de possuir sua religião própria. Ivan destaca o fato dele mesmo sofrer com os estereótipos do padrão exigível da

aparência docente, como também o fato dos evangélicos e católicos não aceitarem a participação dos candomblecistas na mesma igualdade de direitos e participação na apresentação das atividades, algo delicado para abordar em sala. Marllus pontua que devemos estar preparados/as para conduzir discussões e ações acerca da diversidade religiosa sem constrangimentos e discriminações, com o objetivo de conhecermos as diversas religiões e, portanto, respeitá-las, dando a igual importância a todos os ritos espirituais.

O professor César, por sua vez, retrata um episódio que, ao ser narrado no encontro, produziu muitos sentidos e indignação dos /as outros/as colaboradores/as, tamanha a reação que provocou diante a ação preconceituosa dos/as alunos/as da Universidade com as práticas religiosas dos quilombolas de Coqueiros, na cidade de Mirangaba, em nosso território. Os/as estudantes vão fazer a aula de campo, a UNEB juntamente com o docente vai utilizar as informações, os dados, as vivências em suas pesquisas e seus relatórios, e os/as quilombolas recebem em troca o desrespeito à sua cultura. César nos faz refletir sobre o que a religião representa para os indivíduos de um modo geral e ressalta a necessidade de mais espaços de discussão, como o próprio Ateliê de pesquisa, no âmbito escolar, como caminho de desconstrução dos estereótipos presentes em nossa sociedade

Por isso, abordar a dimensão étnico-racial na escola e na sala de aula implica levar em conta espaços discursivos sobre o negro, tanto instituídos quanto instituintes, assim como a relação que estabelecem com os conhecimentos acessados nesses espaços, na perspectiva de romper a cadeia de racismo, preconceito e discriminação que incide sobre a imagem dos afro-brasileiros, também na escola (LIMA, 2015).

O preconceito aqui analisado envolve tanto a educação básica quanto o ensino superior referente à cultura negra, não importa o nível de ensino, todos os espaços formativos devem envolver a abordagem das questões raciais e de identidade. Discutir por exemplo as origens e formação de nossa história e sociedade nos permite tentar desconstruir esse ensino eurocêntrico.

Existem alguns “paradigmas” que a sociedade do candomblé, de fazer uma macumba pro time ganhar, inclusive o sulista vem jogar na Bahia, eles dizem assim, quando vem, a macumba lá e o Corinthians vai perder pro Bahia, realmente existe isso, os programas humorísticos também passam, essa ideia e você presume sobre essa questão do mal, o mal está no coração, não está na religião, e eu posso está na religião, na igreja querendo o mal pro outro, e assim muitas vezes a gente acha que religião B é do mal, existe até falas:...esse menino não sei o que fizeram com a vida dele, parece que fizeram um trabalho na vida dele., existem essas falas e pra gente poder trabalhar essa questão da inclusão a gente precisa trazer essas realidades, porque essas realidades elas existem e nós acabamos no

cantinho e acaba achando engraçado aquela piada, achando engraçado aquela fala. E o que acontece, a gente, vive discutindo isso. (CÉSAR)

Então a nossa religião é afro-brasileira, mas ela veio da África, e aí só que percebemos, vocês historiadores também, percebem que tudo que é relacionado ao negro ao escravo é ruim, então você fazer parte do candomblé, desse povo de escravos, de bairros periféricos, desse povinho que não sabe nem falar, dessas comunidades de baixa renda, porquê?, religião também é poder, não é o fato de ser ou não, é o fato de status, é o fato de simplesmente vocês estarem com uma religião que lhe convém, não só no sentido econômico, não é de aceitação familiar que não permite que você seja gay dentro de uma igreja evangélica, pastor não permite, a bíblia não permite, porque você precisa, porém, precisa convencer a família, e seus valores que ali é a religião que nos satisfaz, as religiões elas dividem. (SILVIO, 2018)

O preconceito com o candomblé é expresso pelos docentes em suas falas, de forma a corroborar a necessidade que a educação básica introduza esses temas e conceitos em seu currículo. Muitas das características da cultura e identidade negra estão claramente presentes nos terreiros de candomblé. Os professores colaboradores relatam a associação negativa das práticas religiosas afrodescendentes, sobretudo, a relação da macumba, a qual foi diferenciada do candomblé e da umbanda, e da associação com as classes de baixa renda. Mas Sílvia enfatiza que a religião deve nos satisfazer em vários outros aspectos, não apenas o econômico. E um ponto favorável é a aceitação inclusiva das religiões de matriz africana. Tratando de inclusão, confirma-se que as subcategorias surgidas nas discussões se entrelaçam e se imbricam fazendo um nó de sentidos e pertinências para desvelar o objeto de pesquisa:

[...]língua de sinais, está numa palestra e a interprete está lá, ai falou candomblé, já trabalha com isso, não é esse sinal(demonstra) não é esse aqui, é esse sinal, e ela continuou resistindo de isso aqui, que significado traz, que é algo ruim, algo que fosse de punição que você é castigado, é aí assim de diversas formas, ou seja isso aqui é o sinal que é pejorativo, aí quando você apresenta outro sinal, através da discussão das comunidades envolvidas neste contexto, e faz algo, diz o porquê, antigamente o sinal era esse, e foi modificado pra esse o grupo, nós repensamos esse sinal justamente pra contemplar a todas as religiões afro-brasileiras então foi valiosa, por exemplo alguns/as professores/as de outros estados do país eles mandam e-mails e mensagens agradecendo essas discussões e estas divulgações porque eles utilizam na sala de aula. (SÍLVIO, 2018).

O estudo de termos referentes ao candomblé relacionado à língua portuguesa, língua ioruba e língua de sinais é o trabalho de Silvio, que diz respeito à elaboração de um glossário de sinais da nação ketu nagô para a língua de sinais brasileira, o que demonstra um campo que precisa também ser considerado dentro da perspectiva de cumprimento e aplicabilidade da Lei 10.639/03 aos /as estudantes surdos/as. Assim, em todas essas circunstâncias, a formação docente deve contemplar múltiplos aspectos. Trabalhar a identidade dos/as docentes, discutir conceitos, trazer ao debate as raízes históricas e ideológicas do racismo e o reconhecimento do racismo e sexismo que se manifesta em cada um. (LIMA, 2015). Encerramos o registro deste AP, momento formativo e autoformativo, entendendo que assim se faz o caminho, na reflexão sobre nós mesmos/as e da nossa prática e ação docente.

3.1.4 Ateliê de Pesquisa IV e V- A Construção Colaborativa do Produto

Nosso quarto encontro de AP foi realizado em 16 de maio, após a reunião de atividade complementar regular dos docentes, na qual a coordenadora falou sobre vários temas, dentre eles, o projeto do meio ambiente e sua reformulação, a Feira de Matemática, que aconteceria no município e, portanto, deveriam organizar as participações do colégio. Citou também o aniversário de Jacobina, os festejos juninos, e a 1ª fase da OBMEP, bem como a reunião de pais e mestres, ou seja, muitos assuntos para serem tratados na noite, com uma presença mínima de docentes. Avaliamos a primeira AC, que aconteceu neste ano de 2018, inclusive dos/as colaboradores, apenas 4 puderam estar presentes por motivos justificáveis. Então, ao concluir a AC, nos reunimos na sala dos professores/as. Trouxe um material impresso para leitura e posterior construção e colaboração coletiva do Ciclos de Formação. Expliquei todos os passos e aspectos necessários a serem contemplados no documento. Inclusive, já havia enviado por e-mail a todos/as participantes, desde o primeiro encontro, materiais pertinentes ao estudo da cultura afro-brasileira em sala de aula, para apropriação do tema e contribuição nas discussões e na tessitura do produto final. Os/as docentes sugeriram falar com a coordenação pedagógica do Colégio para que o trabalho fosse multidisciplinar, ampliando o debate e a abrangência dos estudos. O professor César destacou que queria colaborar com a justificativa do trabalho: “a escola não trabalha a Lei 10639/03, precisamos colocar em prática” (CÉSAR, 2018). Assim, acertamos que cada um iria analisar o material e fazer

contribuições para no próximo encontro concluirmos o texto preliminar dos Ciclos de Formação.

O Ateliê cinco contou com a presença da maioria dos colaboradores/as, apenas uma docente faltou por motivo de doença e outro por estar viajando. A expectativa era grande devido ao fato de ser o último encontro planejado nesta fase, já que teria que encerrar a pesquisa em campo e concluir a escrita da dissertação. Foram momentos muito intensos, pois trabalho em outra escola estadual, e tive que conciliar com as idas à campo, preparação dos dispositivos de pesquisa, e a escrita simultânea para conseguir realizar a análise dos dados em tempo hábil para a entrega da dissertação. Mesmo com toda essa intensidade, foi gratificante e uma experiência ímpar como pesquisadora. Como minha orientadora sempre nos falou da grandeza que é realizar uma pesquisa efetivamente num locus que lhe fornece vivências inimagináveis. O novo surge a cada encontro na visita à campo.

Iniciei o encontro saudando meus colegas e minhas colegas de profissão e docência. Nesta escola, que leciono desde 1994 e na qual criei laços e relações saudáveis e de companheirismo, não tive grandes dificuldades em formar um grupo de colaboradores/as, estes/as acreditaram em minha proposta. Outros justificaram o motivo de não poder participar, embora fosse o desejo deles/as. O acertado foi realizar as reuniões em dias de AC, mas três encontros foram realizados sem o acontecimento deste, pois tendo cancelada a reunião pela coordenação, devido também a paralisações e outras demandas. Com a total disponibilidade dos/as docentes em se deslocarem ao colégio para darmos prosseguimento aos Ateliês, se sensibilizaram com a exiguidade do tempo. Expliquei o fato do parecer final do CEP ter sido emitido apenas no final do mês de março e o calendário escolar que seria o balizador também do cronograma da pesquisa.

Foi assim que tudo aconteceu, e talvez se fosse diferente, com um tempo maior entre dois anos, o resultado não seria o mesmo. A realidade descrita me transformou como docente, pesquisadora e, também, como sujeito dentro deste contexto maior que é a Educação Básica. Mudou também o pensar dos colaboradores/as, bem como o da orientadora, que acompanhou e tencionou cada etapa, cada resultado, cada texto encaminhado, com atenção e cautela, fazendo-se presente na trajetória e desafios que apontavam a cada orientação.

Como primeira demanda, pedi que escolhessem o pseudônimo para ser usado no texto com seus depoimentos. Expliquei que não queria representá-los por siglas ou números, mas que o nome tivesse um significado e um sentido de estar ali, cujo objetivo é que o leitor, identifique ao longo do texto, quem está falando, a quem se refere. Também consideramos

uma leitura mais interessante, que aproxima o leitor das narrativas presente no texto. Gerou neste momento, uma animação e aqueles que decidiram primeiro, ajudaram os outros que estavam indecisos. Avalio que foram ótimas escolhas, que demarcam também características subjetivas de cada um, houve uma excelente sugestão, que os pseudônimos, não fossem nenhum nome de professor/a que trabalhe atualmente no COMUJA, e assim ocorreu, mas alguns, também preferiram usar um segundo nome próprio mesmo, foi bem interessante, este momento, que fiz mais uma vez, com a sugestão de minha orientadora.

O segundo momento foi destinado à análise da observação participante, a qual descrevemos no tópico deste instrumento, e em seguida foi discutida a proposta para o ciclo de formação, que deveríamos concluir conjuntamente, para apresentação à SEMEC. Exibi o que já tínhamos construído e fomos lendo e acrescentando, entre justificativa, objetivos, cronograma, eixos e temas de estudo. A professora Salete ressaltou a necessidade de explorar os conceitos mais atuais para trabalhar a temática, visto que, até mesmo ela, que já havia feito um pós-graduação na área, desconhecia alguns termos mencionados em nossos encontros. Esclareci que essa poderia ser uma ação de elaborar um glossário, para conhecimento dos docentes e abordagem em sala de aula. Concluímos com a planilha orçamentária e possíveis ações e desdobramentos. Foi enviado o documento por e-mail para os/as ausentes contribuírem, antes da formatação final.

Conversamos sobre o grupo focal *on line*, que daríamos prosseguimento até o dia 12.06. Demonstrei o modelo do certificado de participação, que foi uma reivindicação, pois alguns colegas questionaram outras formações que não entregaram os certificados ao final. Por fim, fiz os devidos agradecimentos, dizendo que encerramos uma etapa, pois o mestrado profissional mantém um acompanhamento no lócus, por mais 2 anos subsequentes à defesa, e eu, como professora do lócus, estarei sempre presente para desenvolver ações a fim de aplicabilidade da lei 10.639/03, a qual todos e todas são agora defensores da necessidade e relevância em ensinar mais sobre nossa cultura, a África, os negros e negras de nosso contexto e sociedade. Registramos com fotos, entreguei lembranças e encerramos com o *coffee break* e a certeza de que a pesquisa continua em movimento, nas reflexões, ações e discussões com base nos Ateliês.

Assim, buscamos promover a participação ativa dos/as professores/as colaboradores/as nas discussões, e desta forma, foi possível apreender os pontos de vista dos/as docentes para o desenvolvimento da proposta para um projeto pedagógico e para o ciclo de formação, o qual deve contemplar as questões de identidade, da prática pedagógica

e formação docente, assim como atender a legislação e seus preceitos, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com vistas a promoção da igualdade, a partir do respeito e compreensão à diversidade.

3.2 RESULTADOS/PRODUTOS DA PESQUISA E SEUS (DES)DOBRAMENTOS: A PEÇA TECIDA POR VÁRIAS MÃOS

Além da dissertação, esta pesquisa teve como resultado/produto o Ciclo de Formação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana destinada aos/as docentes do ensino fundamental do município de Jacobina-BA, a qual emergiu como resultado/produto da pesquisa “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira , Africana e Identidade: Desafios e implicações nas Práticas Pedagógicas”, do MPED-PPED , que conforme a natureza do mestrado profissionais apontam que as pesquisas aplicadas resultem num legado, através do produto de intervenção no lócus investigativo. Este documento foi construído/tecido em parceria com os colaboradores/as que participaram dos Ateliês de Pesquisa, que no bojo das discussões acerca da Lei 10.639/03, concluíram que o CMGDM não aplica efetivamente a Lei, e que para alterar a realidade investigada seria necessária uma formação específica para o trato das questões étnico-raciais na escola, que se constituiu o lócus da pesquisa, a qual apresentamos a seguir.

3.2.1 Ciclos de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Apresentação Justificada

O debate sobre a dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira tem se ampliado nos espaços educacionais, assim como as ações afirmativas tem procurado reduzir disparidades entre a população negra e branca do Brasil, no entanto ainda há muito que se fazer para o enfrentamento e eliminação da discriminação dos/as negros/as, dados do IBGE (2016)⁸ apontam que 54,9% da população se autodeclarou preta ou parda, indicando a maioria afrodescendente de nosso país, a qual sofre cotidianamente com o racismo e seus efeitos. O mapa da violência (2016)⁹ aponta que a violência vem aumentando em nosso país, contra a

população negra, a exemplo das vítimas de homicídios. A pesquisa demonstra que morrem 2,6 vezes mais negros/as que brancos vitimados por arma de fogo, e os maiores índices são da região nordeste.

Outro aspecto a salientar, é o fato da população negra ser excluída do processo do processo educacional. Historicamente o acesso do/a negro/a à escola só foi formalizado no início do século XX, e somente 12,3% desses/as estudantes chegam a universidade o que reflete a história de discriminação e segregação dos negros/as na sociedade brasileira. O racismo excluiu o/a negro/a da possibilidade de ascensão social, sendo necessário investimentos em políticas públicas para incentivar o acesso e a permanência dos/as jovens nas escolas e universidade, a exemplo do sistema de cotas raciais. Essas políticas ações e práticas devem valorizar o /a negro/a, sua identidade e cultura.

Há quinze anos foi promulgada a lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana no currículo oficial das escolas, o qual deve estar presente nos planos e práticas pedagógicas dos /as docentes de toda a educação básica. Configura-se a necessidade de pensar a formação docente, pois em sua maioria não possuem uma base teórica e metodológica específica sobre a História da África, Africanos e da cultura afro-brasileira, e uma experiência consistente em educação das relações étnico-raciais.

Nos instrumentos de pesquisa, identificou-se a ausência de um planejamento e de práticas pedagógicas e/ou projetos voltadas para a implementação da lei, necessitando de ações da gestão e coordenação pedagógica, para desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar para efetivação da Lei em debate. Pensamos inicialmente em estabelecer um plano de formação, no entanto no transcurso dos encontros de Ateliês e do grupo dos encontros de Ateliês e do grupo focal online, emergiu a ideia dos colaboradores em elaborarmos um projeto didático pedagógico para ser desenvolvido no COMUJA abordando a Cultura-afro e africana, e como parte da pesquisa colaborativa, é a construção coletiva, o formato do produto de pesquisa foi se delineando e definimos de ciclos de formação para o ensino de História e Cultura afro-brasileira.

O nosso propósito é tecer caminhos para a formação em exercício no próprio lócus da escola. Essa formação deve ser baseada na reflexividade da prática na prática, esta prática pedagógica, segundo (FRANCO, 2016) “[...]configura-se sempre como uma ação consciente

⁸Disponível em < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html> . Acesso em: 26 maio 2018.

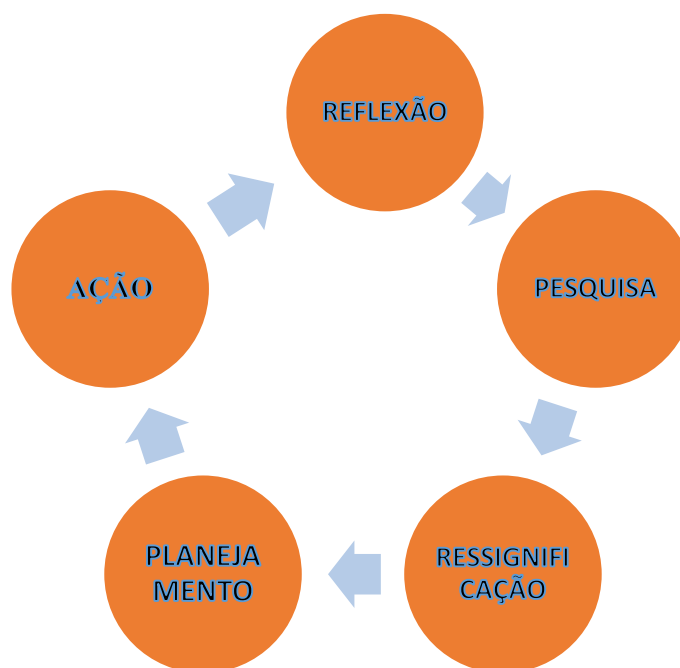
⁹ Disponível em < <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/08-agosto/mapa-da-violencia-2016-morrem-2-6-vezes-mais-negros-que-brancos-vitimados-por-arma-de-fogo>. Acesso em: 26 maio 2018.

e participativa, que emerge da multidimensionalidade do ato educativo” (FRANCO, 2016, p.530). Portanto uma formação contínua que oportuniza ensinar e aprender sobre o negro sua identidade, história e cultura, procurando assim superar as desigualdade e combater o racismo.

A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo oficial das escolas brasileiras traz a necessidade de pensar a formação dos professores, já que os profissionais da educação não possuem, em sua maioria, formação na área de História da África ou tampouco experiência consistente em educação das relações étnico-raciais. A formação docente está entre as principais ações para o sistema municipal estabelecidas no Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicos raciais e para o Ensino da Cultura Afro-brasileira.

Os Ciclos de Formação procurarão atender os desafios de ser e estar na docência, por que não estamos prontos/as em todos os sentidos, então, através da reflexão da prática é cíclico e vai se realimentando das novas ações que se desencadeiam pelo movimento de análise de si e da própria prática pedagógica. Com base nas espirais cíclicas propostas em Franco (2015): “Nesse processo eminentemente coletivo, de reflexão contínua sobre a ação, abre-se o espaço para a formação de sujeitos pesquisadores.[...] as espirais cíclicas são fundamentais na pesquisa-ação, sendo instrumento de reflexão/avaliação do processo e de formação e autoformação” (FRANCO,2015, p.243).

Figura 7 - Diagrama dos Ciclos de Formação



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao/as colaboradores que contribuiram com à produção coletiva desta proposta de Ciclos de Formação, atuarão como equipe copartícipe da elaboração deste documento, o qual será apresentado à Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC), para demonstrar nossos objetivos, enfatizando a importância do cumprimento efetivo das leis 10.639/03 e Lei 11.645/08, as quais serão monitoradas pelos órgãos governamentais, em nossa capital já foi estabelecido o Comitê Interinstitucional de Monitoramento e Avaliação da Implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – primeiro do Brasil instalado nessa perspectiva – vai monitorar e avaliar de forma contínua as políticas públicas voltadas ao cumprimento das referidas leis no município de Salvador.¹⁰

Após aceitação deste plano, e do desenvolvimento dos Ciclos de formativos, iremos definir a equipe executora para divulgação inicialmente na jornada pedagógica de 2019, faremos um cronograma para apresentar ao coletivo docente, que daremos prosseguimento ao cronograma de realização com a equipe pesquisadora responsável pela execução dos Ciclos Formativos, os quais serão executados à partir de eixos temáticos norteadores dos módulos de Estudo e reflexão sobre a lei 10.639/03.

Esta proposta de formação é resultante dos Ateliês de pesquisa, de forma colaborativa, tendo a autoria da pesquisadora e orientadora da Pesquisa e como coautores os/as docentes

colaboradores/as que participaram da produção, e que farão parte da equipe executora, constarão temas de discussões, e também no último eixo, será formulado um projeto didático pedagógico, com base nas sequências didáticas interdisciplinares que os/as docentes participantes dos Ciclos de formação irão elaborar em cada encontro conforme as unidades letivas, que culminará como um dos desdobramentos práticos da formação. Para que esta proposta seja implementada apresentaremos também neste documento uma planilha orçamentária.

Para chegarmos a este documento de referência, trilhamos o caminho da Pesquisa Ação Colaborativa, a qual dialoga com a proposta para formação docente, já que pretendíamos realizar uma construção coletiva, que vai desenvolvendo-se gradativamente no processo da formação em exercício, de acordo às demandas presentes e as que passam a existir, no bojo das realidades cotidianas pedagógicas, para atender à realidade docente e também à dinâmica da escola. Utilizamos diversos dispositivos para construir os dados do campo, de forma adequada e coerente, que se justifica pela relevância que esta proposta formativa trará para o ensino de história da nossa cultura, no município de Jacobina, com o desenvolvimento dos Ciclos de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A ausência da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares aponta seu comprometimento com uma cultura e ideologia homogeneizadora, que tem historicamente negado e/ou reprimido os valores e as tradições dos afro-brasileiros e dos demais grupos discriminados da nossa sociedade, sendo formas de manutenção das estruturas sociais constituindo-se, assim ambientes propícios para que os/as estudantes brancos/as, negros/as e indígenas, homens e mulheres, adultos e crianças reforcem preconceitos discursos e práticas racistas adquiridos na escola, na família em todas as suas relações interpessoais e socializadoras.

Com o intento de trabalhar para a efetivação de ações voltadas à superação das desigualdades entre negros e brancos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) foi alterada pela Lei 10.639/2003 e Lei 11.648/05, que instituiu como obrigatórios o ensino da história e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos indígenas, destacando a função da escola de promover o respeito e a valorização da diversidade brasileira.

¹⁰ Trata-se de um trabalho coparticipativo entre o MP-BA, a sociedade civil organizada e instituições de ensino superior e básica para garantir mais legitimidade e controle social do trabalho. Disponível em: http://www.geledes.org.br/sala-de-aula-nao-e-templo-de-candomble-nem-igreja-diz-makota-valdina/#gs.W_8hR80_ Acesso em: 30 abr.2017.

Formação em exercício, em formato de ciclos, o objeto desta proposta, pretende realizar a formação dos professores e professoras, coordenadoras e gestores da rede municipal de ensino de Educação Básica de Jacobina para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, contidos no Parecer 003/2004 organizados pelo CNE, que regulamenta a alteração trazida pela Lei 10.639/2003 à Lei 9394/1996, nos seus artigos 26, 26A e 79B. O referido Parecer 003/2004 buscou esquematizar orientações curriculares nacionais para os diversos níveis da educação de nosso país.

Objetivos

Os Ciclos Formativos para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana objetivam:

- Desenvolver uma formação no município de Jacobina voltado a estabelecer a Educação para as Relações Étnico-Raciais buscando qualificar os/as profissionais da educação para atender às determinações das, Lei N. 10.639/2003 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.
- Contextualizar as demandas e o processo histórico e político que levaram a alteração do art. 26 A da LDB pela lei nº. 10.639/03;
- Analisar os conteúdos de base nacional comum e suas implicações para a formação integral do estudante;
- Elaborar e apresentar propostas pedagógicas acerca do tema História e Cultura afro-brasileira e Africana para aplicação no contexto escolar.
- Perceber e desconstruir a visão hegemônica e eurocêntrica sobre o continente africano, e combater racismo na escola.
- Oportunizar aos docentes subsídios teóricos para as discussões acerca das relações etnicorraciais e acesso aos conteúdos que possam ser oferecidos aos alunos do Ensino Fundamental no bojo das exigências trazidas pela Lei 10.639/03.

Metodologia/Desenvolvimento

Os ciclos serão realizados por módulos, definidos por Eixos temáticos com os principais temas e conteúdos, e no último módulo será elaborado um produto final por todos

os participantes, em grupos a serem definidos os critérios pela equipe executora, os/as participantes um projeto político pedagógico, com base na Pedagogia de Projetos.

Aulas, palestras; leituras prévias individuais de textos indicados; discussão dos textos em formato de seminários; debates; análise de materiais didáticos e audiovisuais.

Carga horária: Sugestão - Mínimo de 150 horas, sendo composto por 90 horas presenciais e 30 horas para realização das atividades e de sequências didáticas extraclasse.

Horário das aulas: Vide **Cronograma**.

Local: No próprio colégio ou outro a ser definido.

Público envolvido: Profissionais da educação (professores/as, coordenadores/as,) que atuam na rede pública municipal de Jacobina.

Quadro 12 -Cronograma dos Ciclos de Formação

Cronograma	
Janeiro de 2019	Apresentação da proposta na Jornada Pedagógica Municipal de Jacobina
Fevereiro I Ciclo	Encontros quinzenais (a decidir as datas com o grupo executor e participante)
Março I Ciclo	
Abril e Maio II Ciclo	
Junho e Julho III Ciclo	Encontro mensal (recesso junino)
Agosto e setembro III Ciclo	
Outubro e Novembro IV Ciclo	

Fonte: Elaborado pela autora e colaboradores/as (2018).

Quadro 13 - Ciclos de Formação: Tema A Lei 10639/03 e a Educação Básica

CICLO	EIXO TEMÁTICO	H ORAS	ENCONTROS
I CICLO CURRÍCULO, ESCOLA E AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS	Módulo I: Racismo no cotidiano escolar e o papel docente na efetivação da Lei 10639/03 Módulo II: As práticas pedagógicas e o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana	0 3	1-Apresentação da Formação e Conceitos sobre as relações etnicorraciais no Brasil: raça, etnia racismo, injúria identidade, discriminação, preconceito, estereótipos, Interseccionalidades, Feminismo negro, Colorismo. 2-Linguagens escolares e a reprodução do preconceito: currículo, material pedagógico e relações entre professor(a)s e aluno(a)s
II CICLO HISTÓRIA DA ÁFRICA E SEUS HABITANTES	Módulo III-Cultura e Historiografia África-Brasil	0 3	3-Conhecimento científico e tecnológico dos povos africanos Tráfico, Diáspora e Mundo Atlântico comércio de escravos, cultura e saberes deslocados para a América 4. - Historiografia sobre a escravidão no Brasil; A população negra do período Colonial ao Republicano: tráfico, trabalho e cultura. 5-Historiografia sobre o continente africano, África antes da chegada dos europeus: geografia, formas de organização, cultura.
III CICLO HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO BRASIL	Módulo IV-A História e a cultura africana, tópicos especiais	0 3	6-As resistências ao sistema escravista: quilombos, alforrias, insurreições urbanas. Lutas políticas na República: O Movimento Negro 7-Da república até os dias atuais: O pensamento de homens negros e mulheres negras em nosso país. 8-A afrodescendente na sociedade contemporânea: cidadania, lutas, conquistas e as Questões Quilombolas
IV CICLO HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA	Módulo V- Educação, Ações Afirmativas e Relações Étnico-raciais. Módulo VI- Propostas para o projeto Pedagógico	0 6	9-Cotas no ensino superior brasileiro 10—Identidade, Etnicidade, Relações de Poder, Direitos Humanos e População Negra 11.O som dos tambores e danças: a capoeira, coco, ciranda, jongo; As festas afro-brasileiras: maracatu, bumba-meu-boi, carnaval, hip hop, funk, reggae. 12.Literatura e Audiovisuais: narrativas negras. 13.As religiões de matriz africana no Brasil 14.Produção de projeto pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora e colaboradores (2018).

Quadro 14 - Planilha Orçamentária

ITEM	DESC RIÇÃO	QUANTI DADES	PREÇO UNIT	TOTAL
Palestrantes	Convidados para abordar a temática	06	1.000,00	6.000,00
Materiais impressos: textos, apostilas, folder, certificados.	Conteúdo de estudo e discussões nos encontros	40	80,00	3.200,00
Divulgação	Banner, outdoor	01	300,00	300,00
Kit pedagógico	Classificador, caderno, canetas.	40	40,00	1.600,00
Data show, note book*(pode ser disponibilizado nos espaços ou instituições municipais.	Instrumento para realização do evento	01	4.0000	4.0000
Alimentação	Lanche para cursistas	40	30,00	1.200,00
				15.300,00

Fonte: Elaborado pela autora e colaboradores/as (2018)

3.3 A OBSERVAÇÃO PARA ALÉM DA TELA

O dispositivo Observação é assim definido: a observação participante consiste na participação real na comunidade, grupo ou situação determinada. O observador assume, até certo ponto, o papel de um membro do grupo. É uma técnica do conhecimento da vida de um grupo, a partir do interior dele mesmo. Apresenta como vantagens o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos; a possibilidade de acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado e a oportunidade de captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados, registrando num diário de bordo. O registro da observação é feito no momento em que esta ocorre. Consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens (GIL, 2008).

Desde o princípio do planejamento de pesquisa, decidimos que realizaríamos as observações de uma forma diferente, não pretendia utilizar este dispositivo da maneira convencional, com a minha presença na sala, registrando o momento e analisando-o somente pela minha perspectiva, pois este formato, muitas vezes, causa um desconforto, para quem está sendo observado, a turma e docentes, como também para aquele/a que observa e registra. As discussões da observação participante, ocorreram nos Ateliês de pesquisa, onde os/as próprios/as docentes iriam gravar suas aulas, e apresentar no grupo, para ser analisado coletivamente, para o grupo refletir sobre suas práticas e a possível aplicabilidade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nas práticas pedagógicas, e o trato nas questões de identidade nas aulas dos docentes do Ensino Fundamental II. Assim, realizamos e analisamos uma observação.

A docente Maria se prontificou a colaborar com a observação participante permitindo realizar a gravação do vídeo de parte de sua aula. Escolheu-se a turma do 8º ano C turno matutino, na aula de geografia. Na aula anterior foram distribuídos um texto sob o título *Características Gerais dos Continentes e principais países*. A docente informou o motivo de minha presença na sala. Foi solicitada pela mesma que eu fizesse a gravação, pois deixei a opção refletida no planejamento que ela poderia efetuar. A sala era constituída de 20 alunos. Fisicamente é um ambiente limpo, em tamanho adequado, arejada, no entanto, é localizado em frente a uma escada de acesso à secretaria, num corredor de muito fluxo de estudantes, causando muito barulho, devido à aula ocorrer após o intervalo, fato que atrapalha a aula e sua gravação, dentro da sala os alunos e alunas estavam interagindo com as apresentações.

Os alunos e alunas, organizados/as em grupo, apresentaram os temas: características de cada continente, começando pela Antártica, seguindo Oceania, África, América, Ásia e Europa. A exposição de ideias ocorreu com auxílio de um mapa mundi, após os/as discentes dos outros grupos fazerem perguntas sobre a apresentação dos/as colegas. A docente sempre contribuía com os grupos. Em relação ao continente Africano, pontuou vários aspectos relevantes acerca da colonização e exploração, como também questionou os estereótipos sobre o subdesenvolvimento da África.

No encontro do AP, que ocorreu dia 06 de junho do corrente ano, os colaboradores/as presentes assistiram ao vídeo da observação e analisaram os aspectos principais que pontuei em uma ficha de roteiro de observação participante. Após cada um/a verificar os tópicos, individualmente, resolveram, de maneira coletiva, fazer a análise e expressar em um único texto escrito que, segundo o grupo, a análise foi restrita, pois o áudio não possibilitou ouvir claramente as falas dos/as estudantes, pois o barulho do corredor intervia no desenrolar da aula. Respondi algumas dúvidas que surgiram, já que havia participado diretamente do processo. Sintetizaram a análise da observação da seguinte forma:

Diante do vídeo assistido em grupo, observou-se que a professora lançou uma situação problema trabalhando com alunos/as em equipes, fazendo algumas inferências e questionamentos aos alunos, os quais expressaram em partes suas opiniões, apresentando dados significativos sobre conteúdo trabalhado. (Colaboradores/as,2018)

Destacamos também que a organização da sala estava pertinente ao desenvolvimento da aula. A professora estabelece um contato direto com os discentes que estavam na sala, apresentando o trabalho. Utilizou uma metodologia de grupo, com materiais concretos os quais favorecem a reflexão em parte, pois não ocorrem esses resultados imediatos no recorte da aula. Não foi possível afirmar efetivamente se lançou situações-problema ou questões críticas, nesta única aula. A prática pedagógica mostrou-se intencional e coerente com a turma e seu nível de conhecimento. Com relação à aplicabilidade da lei, percebemos que neste momento poderia ter sido abordadas características importantes do continente africano. Em relação à condição política e econômica, podemos explorar mais temáticas sobre a geografia física e humana, bem como questões culturais a partir desse momento disparador do conteúdo. Como a docente tem formação em Geografia e participou das discussões dos Ateliês, seu interesse em abordar os temas da África fica mais evidente, comprovando a pertinência dos encontros autoformativos. Daí conclui-se que tanto a professora que teve sua

aula e turma do fundamental observada, quanto os/as outros professores/as do colégio, podem vir a aplicar a Lei 10.639/03.

A experiência da observação para além da tela, como assim intitulamos, sob as lentes do celular, constituiu-se num dispositivo inovador, podendo ser utilizado, em outras pesquisas com objetivos distintos, e em outros espaços, pois possibilita análises de outros participantes, já que o objeto da observação está reservado como artefato da pesquisa no vídeo construído. Pode ser realizada por uma outra pessoa autorizada, não necessariamente os/as pesquisadores/as. Não realizamos outras observações durante o tempo da pesquisa, devido às demandas de tempo e horário adequados aos/às colaboradores/as. Mas, no momento da análise, todos/as que participaram assistindo o vídeo gravado da aula da professora Maria consideraram relevante, sobretudo o seu desprendimento em se deixar ser observada para além da tela do celular. Perceberam que tal ação não apresenta problemas para a turma e para os professores/as.

3.4 GRUPO FOCAL ON LINE: RESSIGNIFICANDO O DISPOSITIVO DE PESQUISA

O instrumento grupo focal *on line* destinou-se à construção de dados da nossa pesquisa: *Ensino de História e Cultura Afro brasileira, Africana e Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas pedagógicas*, para atender à dinâmica do campo, devido ao tempo insuficiente para realizar encontros presenciais, por conta do parecer do CEP somente ter sido liberado no fim do mês de março deste ano, e em virtude do calendário escolar e suas alterações, os quais dificultaram a realização de um número maior de encontros presenciais, já que a agenda de demandas dos docentes estava bastante comprometida, como também a necessidade de uma carga horária mínima para os colaboradores/as se fazerem presentes no grupo focal. Diante disto, seguindo a sugestão de minha orientadora, resolvemos realizar as discussões em espaço virtual, através de um grupo de *WhatsApp*, a fim de atender aos desafios apresentados pelo campo e ainda contribuir para a área da educação quanto a novos e distintos dispositivos planejados e levantados pelos/as pesquisadores/as: Baldanza & Abreu (2012), Baldanza, Abreu e Godin (2009); Kaieski, Grings e Fetter (2015) e Machado (2017), como aporte teórico para desenvolver o dispositivo.

Conforme os autores, o grupo focal *on line* apresenta como todo dispositivo de pesquisa, vantagens e desvantagens, conforme sintetizaremos a seguir:

Quadro 15- Vantagens e Desvantagens do Grupo Focal *On line*

GRUPO FOCAL ON LINE	
Vantagens/Benefícios	Desvantagens/Implicações
Baixo custo, pois não necessita de deslocamento, nem materiais.	A taxa de participação dos membros do grupo é menor que o grupo focal presencial.
Transcrição dos dados é instantânea, à medida em que ocorrem as postagens do(a)s colaboradores/as, eliminando transcrições e digitações.	Necessidade de destacar as questões a serem debatidas e sempre realimentando o grupo para evitar a dispersão.
Maior possibilidade de interações, pois muitas pessoas preferem o instrumento virtual do que o momento presencial, devido a possíveis inibições.	Dois variáveis de difícil controle são o tempo e o volume de respostas dos membros do grupo, o que prejudica o fluxo da discussão.
Maior disponibilidade de horário os participantes e a convivência, pois o/a pesquisador/e o(a)s participantes não precisam se deslocar para o lócus da pesquisa, além do custo reduzido e da rapidez para coletar e registrar informações.	Dispersão do grupo, se o moderador não conduzir as discussões devidamente, o desafio é fazer com que os participantes se concentrem em uma pergunta ou tópico e o esgotem antes de prosseguir na discussão.
Maior aceitação de temas polêmicos, podendo ocorrer de forma anônima a participação do(a)s integrantes do grupo.	O moderador deve estar atento às situações em que o participante apenas respondeu a: 'sim', 'não', 'concordo', estimulando para que o participante detalhe a sua resposta.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ressaltamos ainda a questão apontada por Machado (2017) quanto ao uso dos dispositivos móveis e sua utilidade e celeridade no desenvolvimento do instrumento de pesquisa, que apareceu como uma possibilidade de espaço de discussão que poderia agregar a todas/os as/os participantes, sem precisar que estivessem todos/as no mesmo local. Para fazer o uso de tal ferramenta, levou-se em consideração que o aplicativo *WhatsApp*, fazia parte do cotidiano das colaboradoras, por esse motivo, todos/as tinham familiaridade com o recurso, desta forma a experiência demonstrou ser produtiva pois todas as pessoas participam efetivamente das discussões *online* no *WhatsApp*, com imagens compartilhadas e discutidas que mostraram-se de grande valia, pois nos possibilitaram entrar em contato diretamente com as narrativas das colaboradoras de sua pesquisa, que utilizavam também *emojis* para complementar suas postagens (MACHADO, 2017).

Portanto, assim como o autor, destacamos que além de inovar com as TIC e seus usos, ampliamos e ressignificamos o dispositivo grupo focal, contribuindo para a área de educação e metodologia em especial. No tocante a dispositivos de pesquisa os quais são desenvolvidos considerando as demandas do campo e reinvenção do pesquisador, como nos aponta Paraíso (2014, p.24): “dedicamos esforços para construirmos nossa metodologia porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos

questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”. É assim que o campo das metodologias se ampliam e oferecem cada vez mais possibilidades a outras\os pesquisadora\es de serem inventivos e vigorosos e, assim, construir novos modos e formas de pesquisar.

O Grupo Focal é amplamente conhecido como uma técnica derivada de trabalhos em grupo, cujos participantes são selecionados conforme o problema de estudo, desde que possuam algumas características semelhantes, como uma vivência comum, ao ponto de trazer ao grupo o relato de suas experiências. Para conduzir o grupo, deve ser apresentado um moderador da discussão, que deve atentar para que as discussões ocorram de forma positiva com uma comunicação efetiva entre os membros do grupo (GATTI, 2012). Neste caso, essas características do grupo focal tradicional foram mantidas, já que os docentes colaboradores aderiram prontamente à ideia de dar continuidade às discussões sobre a Lei 10.639/03.

Este instrumento procurou atingir o objetivo específico de descrever na perspectiva dos docentes a importância do ensino de História e Cultura afro-brasileira para a formação dos estudantes do fundamental II. “A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem que estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e as pretendidas” (GATTI, 2012, p. 08).

Sendo considerado um excelente instrumento de pesquisa para construção de dados, o grupo focal é um meio de comunicação e reflexão valiosíssimo dentro da pesquisa, exigindo que o planejamento esteja direcionado e determinado para atingir seus objetivos. Não se deve fechar a questão nem fazer síntese, deve-se procurar fluir a discussão entre os participantes de grupo, que serão escolhidos/as dentre os/as docentes colaboradores/as que tenham mais identificação com o tema e queiram dar continuidade ao debate sobre a lei 10639/03. No caso específico da pesquisa, com vistas a aprimorar conhecimentos, conceitos e concepções, para discutir sobre currículo e propor ações a serem executadas no COMUJA.

Em nosso primeiro planejamento, tínhamos nos orientado em Gatti (2012), que propõe diretrizes para o Grupo Focal convencional. No entanto, fomos buscar outras leituras que pudessem nos inspirar para produção de uma proposta *on line*, como citado anteriormente.

Na constituição do grupo focal *on line*, conforme quadro abaixo, explicitarei os objetivos, temas e diretrizes. Formei o grupo de *whatsApp* com oito colaboradores/as, sendo quatro mulheres e quatro homens. Conforme conversei com os/as docentes, no segundo Ateliê, sobre a programação desta pesquisa, e pensando nas considerações feitas pelo grupo,

especificamente a professora Esther com relação ao tempo de participação, e ao professor Paulo, que preferiu em algumas situações enviar o texto por e-mail, considere realmente pertinente o que foi pontuado e adequei o tempo do Grupo Focal. Assim como criei um grupo de e-mail, que enviei o convite para todos/as, no qual iria também realizar as postagens para aqueles que desejassem usar o e-mail, embora no percurso todos/as realizaram suas contribuições no grupo de *WhatsApp*, o que oportunizou celeridade na visualização e interação.

Quadro 16- Planejamento do Grupo Focal *On Line*

TEMA	EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
Período	02.05 à 16.05/18
Carga Horária	120h
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar coletivamente as questões sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, seus desafios nas práticas pedagógicas e suas implicações na efetivação da Lei 10.639/03; • Refletir sobre o planejamento, práticas e currículo que contemplem a diversidade cultural e abordem as questões de Identidade afim de valorizar a história e cultura afro-brasileira e Africana.
Participantes	Docentes colaboradores/as
Desenvolvimento	<p>1-Usaremos o período de 30 dias para realizar as discussões;</p> <p>2-A Pesquisadora (moderadora e observadora) irá realizar a postagem do elemento disparador das discussões, acompanhado de uma pergunta ou reflexão do tema para elencar a participação dos/as docentes.</p> <p>3-Cada docente participante deverá, dentro de suas possibilidades e disponibilidade, fazer uma postagem sobre o tema ou sobre os outros comentários dos/as colegas;</p> <p>4-Serão postados textos imagético ou verbais, sobre os temas definidos, exceto nos fins de semana, no entanto, nesse período poderão ocorrer comentários;</p> <p>5-As postagens do segundo grupo focal com textos e/ou vídeos subsequentes à primeira, serão lançadas após todos os/as participantes realizarem seus comentários no grupo.</p>
02.05.2018	Eixo-1-A Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade
17.05.2018	Eixo 2-Currículo e planejamento para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O grupo focal *on-line* é um dispositivo de construção de dados e informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos/as colaboradores/as para que haja interação e conseqüentemente comunicação entre eles/as. Essa diferenciação é determinada

como uma das principais vantagens dos grupos focais on-line (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009).

As discussões seriam a partir do eixo 1 *A Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade*, foco maior desta pesquisa. Utilizamos como texto disparador: *Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora: Após 14 anos de lei que obriga abordagem da temática étnico-racial, escolas só contam com ações individuais de docentes* da professora Petronilha da Silva, sendo uma entrevista muito relevante, assim como um pequeno vídeo explicativo. Pedimos que os/as colaboradores postassem suas contribuições à partir das seguintes questões norteadoras: Qual o conhecimento que vocês possuíam da Lei 10.639/03? Em algum momento de sua formação já participou de cursos acerca de sua aplicabilidade? É possível afirmar, que no COMUJA ocorrem discussões, problematizações, planejamentos e/ou projetos para desenvolver atividades referentes às questões étnico-raciais para que obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana seja efetivamente cumprida? ou assim como afirma a Professora Petronilha Gonçalves da Silva nesta entrevista, sobre o cumprimento da Lei, que “ainda continua dependendo de uma iniciativa individual do/a professor/a ou de um grupo de professores. É raro, difícil que essa seja uma política das escolas, e que esta [disciplina] conste no plano político-pedagógico das instituições.”

Figura 8 - Grupo Focal *On line* I- Imagem 2 e 3



Fonte: Dados da autora (2018).

Sobre a primeira questão, apenas uma docente afirmou que teve uma formação no curso de história e também através de uma pós-graduação em Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Segundo ela: “[...] foi possível também participar de um curso para professores de História, das séries finais do ensino fundamental disponibilizado pelo IAT nos anos de 2012/2013, o qual foi fruto de uma parceria da Prefeitura de Jacobina com o governo do Estado”. Os demais não participaram de nenhum outro curso formativo para a Lei 10.639/03. O que confirma a ausência de um programa de formação contínua na rede municipal.

A formação para as questões étnico-raciais é recente no Brasil, ocorre a partir da década de 90, sendo uma lacuna a ser repensada, pois, além de buscar desconstruir o racismo dos/as docentes, estudar os conceitos e como eles estão sendo ensinados e direcionados nos planos das disciplinas. A formação deve ser relacionada à trajetória de vida dos/as professores/as, contemplando a dimensão pessoal, profissional e as políticas públicas do

Estado, assim quando for consolidado no cotidiano desses/as docentes conteúdos e práticas do universo cultural afro-brasileiro, diferente do que lhe foi ensinado na formação inicial, novos impactos e novos interesses surgirão para transformação de si e da docência. (LIMA,2015)

Todos demonstraram um conhecimento da Lei 10.639/03, mas não vislumbraram o seu desdobramento efetivo na escola.

Sei que é obrigatório o ensino de história dos povos africanos, mas como seria a prática? Fica a pergunta? (DALVA,2018)

Tenho conhecimento de que por lei é obrigatório às escolas oferecerem a disciplina que apresenta a história e a cultura dos povos afrodescendentes, porém passada mais de uma década da criação da lei, pouco ou quase nada se tem registrado em termos de sua execução de fato nas escolas de um modo geral. (ESTHER,2018)

No grupo focal, emergiram novos subtemas a partir da categoria Lei 10.639/03, dentre elas *o individualismo, ciclos de formação*, conforme apresentados nos quadros de análise temática seguintes:

Quadro 17- Análise Temática Grupo Focal *On line I*

GRUPO FOCAL ON LINE		
Trecho selecionado para evidenciar tema (Unidades de contexto)	Essência do trecho (Unidades se significado)	Comentários Interpretação
<u>Em se tratando do COMUJA já vimos projetos individuais de colegas licenciados em História mas não que se desenvolva de forma coletiva no Colégio. Sempre uma ação isolada por parte do professor</u> , justamente o q a profa. Petronilha aborda em sua análise, o que nos permite uma reflexão muito significativa e atual. (ESTHER,2018)	No COMUJA não acontece ações coletivas, os professores de história realizam <u>projetos individuais.</u>	Em todas as falas reitera-se um problema que dificulta a aplicabilidade da Lei, que é o trabalho individual por parte de alguns/mas docentes, sobretudo da área de História que à rigor é a disciplina que deve contemplar em seus conteúdos pois, trabalhos pontuais, na maioria das vezes se esvaziam e não dão continuidade ao trabalho.
[...] há, de fato, alguns direcionamentos e estudos a respeito nas escolas, <u>mas ainda de forma isolada e pontual. Não existe um projeto que envolva todas as disciplinas, bem como toda a comunidade escolar neste sentido, pelo menos eu nunca presenciei algo desta magnitude nas instituições em que leciono</u> (PAULO,2018)	Acontecem alguns estudos mas de forma pontual e isolada, não contempla interdisciplinaridade nem toda a comunidade escolar.	
No COMUJA algumas <u>vezes já se tentou aplicabilidade de algo</u> que se fizesse pensar na cultura africana, <u>mas algo individual</u> sem se estender para os anos seguintes.	As tentativas de aplicabilidade de forma individual pelos/as docentes, sem uma continuidade e planejamento adequado.	

Ficando algo solto no planejamento de alguns e essa prática se confirma no discurso da professora Petronilha quando afirma que não se cumpre a Lei 10639/03. (DALVA,2018)		
Tema-a Lei e sua aplicabilidade	Subtema-Individualismo	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

“A própria formação dos professores deve ser desenvolvida por meio de um trabalho integrado envolvendo as muitas disciplinas e com a participação colegiada dos formadores responsáveis por cada uma delas.” (SEVERINO, 2001, p 20). A interdisciplinaridade é uma necessidade num trabalho que se propõe aplicar os estudos da cultura afro, pois, ele parte sobretudo das disciplinas história e correlacionadas como língua portuguesa e artes, mas segue imbricando com todos os outros componentes, não devendo se apresentar como disciplina estanque, à parte, mas perpassar por todo o currículo em todo do ano letivo.

Quadro 18- Análise Temática Grupo Focal *On line I*

GRUPO FOCAL ON LINE		
Trecho selecionado para evidenciar tema (Unidades de contexto)	Essência do trecho (Unidades se significado)	Comentários Interpretação
<u>Quero complementar: realizar um projeto envolvendo nossos colegas professores. Na minha opinião nós desse grupo deveríamos elaborar esse projeto e apresentarmos aos que não fazem parte do grupo, com espaço para as contribuições deles.</u> Esse nosso projeto deveria ser apresentado em uma AC especialmente para isso. <u>Depois solicitaríamos a Secretaria de Educação</u> para incluir na semana pedagógica do ano que vem para o projeto tomar dimensão municipal. (IVAN,2018)	Elaborar um projeto que possa ser compartilhado nas reuniões de atividades complementares e divulga na SEMEC e na Jornada Pedagógica.	A ideia dos ciclos de Formação foram se delineando nos Ateliês e concretizamos no grupo focal <i>on line</i> , pois todos/as docentes, compreenderam a necessidade de formação para a efetivação da Lei, já que a maioria não teve esse preparo na formação inicial
<u>Ivan gostei da ideia do Projeto, inclusive de levar para Jornada, mas não devemos perder de vista que o trabalho para atender a Lei, precisa estar presente durante todo ano letivo, nos diferentes componentes,</u> não podendo ser restrito a Projetos. (SALETE,2018)	<u>Precisa estar presente durante todo ano letivo, nos diferentes componentes,</u>	Concorda com a ideia do “projeto”, no entanto pontua que o trabalho não pode se restringir, tem que ser desenvolvido no ano letivo.

O ponto de partida e de chamarmos os colegas para elaborarmos, <u>executarmos um projeto coletivamente. Onde todos possam contribuir, participar.</u> Existem os individualismo a, mas não devemos esquecer das acomodações. (MARLLUS,2018)	<u>Executarmos um projeto coletivamente.</u>	Destaque para a produção coletiva, para superação dos individualismo.
Tema-a Lei e sua aplicabilidade		Subtema-Ciclos de Formação

Fonte :Elaborado pela autora (2018).

A formação docente que pretendemos, toma como base teórica Lima (2015), Gomes (2011), Silva (2011), Severino (2001) e Bittencourt (2014), pressupondo um trabalho com as identidades docentes, em suas múltiplas dimensões, visando superar o currículo homogeneizador e envolvendo as diversas disciplinas, a fim de discutir a África em suas especificidades, o negro no Brasil e sua história, lutas e cultura, ou seja, uma formação para a cidadania e para diversidade.

Figura 9 - Grupo Focal *On line I*- Imagem 4 e 5



Fonte: Dados da autora (2018).

Emergiram do grupo focal *on line II*, diversas sugestões de práticas, das quais selecionamos algumas para nossa análise e discussão:

Colega a maioria prefere trabalhar individualmente e com essa atitude o trabalho as vezes não se contempla como deveria. Fica a lacuna nas parcerias. [...]São poucos que se engajam para se colher os resultados esperados. É notório a Lei tá ai tem que ser colocada na prática, precisa ser determinada já no início do ano para ser desenvolvido durante todo o ano e não somente no mês de novembro. (DALVA,2018)

Não seria necessário na Jornada Pedagógica, incluir o estudo da Lei e a respectiva aplicabilidade durante todo o ano em forma de miniprojetos, envolvendo uma interdisciplinaridade? Sabemos que existe a Lei, mas na prática existe a grande lacuna. (MARLLUS,2018)

Percebemos nas falas dos docentes a reflexão sobre a realidade da escola, no tocante ao não cumprimento da Lei 10.639/03, assim como apontam dois problemas essenciais: “lacunas” no trabalho pela falta de parcerias, que impedem a interdisciplinaridade, ao ponto que sugerem que as ações não fiquem pontuais nem restritas ao mês de novembro e sim propor um caminho que percorra da jornada pedagógica, no início do ano, até o fim das atividades pedagógicas. A similaridade das ideias nos fazem incorrer para uma visão concorrente da situação do lócus diante das questões étnico raciais, pois embora não tenha lançado no grupo diretamente a pergunta-problema desta pesquisa, através da leitura e reflexão acerca do texto da professora Petronilha Silva, os colaboradores lançaram narrativas que forneceram sua resposta:

Já se passaram quase 15 anos da criação da lei 10.639/03 e pouca coisa mudou no currículo escolar com relação aos estudos sobre a história dos afrodescendentes e toda sua cultura. Como deixou bem claro a professora na entrevista, há, de fato, alguns direcionamentos e estudos a respeito nas escolas, mas ainda de forma isolada e pontual. Não existe um projeto que envolva todas as disciplinas, bem como toda a comunidade escolar neste sentido, pelo menos eu nunca presenciei algo desta magnitude nas instituições em que leciono. (PAULO,2018)

Quando se traz para a realidade do Colégio Gilberto Dias de Miranda, a abordagem da Professora também se aplica, pois, o Colégio não institucionalizou a Lei, alguns professores trabalham, desenvolvem projetos, especialmente de maneira individual, porém pela instituição só há um enfoque nos meses de outubro e novembro, por conta da proximidade da data a ser comemorada: Dia da Consciência Negra. Pode-se dizer ainda que a História e Cultura Afro-brasileira continua a ser folclorizada pela instituição. E, portanto, há a necessidade de garantia no Projeto Político Pedagógico, bem como nos planos de curso de cada professor, nas diferentes áreas e segmentos de ensino, tendo seu cumprimento acompanhado e efetivado. (SALETE,2018)

O colaborador Paulo afirma que nunca presenciou um projeto que contemplasse o ensino da cultura afro-brasileira, de forma interdisciplinar, sempre algo pontual e isolado, como todos/as docentes colaboradores relataram anteriormente. A professora Salete, categoricamente, ressalta: “*O Colégio não institucionalizou a Lei e pode-se dizer ainda que a História e Cultura Afro-brasileira continua a ser folclorizada pela instituição*”. Sugere que tem que ser incluído no PPP e nos planos de curso, em todos os segmentos, devendo o planejamento ser acompanhado para ser efetivado. Percebemos, então, que se tem o conhecimento, entretanto, precisa-se de um trabalho mais consistente, que envolva toda a escola, de forma interdisciplinar funcionários e gestão. “Dessa maneira a Cultura afro-brasileira se torna um suplemento do currículo escolar, encenada em todas as datas comemorativas a exemplo do dia da consciência negra, dia do folclore trabalhada em atividades pontuais onde o negro é retratado como exótico [...]” (LIMA,2015, p.23). A autora reflete sobre o problema que envolve a temática étnico racial, a qual é apresentada de forma descontextualizada em momentos pontuais, que não contemplam a identidade, representatividade e cultura dos/as estudantes.

No segundo grupo focal, estabelecemos como Eixo 2 para discussões temáticas: *Currículo e planejamento para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Utilizamos o vídeo disparador da escritora nigeriana Chimamanda Adichie: *O perigo de uma única história*.¹¹ Analisaremos os dados deste segundo grupo focal, a partir das seguintes questões norteadoras: 1-Que reflexão podemos realizar do vídeo e de nossa prática em sala de aula? Que histórias estamos contando aos /as nossos/as alunos/as?

¹¹ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em: 02 maio 2018.

Figura 10 - Grupo Focal *On Line II* – Imagem 6 e 7



Fonte: Dados da autora (2018).

A escritora nigeriana está certa nos seus questionamentos. Os conteúdos na grande maioria abordam a visão do dominante. Nos deixando uma lacuna onde temos que fazer ou tentar fazer uma reflexão, crítica e abordagem sobre o tema abordado com uma visão da classe dominada. (DALVA,2018)

Gostei muito da abordagem da escritora Chimamanda Adichie, principalmente quando ela coloca que ela reproduzia o que ela tinha aprendido, e que escrevia sobre o que ela não conhecia mas tinha lido muito e ouvido sobre. (DALVA,2018)

Quando vamos ler e contar histórias de contos de fada os personagens sempre são brancos, muitos bonitos, ricos e que se dão bem na vida, com vestimentas e costumes da classe que estão no poder(DALVA,2018)

A nigeriana é muito firme e correta quando afirma que é urgente repensar a história está sendo multiplicada e repassada da África ao longo dos anos nas nossas escolas. (ESTHER,2018)

O vídeo de Chimamanga, que relata sua própria vida e experiência como escritora africana, marcou tanto a minha vida que, quando assisti pela primeira vez, e em todas as outras oportunidades, refleti sobre mim mesma como pessoa, como professora de História,

sobre a docência, minhas diversas identidades, que oscilam entre elas a posição de relevância em determinado momento da minha vida, pois além de me fazerem pensar sobre as histórias que conto e sempre contei para os meus alunos e alunas, em 24 anos de magistério; da alfabetização ao ensino médio, fazem-me pensar também nas histórias únicas que ouvi durante minha formação estudantil, acadêmica, humana, religiosa, e nos diferentes papéis que exerço: profissional, mulher, mãe. É muito reflexivo e desvelador perceber quais os discursos que me formaram como pessoa, e hoje muitos deles tento desconstruir por entender que não eram histórias que me representavam, apenas introjetei e reproduzi durante muitos anos. Não quero cometer esses erros com minhas filhas, nem tampouco com os alunos e alunas que passam pelas salas de aula que leciono ano após ano. Infelizmente, nem todos os docentes contribuíram diretamente na discussão, mas as professoras que se dispuseram a assistir e comentar, trouxeram valiosíssimas contribuições.

A narrativa *O perigo de uma história única* é tão forte e impactante, devido ao chamado à reflexão e posterior mudança de paradigmas e concepções. A professora Dalva enfatiza a mera reprodução daquilo que ouvimos, sem conhecimento ou questionamento. Isso é um perigo, inclusive nas histórias que só destacam o branco e sua cultura dominante. Esther também nos revela a preocupação em sermos ensinadas a multiplicar outras histórias da África e de seu povo. Quando a “cultura letrada adentra a escola, geralmente faz apagando e distorcendo histórias que caracterizam os sujeitos, alunos/as e também professores/as, obrigando-os/as a lidar com uma cultura estranha posto que não se alicerça nos valores e referências identitárias desses sujeitos” (LIMA, 2014, p. 23). A reprodução discursiva da cultura e informações das elites contribui para o silenciamento e apagamento dos outros grupos, tidos como minoritários em direitos, sobretudo os negros e negras que foram alijados dos direitos de cidadania ao longo da história do país.

2-Analise o livro didático que você utiliza, adotado pelo colégio, observando se ele está adequado às abordagens da Cultura Afro brasileira, segundo a lei 10.639/03 e se contempla conteúdos e/ou temas pertinentes às discussões propostas pela Lei.

O livro didático não contempla a Lei 10639/03. Só tem um capítulo sobre a África mas como um todo, sem se preocupar com as particularidades do povo e da cultura afro-brasileira. (DALVA,2018)

Não trabalho com a disciplina de História, mas segundo os colegas graduados e docentes o livro didático não apresenta a Lei 10369/03 (ESTHER,2018)

Dalva afirma que o livro de história não contempla os temas da cultura afro-brasileira, apenas um capítulo sobre a África. A docente Esther não se deteve em analisar o livro de língua portuguesa por entender que somente é cabível atender as especificidades da Lei 10.639/03 nos livros de História. Mas é importante ressaltar que na escolha dos livros didáticos, deve ser observado esses aspectos como critério de escolha de determinada coleção. As próprias editoras se eximem desse cumprimento, conscientemente, pois todas essas empresas têm conhecimento da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura afro, principalmente no conteúdo que vai compor os currículos, já que nas escolas de educação básica este é o principal instrumento pedagógico, fonte de estudo disponível pra alunos/as e docentes. Sabemos que muito/as professores/as tentam utilizar recursos variados, mas a falta de verbas e de materiais de aparelhos tecnológicos para dinamizar as aulas impedem a diversificação das metodologias.

Os estereótipos nos materiais pedagógicos, sobretudo nos livros didáticos, pode concorrer para a exclusão, a estigmatização social, a baixa autoestima, a evasão e o conseqüente fracasso escolar. Se não tiver um olhar crítico para esses materiais, o/a professor/a pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se a sua formação for tecnicista, sem contemplar outras formas de ação e reflexão (SILVA, 2005).

3- Vocês tem conhecimento do Projeto Político- Pedagógico do COMUJA? Participaram de sua construção? O documento contempla princípios para uma educação inclusiva e para a diversidade?

Não tenho conhecimento. Já se tentou fazer uma participação geral com o quadro docente para a realização do PPP, mas não foi concluído. Não posso responder se contempla ou não pois como coloquei anteriormente não tenho um conhecimento do mesmo. (DALVA,2018)

Sobre o PPP, não se concluiu um estudo feito com todos os professores, direção e coordenação, não chegando nem mesmo a abordar o tema em questão, falando-se em inclusão e diversidade mas muito superficialmente. Acredito que o PPP do Colégio precisa ser atualizado. (ESTHER,2018)

4- Olhando para o seu planejamento de curso, faça uma avaliação sobre a pertinência dos temas, se ele contempla o ensino da cultura afro-brasileira e Africana. Se não, pontue o que fazer para adequá-lo.

*Meu planejamento não contempla o ensino da cultura afro-brasileira. Mas tem um tema sobre a África, algo muito no geral. Tento sempre fazer uma abordagem de questionamentos:
_Se a África é somente miséria, fome, doenças.*

*_Trazendo imagens de lugares diferenciados que é na África.
_ Que a África tem muito a acrescentar no cotidiano da humanidade pois foi nesse continente que surgiu a humanidade.
_ Fazer com que os alunos se vejam como afro descendentes e que se importem com as raízes esquecidas. (DALVA,2018)*

Em relação ao meu planejamento dirige-se mais a Língua Portuguesa, porém agora tendo participado desse trabalho tanto no Ateliê de pesquisa quanto no Grupo focal on line e diante de tantas reflexões significativas, com um olhar mais diferenciado pretendo modificar o plano de curso a fim de contemplar tão importantes temas aqui discutidos como propostas efetivas de trabalho. (ESTHER,2018)

Nas questões 2, 3 e 4, discutimos sobre o livro didático, o PPP e os planejamentos. Objetivamos com estas questões refletir especificamente o currículo para a diversidade. No tocante ao PPP, ambas afirmaram que não participaram da construção do documento e que ele precisa ser reformulado. Houve até a intenção dos /as docentes colaborarem, no entanto, essa ação não se concretizou. Dalva desconhece totalmente o PPP e Esther citou que os temas *inclusão* e *diversidade* são mencionados superficialmente – constatações que condizem também com nossa análise, que consta no início deste capítulo. Sobre os planos pedagógicos, a professora Dalva, que é docente de História, diz que o seu plano não contempla todos os conteúdos necessários para a aplicabilidade da Lei, apenas o tema *África*, nas séries que leciona. Mas ela sinaliza a maneira como faz abordagens de forma crítica, para desconstruir estereótipos. Esther, professora de Língua Portuguesa, afirma que sua disciplina não direciona para estudos da cultura afro, mas, após participar da pesquisa e ter acesso a esses novos conhecimentos, e diante das reflexões significativas dos Ateliês e grupo focal, irá modificar seu plano, com o intuito de contemplar as temáticas pertinentes e desenvolver ações em seu trabalho docente.

A colaboradora Salete teve o seu celular roubado no transcurso do grupo focal, então, nesta etapa, ela enviou sua contribuição para o debate por e-mail, no qual ela discorreu sua compreensão de modo expressivo, sobre o vídeo disparador:

O vídeo de Chimamanda Adichie- os perigos de uma história única traz um relato significativo, de como a História do Continente Africano foi homogeneizada por uma visão elitista e branca que desconsidera As Histórias Africanas, As Culturas Africanas, As Sociedades Africanas, o potencial dos diversos povos africanos. Uma visão que por muito tempo vem sendo reproduzida nas escolas e na mídia de sociedades ocidentais. É urgente o rompimento com essa história que coloca os Povos Africanos como coitadinhos, uma história que não busca conhecer os mais de 50 países que há no Continente Africano, que desconsidera sua diversidade cultural e social. A abordagem em sala de aula, que rompe com alguns

estigmas sobre o Continente Africano, ainda requer mais estudos para abordagens mais aprofundadas e que tragam subsídios para os estudantes ressignificarem suas ideias errôneas com maior embasamento. Romper com essa negatividade associada ao Continente Africano, enriquece uma proposta de trabalho voltada para a ideia de pertencimento, de identidade negra de valorização das Histórias do Continente Africano. (SALETE,2018)

“Historicamente, a produção de conhecimentos no Brasil tende a homogeneização, a fragmentação, a disciplinarização e essas chocam com a diversidade, conceito que traz em si o respeito e todas as diferenças étnicas, raciais, de gênero, de sexualidade[...]” (LIMA, 2015, p.27). Neste excerto, a autora explicita uma visão que coaduna com as falas da professora Salete, no que concerne a esse conhecimento, à visão homogeneizadora que as escolas reproduzem sobre os assuntos da África e seus povos, sobre a cultura afro-brasileira. Tanto Esther quanto Salete nos atentam para a necessidade de formação e estudos como fonte de embasamento para apresentar outras histórias aos/as estudantes para desconstruir a visão e o discurso negativo que circunda temas relativos às questões étnicas e raciais. Os grandes desafios que se colocam são justamente a formação docente, um currículo que retrate e estude a diversidade, fomento e materiais didáticos, e as políticas públicas para a efetivação das diretrizes curriculares para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana (LIMA, 2015; BITENCOURT, 2014).

4 LINHAS, PONTOS E NÓS - O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: OS MARCOS LEGAIS E AS PARTICULARIDADES DA LEI 10.639/03 NO ENSINO FUNDAMENTAL

*O racismo que existe,
O racismo que não existe.
O sim que é não,
O não que é sim.
É assim o Brasil
Ou não?*

Ser e não Ser

(Oliveira Silveira, 2008, p.108)

Entre os questionamentos de ser ou não ser, apresentados pela canção que abre este tópico do texto, tensionando nosso racismo explícito ou implícito, fomos afetados e sobre este fato debatemos, considerando as disparidades sociais e econômicas existentes em nosso país, frutos da colonização europeia imposta durante vários séculos, juntamente com o sistema escravista, segregou a população negra e dizimou os índios, alterando, portanto, nossa cultura e formação. Da mesma forma, nossa educação sempre foi pautada no modelo branco e europeu. Nesse bojo e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas e também nossos currículos não puderam ficar isentos a estes fatores. Dito isto, a Lei 10639/03, suas diretrizes e orientações constituiu-se como elemento essencial na construção de uma educação que seja pautada na compreensão das diferenças e no respeito à diversidade cultural e no questionamento às dominações e desigualdades que incorrem em preconceitos e racismo através de um melhor entendimento das relações de poder e suas formas de dominação e do questionamento do mito da democracia racial presente em nossa sociedade. Assim, a legislação propõe estabelecer práticas que destaque a valorização da cultura negra, e ações, reflexões que contestem os elementos propiciadores da discriminação e exclusão, dentro das escolas.

Que a Lei 10.639 sancionada em 2003 tem grande importância para o debate das questões raciais é fato, pois estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, que altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e apresenta aspectos relevantes para a valorização do legado cultural africano e para a construção de identidades negras positivas. Esta lei é fruto do processo das lutas engajadas do Movimento Negro e de políticas públicas em defesa da diversidade cultural de nosso país.

Gomes (2011a, p.112) afirma que: “os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos

processos de produção de conhecimento sobre si e sobre os outros”. Assim, houve grandes esforços deste grupo ao longo da história de lutas da população negra afro-brasileira, como também se ampliam as discussões nas universidades sobre a questão étnico-racial e seus desdobramentos escolares e sociais, cujas pesquisas revelam a elevada evasão e baixo desempenho dos estudantes negros nas escolas (GOMES, 2011a). Vários temas relevantes são abordados nas pesquisas educacionais: “[...]a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da história da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência, negros, a escola como reprodutora do racismo[...]” (GOMES, 2011a. p.112).

Esses estudos geraram pressão sobre o MEC e nas escolas públicas em prol da luta pela superação do racismo, no entanto, ainda que a Constituição Federal de 1988 determine em seu artigo 205 a garantia do direito de todos à educação. Percebe-se que nem a referida Carta Magna, nem mesmo a LDB/1996 contemplam diretamente as reivindicações do Movimento Negro no embate por uma educação antirracista. Essa mobilização social reconhece que medidas devam ser tomadas no combate a essas atitudes excludentes.

Em meio a esse processo de políticas e legislações educacionais, Gomes (2011a, p.112) salienta: “[...] em 1995, no contexto das comemorações do tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares foram importantes formas de pressão ao governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso pela implementação de políticas públicas de combate ao racismo”. A partir desse período, são implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que se destaca o tema transversal *Pluralidade Cultural*, que reconhece a diversidade como identidade nacional, mas ainda não se contempla satisfatoriamente a questão racial nas discussões sociais propostas.

O Ministério da Educação (MEC) elaborou para o Ensino Fundamental, os PCN em cumprimento à Constituição, no art. 210 que diz: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, demonstrando o objetivo de propor alterações e adequações curriculares, diante da necessidade de uma mudança educacional, com propostas de estudar temas sociais relevantes, para a análise e compreensão da sociedade contemporânea.

O documento propõe discussões acerca de temas transversais que deveriam contemplar as diferentes disciplinas do currículo: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes, além de buscar com isso, a interdisciplinaridade neste segmento

de ensino. Os temas transversais propostos foram: Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo. Os PCN foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na expectativa que esses elementos se consolidassem como referência nacional, para que os sistemas estaduais e municipais de ensino pudessem adequá-los à sua realidade educacional, competindo aos/às educadores/as alinharem os referidos temas aos seus planejamentos didáticos.

Desse modo, entendemos que pelo reconhecimento da necessidade de uma educação multicultural, criou-se no âmbito dos PCN, como tema transversal o estudo da Pluralidade Cultural, o qual perpassasse pelas variadas disciplinas curriculares.

Segundo o documento do MEC:

[...] a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1995, p. 328)

Neste excerto, percebemos discursivamente a possibilidade de avanço nos estudos referentes às questões culturais, no entanto, as atividades com os temas transversais não asseguram a eficácia para conhecer, analisar, criticar e produzir ações necessárias ao combate da exclusão social, a discriminação, visto que não contempla diretamente às questões raciais.

Avançando neste contexto histórico da Lei 10639/03, somente após a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de intolerância em 2001, em Durban, é que as entidades do Movimento Negro estabelecem a necessidade das Ações Afirmativas e políticas de reparação, tão importantes à valorização do negro, cultura e história do povo brasileiro (GOMES, 2011a, p.114). Assim compreendemos a respeito das ações afirmativas: “A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais, [...]Visa também[...]combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p.11).

Nesta perspectiva de reparação das desigualdades impostas historicamente aos/às estudantes e a toda a população negra brasileira, é que a Lei nº 10.639/03 pode ser entendida como uma ação afirmativa. Segundo Gomes (2008), haja vista o objetivo de estabelecer o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar e, por conseguinte, em todo meio social. No entanto, ações afirmativas como a política de cotas raciais nas universidades, é por

um tempo determinado, ao contrário da Lei que passa a fazer parte da Constituição. Desta maneira, torna-se um meio de questionar a negação da cultura africana e de promover alterações nas distorções dos currículos e nas práticas escolares, se for efetivamente trabalhada em sala de aula. Segundo Gomes (2008, p. 79), “A lei de 10.639/03 faz parte das políticas de ação afirmativa. Estas têm como objetivo central a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico raciais com um comprovado histórico de exclusão”.

As ações afirmativas são compreendidas como políticas públicas e privadas que buscam correção e superação de desigualdades ao longo da história, a determinados grupos sociais e étnico-raciais. Elas apresentam outros princípios de outra racionalidade e saberes emancipatórios, produzidos pela comunidade negra, e estes saberes ainda não se fazem presentes na formação e nas práticas de professores/as. (GOMES 2011b, p. 51).

Neste movimento que se estabelece a importância e o papel de ações afirmativas para que se institucionalize uma reeducação da sociedade, do Estado, da escola, que é o aparelho encarregado de divulgar as propostas, e principalmente da formação de professores. Como nos afirma Barros (2011, p. 44)) acerca dos objetivos das ações afirmativas: “As ações afirmativas foram definidas inicialmente como um estímulo por parte do Estado a que as pessoas com poder de decisão nas áreas pública e privada levassem em conta a influência de fatores como sexo, raça, cor e origem nacional sobre o acesso à educação e ao mercado de trabalho”.

Neste contexto, foi sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva a lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, e que altera a LDB 9394/96:

Art 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornam-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§1º o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

A comunidade afrodescendente na luta por reconhecimento, valorização e afirmação de seus direitos, no tocante à educação, foi fortemente apoiada com a promulgação dessa lei. Este reconhecimento implica no estabelecimento de ações pautadas no referencial de justiça e igualdade de direitos, quer sejam sociais, econômicos e culturais, necessitando de mudanças

nos discursos e nas posturas dos sujeitos envolvidos no processo educacional, visto que a educação é tida também como uma prática social que pode interferir e mudar a realidade.

No ano seguinte, à promulgação da citada lei, foi aprovada a resolução 1 do Conselho Pleno do CNE que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sendo um importante documento legal, que aprofunda, discute, analisa e orienta as práticas pedagógicas para a aplicação da lei.

Foram criados, ainda, órgãos federais que se constituíram em aportes essenciais para a consolidação das políticas educacionais voltadas ao cumprimento da legislação: “[...] a constituição da SECAD¹² traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental (BRASIL, 2004. p. 05).

Além dessa secretaria, criou-se também a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas de forma democrática com o objetivo de promover alteração na realidade vivenciada pela população negra, buscando reverter os efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. Uma destas políticas consiste no encaminhamento das diretrizes que nortearão a implementação das ações afirmativas no âmbito federal articulando com estados e municípios, estabelecendo parcerias necessárias ao cumprimento deste desafio (BRASIL, 2004. p.08).

A Lei 11.645/08 altera a LDBEN, que tinha sido modificada pela Lei n. 10.639 em 2003, para incluir também a temática indígena. Agora, além dos conteúdos relacionados à história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, os estabelecimentos de ensino também devem obrigatoriamente trabalhar com a história e cultura dos povos indígenas de nosso país.

Esses marcos legais, refletem a real necessidade de toda população brasileira conhecer a história dos negros e índios, que constituíram a formação de nossa nação, mas que foram

¹²Em 2011, transformou-se em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Com ela, o país avançou no desenvolvimento de uma política de educação inclusiva. A educação inclusiva se refere à educação de todos/as, propõe um olhar para os grupos discriminados, em situação de vulnerabilidade, e à todas as formas de exclusão, objetiva ocupar espaços democráticos de discussões e ações para o direito à diferença e a diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/quem-e-quem> . Acesso em: 21 jun. 2018.

colocados à margem da sociedade, da política e da educação. E o texto da nova lei, assim declara:

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 Brasileira (BRASIL, 2008, p.01).

É preciso reconhecer que foram muitas as ações desenvolvidas pelo MEC no sentido de implementar e buscar cumprir as supracitadas leis, dentre elas, a elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), o qual traça as metas para todos os níveis de ensino, oferecendo subsídios para os/as docentes aplicarem as prerrogativas das leis em destaque.

4.1 A LEI 10.639/03 E O ENSINO FUNDAMENTAL-ORIENTAÇÕES E AÇÕES

Outro material lançado como aporte pedagógico foram as Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado pela SECAD (2004), que estabelece caminhos possíveis e sugere atividades práticas para o ensino da cultura afro-brasileira e Africana desde a educação infantil até o nível superior, enfocando também a educação quilombola, com uma linguagem objetiva e pertinente ao trato das questões étnico-raciais.

Destacando o objeto de estudo desta pesquisa, que direciona os estudos no segmento Ensino Fundamental anos finais, este conjunto de orientações apresenta caminhos para este nível de ensino, propondo um trabalho docente que extrapole as disciplinas curriculares, devendo discutir questões éticas políticas e socioeconômicas. Daí a relevância da seleção dos temas adequados que represente o corpus ideológico de práticas que não estão expressas no currículo manifesto (ROCHA & TRINDADE, 2006, p.57).

O referido manual trata de um dos desafios à efetivação da Lei 10.639/03 que é a questão do racismo, devendo ser repensados os paradigmas eurocêtricos com que fomos educados, haja vista que nos tornamos racistas, devido a um histórico processo de negação

da identidade e de “coisificação” dos povos africanos. Por esta razão, a luta contra o racismo é essencial, pois tem possibilitado discussões de temas significativos para a compreensão de todo esse processo de resistência dos africanos/as e seus descendentes, que lutam para manter vivas as suas tradições culturais (ROCHA & TRINDADE, 2006, p.58).

Deste modo e na mesma linha de reflexão acerca do combate ao racismo, os docentes, assim se pronunciam:

Aqui na escola a gente vê várias situações, infelizmente a gente também, tenta defender e combater, mas às vezes a gente se expõe, muitas vezes, aqui no transporte, na escola, a gente vai enfrentar uma situação e leva o menino na diretoria e não tem nenhuma punição e o caso parou por aí. Acho que tem que combater nessa educação escolar, esse combate ao racismo, porque esses meninos daqui a uns dias, serão adultos, como recebem apenas uma suspensão e por aí se para, nós estamos dando aquela solução por cima, naquele momento o menino foi suspenso da aula e depois ele vai fazer a mesma coisa, não vai ter a conscientização. (CÉSAR,2018)

A gente sabe que a partir dos 12 anos de idade ele já responde por algumas situações, racismo é grave o preconceito por raça, opção sexual, como ser humano, viver do seu jeito e ninguém deve lhe desrespeitar desmerecer por isso, existe na nossa escola e não é só nessa escola em várias escolas no Brasil. (CÉSAR,2018)

Aí a gente precisa romper esses muros, eu enquanto docente, quando tomo uma atitude mais séria, com um aluno, ele vira meu inimigo. E assim que ocorre, olhe que acontece, ele recebe uma sanção de suspensão de alguns dias, depois ele volta a escola aí meu carro tá lá fora, minha integridade física pode ser posta em cheque, e aí tem redes sociais que o aluno com raiva vai desmerecer colegas, e vai desmerecer professor, não que isso tivesse acontecido comigo, nunca aconteceu, mas hoje como as coisas estão aí que quando a pessoa se levanta em uma causa quando você quer enfrentar. (CÉSAR,2018)

Evidenciamos nas falas do professor Júlio a confirmação do racismo na escola, ao mesmo tempo que aponta os desafios e as consequências para combater esse racismo, pois o enfrentamento, isoladamente, recai numa exposição dos/as docentes as mais variadas reações, visto que os estudantes agressores não são “punidos” de maneira eficaz, como também as ações de conscientização devem partir de todas as esferas e segmentos da escola, todos os funcionários e estudantes. O racismo não pode ser entendido apenas como uma questão de preconceito individual. Ele apresenta estruturas institucionais e discursivas mais amplas, que devem ser questionadas pelos currículos críticos, que discuta os aspectos institucionais históricos e discursivos que deram origem ao racismo (SILVA, 2017, p.102-103)

Como nos aponta Silva (2017), o racismo é estrutural e institucional, está situado muito além das injúrias e ofensas entre os sujeitos, é uma questão política, envolve relações

de poder entre grupos sociais determinantes na seleção da cultura superior. Vemos no discurso do docente os seguintes elementos a serem tensionados, principalmente: violência e seus efeitos, como o medo de represálias, como combater situações de preconceito, é o questionamento a ser respondido. No entanto, surgem reflexões que nos fazem perceber que a estrutura educacional não dá a devida segurança aos professores/as, nem mesmo em situações contra os docentes. Às vezes, omitimos situações, deixamos passar, para não haver enfrentamento, pois os estudantes sempre têm razão. Muitos gestores/as não querem se indispor com a clientela e as ações não surtem o efeito da mudança de postura; casos de desrespeito, ofensas e agressões voltam a acontecer e quem se propõe a enfrentar passa a ser perseguido. O professor César deixa implícito em sua fala esta sensação de impunidade, de ausência de proteção no exercício da profissão. Sofremos muitas e tantas violências simbólicas cotidianamente nas escolas, pressões pela nota que desagradou o/a estudante, conflitos entre alunos/as na turma, por diversos fatores. Une-se a tudo isso a ausência da família na educação e orientação adequada aos/às filhos/as que recai em maiores responsabilidades. A escola, pelo seu já tão carregado papel, não dá conta de abarcar a missão de resolver as mazelas sociais.

Uma proposta pedagógica interdisciplinar também se apresenta como uma estratégia necessária para se abordar e implementar a Lei 10.639/03. As autoras Rocha e Trindade (2006) defendem essa proposta como elemento relevante, que deve ser levado em conta, ao construirmos alternativas viáveis ao ensino da cultura afro brasileira. “Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques.” (ROCHA & TRINDADE, 2006, p. 59). Portanto, elas propõem uma educação multidisciplinar e dialógica que possa perpassar os diversos componentes curriculares, a fim de fortalecer o trabalho docente. O referido documento ainda traz reflexões acerca da cultura e memória e finaliza destacando alguns pontos básicos que podem fazer parte das reflexões/ações no cotidiano escolar. Para tratar pedagogicamente a diversidade racial, visualizando com dignidade o povo negro e toda a sociedade brasileira:

a) A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo.

É fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas.

b) Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro. Ao estudar a cultura afro-brasileira, atentar para visualizá-la com consciência e dignidade.

- c) **Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula**
- d) **Combater às posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro**
- e) **Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro.** Esta história, bem como a dos outros grupos sociais oprimidos e toda a trajetória de luta, opressão e marginalização sofrida por eles, deverá constar como conteúdo escolar.
- f) **Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.** A escola que deseja pautar sua prática escolar no reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial articula estratégias para o fortalecimento da autoestima e do orgulho ao pertencimento racial de seus alunos e alunas (ROCHA, TRINDADE, 2006, p.72- 73, grifos nosso).

Todos esses aspectos são relevantes e nos ajudam a direcionar as práticas pedagógicas para o ensino da cultura afro-brasileira. A discussão sobre África e a questão do negro nas escolas da educação básica, no Brasil, é muito importante para a constituição dos conteúdos do currículo, pois promove debates, fomenta ideias, gera informações, desencadeia análises políticas e posturas éticas com outro olhar sobre a diversidade. Sobre o fortalecimento da autoestima dos estudantes, as professoras Salete e Dalva narram e refletem:

Trabalhar a autoestima, porque a vida já vem com tantos não! porque ele não se aceita? porque tudo que é associado ao negro é tido como inferior; tem gente que diz assim: “veja pra fulano aí”, estudou, em várias séries, estudou e não se considera! Será que a série dele trabalhou de forma eficiente a temática? é complicado, eu quando era criança nunca tive uma boneca negra. Boneca negra surgiu acredito uns 10 anos pra cá, isso nas creches, as professoras só liam branca de neve, chapeuzinho vermelho, as crianças são negras [...], eu cheguei em Itaitú, logo quando comecei a trabalhar, eu chamei e falei assim, com alunas, venham lindas: uma delas respondeu: Pró eu não sou linda, linda é Maiara que tem um cabelo loiro, que é loira. Quando ela era maiorzinha mandou uma carta pra mim dizendo como foi importante, que ela aprendeu a gostar dela. (SALETE,2018)

Sobre a conscientização, eu vejo assim, um empecilho, não sei se concordam comigo, a gente fazer com que esse menino se aceite também. Às vezes ele é negro e ele não se aceita e a gente falar: Você tem que se aceitar, você tem que gostar de você. É um empecilho fazer com que ele se veja se aceitar e combater. (DALVA,2018)

As docentes relatam acerca das questões de identidade negra. Salete destacou a importância de valorizar, quer seja nas práticas ou nos discursos. Dalva, no entanto, revela sua preocupação, já que essa aceitação perpassa pela autoafirmação. Algo complexo nesse processo de construção de identidade negra requer de nós um olhar investigativo, um olhar sensível ao que está acontecendo no interior da sala de aula. Salete aponta uma simples atitude

e conversa, elogiando as alunas de Itaitú. Segundo a professora, funcionou ao ponto de receber uma carta de agradecimento. Paradoxalmente, Dalva vê um problema comum que nos acomete na educação para o diverso, investir em ações que estimulem a autoestima de nossos/as alunos/as. Combater os preconceitos é trabalhar por meio de práticas que objetivem a sensibilização dos nossos/as estudantes para a existência da diferença, e que isso não deve ser motivo de exclusão, e sim enxergar o/a outro/a por uma nova perspectiva, sob novos discursos. É uma outra forma de educação. Segundo Silva (2011a, p.98), “a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é de imagens do outro que são fundamentos errôneos”. Desta forma, Silva nos atenta a repensarmos a constituição da identidade e da diferença, no contexto escolar, em que nós professores/as devemos promover a igualdade numa perspectiva das relações étnico-raciais, que são marcadas por oposições, pelo diálogo entre esse “igual” e o diferente, mutuamente se respeitando.

Este trecho das falas de Salete e Dalva nos compele também a tratar sobre o questionamento das velhas metodologias marcadas pela desigualdade historicamente impostas pelo modelo branco europeu, quando a professora menciona que não teve uma boneca preta, porque elas nem existiam, não eram acessíveis, porque não eram interessantes ao comércio, porque não vendiam como as princesas das mesmas histórias. Ela só ouviu contar na sua infância e que muitos/as os/as professoras da educação infantil continuam contando, dizendo que são negras, mas não são reconhecidas nessas história. O problema é muito grande, existem na biblioteca do COMUJA alguns livros que abordam a temática do negro e sua cultura, sobre África, também através de histórias, contos, poemas, romances que poderiam ser utilizadas, mas depende da orientação pedagógica. Os colaboradores/as desta pesquisa foram unânimes em afirmar que a Lei 10.639/03 não é abordada ou da vontade dos/as docentes em realizar esse trabalho. Primeiro, tem que entender como relevante essa atividade para planejar e, enfim, realizar estabelecendo novas práticas pedagógicas as quais se situem no contexto da diversidade escolar. Que o docente seja como um ser eminentemente investigativo e crítico, que a sua formação em exercício possa entrar em contato com novas leituras, temas pertinentes e matérias pedagógicos imagéticos, para ilustrar as discussões em sala. Enfim, pesquisas que irão nos capacitar a “trabalhar efetivamente a temática”, como questionou a professora Salete, e contribuir na constituição das identidades dos nossos/as discentes.

O ensino fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica, período em que os/as estudantes passam por grandes transformações físicas e emocionais. Portanto, necessita-se nesta fase de um currículo específico que atenda aos anos iniciais e anos finais. Nosso foco nesta pesquisa, como já mencionando anteriormente, são os anos finais desse período, que envolvem as séries do 6º ao 9º ano, também conhecido como Ensino Fundamental II, termo usado no colégio, instituição lócus. Diante da complexidade desta fase:

Nesse sentido também é importante fortalecer a autonomia desses/as adolescentes oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. (BNCC, 2018, p.58)

O referido documento apresenta as teorias, conteúdos e competências gerais e de cada componente curricular especificadamente, destacamos: “Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos”(BNCC, 2018, p 59-60) pode-se dizer que englobam uma proposta de discussão sobre os povos e as culturas , sua história e saberes, de maneira bem superficial.

A 1ª competência do componente História¹³ ressalta: “Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (BNCC, 2018, p.400). Tanto essa quanto as outras competências apresentam contextos bem genéricos a

¹³A Associação Nacional de História, a ANPUH, lança uma carta com reflexões e subsídios acerca da BNCC, no documento contém :críticas e considerações acerca dos seguintes aspectos apresentados nas três diferentes versões já tornadas públicas do documento: 1) a concepção de currículo, o lugar e a concepção de História; 2) os vínculos e impactos da BNCC sobre a formação de professores e sobre a produção de materiais didáticos, em especial sobre a produção de livros didáticos; e 3) sobre as implicações da implementação da BNCC na autonomia das escolas e dos professores. E apresentam um conjunto de proposições com vistas a contribuir para dar maior relevância social à presença da História no currículo da Educação Básica. Dentre elas: Que, em respeito ao cumprimento dos dispositivos legais e à garantia de uma educação democrática e que respeite as diferenças e a diversidade, sejam garantidas condições para a implantação no disposto pela atual legislação concernente ao ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, considerando a produção de materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professores. Para saber mais consultar: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>. Acesso em: 21 jun.2018.

serem abordados na disciplina nestas séries. A menção das leis 10639/03 e 11645/08 ocorre quando tratam da valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, mas não é destinada a devida importância e obrigatoriedade e não traça planos claros e objetivos para o seu cumprimento, a Base Nacional do Currículo Comum propõe discutir: “[...] a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX.” (BNCC, 2018, p.415). Este documento foi elaborado em um contexto histórico e político de crise nacional, onde notadamente, os/as docentes da educação básica, não participaram efetivamente de sua construção, não contemplando claramente objetivos específicos para a nossa realidade educacional.

Portanto, além do papel docente na constituição das identidades e valorização da cultura, encontra-se o papel do Estado e das gestões educacionais. Gomes (2008) salienta que é necessário entender que o combate ao racismo é uma questão da sociedade, e deve ser assumida pelo Estado e também pela população brasileira, sendo preponderante o papel da escola neste contexto. Sobre o papel da sociedade, ainda afirma: “A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil, a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos políticos pedagógicos, na formação de professores nas políticas educacionais, etc.” (GOMES, 2011a, p.111). A lei deve ser articulada com o conjunto de políticas de estado voltadas para uma educação que contemple a diversidade cultural e que colabore para superar os atos preconceituosos implícitos nas ações dentro da escola, desta forma necessitamos de sincronizar o papel docente com a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

4.2 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS: COLOCANDO A LEI EM PRÁTICA

Muitos desafios se apresentam na aplicabilidade da lei 10639/03, dentre eles aqui discutiremos sobre as questões da formação docente e práticas pedagógicas, assim como pontuaremos sobre o currículo e sua dimensão epistemológica e política neste contexto de uma educação antirracista. “A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos e mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no

exercício de direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (SILVA, 2011b, p.12). A autora enfatiza a importância da formação cidadã, para promover a igualdade de direitos, através de discussões e ações desencadeadas nas relações étnico raciais e neste diálogo apresentamos as reflexões da colaboradora da pesquisa a seguir para ampliar o debate.

O que eu percebo é o seguinte, claro que a gente não tem explicitamente, o professor se manifestando com atitudes racistas, mas de forma velada tem. Inclusive nos grupos de whatsApp nos grupos do colégio. [...] aí o professor vai pra grupo de whatsApp compartilhar uma imagem de um homem negro com todas as características que se intitula como sendo de uma pessoa negra, com lábios grossos nariz, mais avantajado e com áudio procurando namoradas. (SALETE,2018)

O racismo está presente nas brincadeiras mais “ingênuas”, uma simples postagem no celular pode parecer engraçada, mas pode representar ofensas para aquele que está sendo atingido. São reproduções que não se consegue perceber e agem sem refletir naquilo que está compartilhando. É porque se coloca na condição do normal, o/a diferente é que está sendo exposto e ridicularizado/a, e assim ocorrem entre alunos/as, e também, entre professores/as, são dinâmicas que envolvem conflitos e resistências, visto que: “as diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais, permeiam nosso cotidiano tanto no que se refere as nossas relações interpessoais, [...] marcadas por tensões e conflitos em função de assimetrias de poder que provocam a construção de hierarquias.” (CANDAU,2017, p. 36-37). Essas assimetrias e hierarquias refletem em desigualdade e preconceito, portanto, todas as vozes tem que estar ecoando novos discursos críticos, elaborados, por negros/as e por brancos/as, partindo da educação superior devendo também estar presente na educação básica.

Para executar e avaliar o processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que possamos compreender as formas de ensinar e também de aprender, que têm sido planejadas e desenvolvidas ao longo de nossa história, pois não é suficiente afirmar que não somos racistas, é muito simplista e reducionista, pois também ouvimos docentes que declaram não haver efetivamente o próprio racismo. Estes episódios são recorrentes e sintomáticos, apontam para o enfrentamento necessário da questão racista, tendo clareza de que o percurso e os desafios farão parte desta ação na escola que é política, intencional e exige engajamento, conhecimento do assunto, para que nós professores/as tenhamos uma postura antirracista, exige-se de cada um/a, uma formação teórica e prática, que muitas vezes, não existe, ou é inadequada. Os/as próprios/as formadores de professores/as revelam total

desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar, ao longo da história da educação brasileira. (GOMES, 2011b, p.45)

Evidencia-se um como outro fator da não aplicabilidade da lei 10.639/03 nas escolas de educação básica, a falta de formação docente adequada e estrutura dos cursos de Licenciatura cujos formatos de formação silencia no seu currículo esta centralidade ao longo da formação. A formação docente, e em específico, a formação em exercício, torna-se um elemento essencial para embasar teoricamente os/as professores/as nas discussões e produções acadêmicas no tocante às mudanças educacionais ocorridas em nosso país, após a inserção das políticas públicas educacionais. Desta forma, a sanção da Lei 10.639/03 e as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira constituem-se numa ação valorativa, que está voltada para a educação básica, mas pode tencionar o ensino superior, mais do que uma legislação, é um ato de socialização, de saberes que envolvem questões políticas identitárias, históricas, epistemológicas econômicas e sociais.

É importante ressaltar, que tais discussões são necessárias na formação inicial, questionando o modelo eurocêntrico das universidades, e também a formação contínua dos docentes no processo necessário de ação reflexão ação, a temática da diversidade cultural nos cursos de formação docente implicam um diálogo, nem sempre harmônico devido os interesses dos grupos hegemônicos na permanência da exploração e das desigualdades. Desta forma:

[...] será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior da escola, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais (GOMES, 2011b, p. 45)

A educação para a promoção das relações étnico-raciais deve iniciar na formação acadêmica, pois uma abordagem sobre tal questão exige superar o silêncio na graduação docente a respeito da diversidade étnica no país. É essencial perceber o discurso pedagógico eurocêntrico e desconstruí-lo buscando analisar as relações raciais, e o papel dos negros na sociedade brasileira.

Deve-se também ocorrer ações de contínua formação dos/as professore/as que estão no exercício da profissão, para complementar ou oferecer subsídios ao trabalho com a cultura afro-brasileira no contexto escolar. Assim, confirma o conteúdo das Diretrizes Curriculares:

Há necessidade, como já vimos, 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 diferentes pertencimentos 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-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.17)

A incorporação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas deve envolver os temas, atividades, conceitos, vivências e todo o currículo da escola. Desta forma, os/as professores/as devem atuar como mediadores da relação currículo e prática, considerando o contexto em que está inserido. Portanto, a escola é capaz de desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais que vise à formação cidadã, estabelecendo diálogos entre os diversos grupos presentes na sala de aula.

Porque as minorias elas não são importantes, quando eu trato da hegemonia então trabalhar hegemonia na sala de aula e é muito mais fácil o professor entra na sala e traz o seu conteúdo e sua organização didática única, pensando em ensinar em um único padrão, sim e nós não paramos pra pensar em nossa sala de forma heterogênea, no outro, no diferente, pensando nas nossas diferenças pensando nas nossas subjetividades, e aí o que eu quero falar nas nossas discussões é que nós enquanto docentes precisamos preocupar com o outro e a partindo do outro que vai responder seu trabalho na sala de aula então se eu penso em apenas uma estratégia sem dialogar e sem visibilizar o outro você exclui, você neutraliza, então se eu trago somente uma discussão somente uma temática (SÍLVIO, 2018)

Uma educação para as relações étnicos raciais deve partir desta tríade, formação, planejamento e práticas coerentes com a proposta de ensinar a cultura afro. O colaborador pontuou em sua reflexão sobre os problemas presentes numa educação hegemônica, que não dá visibilidade aos grupos marginalizados. Como a lei foi incorporada à LDB contemplando a Educação Básica nas instituições públicas e privadas, “o desafio é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores” (GOMES, 2011b, p.56). A implementação da Lei 10639/03, exige além dessa formação, a inclusão de novos conteúdos e novas práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças étnico-raciais e sociais, visto que:

[...] o caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do/a educador/a. Assim o estudo das questões indígena, racial e de gênero,

as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores ou ocupam um lugar secundário nesse processo. (GOMES, 2011b, p. 43).

Dito isto, para que se estabeleçam ações que promovam o enraizamento da proposta de ensino da História e Cultura Afro-brasileira, faz-se necessário para a sua eficácia o enraizamento que, Gomes (2012a) nos expõem em seu trabalho:

Refere-se à capacidade de o trabalho desenvolvido na escola na perspectiva da Lei 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares Nacionais se tornar parte do cotidiano escolar, ou seja, da organização, da estrutura, do Projeto Político-Pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada e em serviço dos profissionais, independentemente da atuação específica de um(a) professor(a) ou de algum membro da gestão e coordenação pedagógica. (GOMES, 2012a, p.27)

O grande impasse na efetivação da lei e suas diretrizes reside nas práticas pedagógicas docentes, na formação e na gestão para uma educação para a diversidade, assim faz-se imprescindível buscar as melhores estratégias para alcançar os objetivos dessa legislação, assim expressa na fala do professor Marllus:

O que acontece com a escola é que veja todas essas minorias de uma forma diferenciada, dentro do mesmo espaço, mas para isso é preciso, gestão pública, democrática, participativa, o profissional, o intérprete, o professor tem que fazer, todos temos que fazer realmente, para que não fique só no papel, a escola inclusiva. (MARLLUS,2018)

Uma escola inclusiva para sair do texto legal precisa renegociar conhecimentos e práticas pedagógicas. Para nosso debate, referente às questões raciais, Gomes (2012a) apresenta as seguintes características das práticas pedagógicas na perspectiva da lei 10639/03, tais práticas são aquelas que: envolve ações pelas quais os negros e não negros e os/as professores/as sintam-se apoiados; apresentam projetos voltados para a valorização da História e Cultura dos africanos e afro-brasileiros e os processos de resistência; questionam preconceitos e estereótipos depreciativos e realizam um trabalho conjunto; propõe a articulação entre as disciplinas, entre os processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais e sobretudo, consideram que as mudanças pedagógicas e políticas nas relações étnico raciais não se limitam a escola.

Em consonância, afirma Silva (2011b, p. 16):

É complexa, mas, não impossível, a tarefa de tratar de processo a de ensinar e aprender em sociedade multiétnica e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós , professores e pesquisadores(as): não fazer vista

grossa para as tensas relações étnico-raciais que naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros(as), admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca: ficar atento/a para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômica –social e cultural, desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial.

É preciso compreender os caminhos de nossa história, que apontam uma sociedade racista, pois “fala-se e pensa-se como se na realidade fosse meramente uma construção intelectual, como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais, não passassem de mera insatisfação de descontentes” (SILVA, 2011b, p.17).

A desigualdade construída é fruto das imposições colonialistas e nas reproduções dos discursos de dominação dos brancos que sempre buscam negar e reconhecer o caráter multicultural de nossa população. Para tratar de racismo, é necessário pontuar alguns conceitos, a exemplo do termo *raça*:

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p.45).

O racismo no Brasil se apresenta disfarçado do mito da democracia racial, que negou a existência da relação conflituosa entre os diversos grupos étnicos de nossa sociedade, “[...] pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os/as negros/as ainda são discriminados/as e vivem uma situação de profunda desigualdade racial” (GOMES, 2005, p. 46).

[...] e eu percebi na fala dela a redução da importância da abordagem voltada especificamente a cultura afro brasileira é como se fosse assim, a gente fala de um lugar que parece ser nosso, por ser negro por vivenciar aquilo mas não precisa ser, na teoria existe outras e a gente sabe que toda minoria se movimenta pra mudar sua situação .É muito fácil dizer que aquilo parece bobo quando eu não sofro na pele quando eu não vivencio aquilo no dia a dia porque quando meu aluno fala, parece que é algo que está distante de mim, na minha sala não tem situações discriminatórios. (SALETE,2018)

A docente refere-se à uma colocação da coordenadora do colégio, a qual percebeu uma desvalorização da causa antirracista. Faz uma crítica aos discursos que minimizam o racismo e ratifica a necessidade de estudarmos essa temática. Uma das estratégias referem-se justamente a abordagem dos conceitos ligados à questão étnica-racial. Muitas vezes aqueles que decidem discutir o tema, abordar o conceito são “[...] acusados de racistas, como se a simples menção ao conceito significasse uma aceitação do que ele historicamente significou (e ainda significa). Fugir ao debate não resolve o problema, pois o racismo e os seus efeitos podem ser percebidos no nosso cotidiano, na escola e fora dela” (BARROS, 2011, p. 10)

Portanto, para estudiosos, pesquisadores e militantes da causa antirracista, urge adotar o significado do termo *raça*, por questões políticas, com outro sentido além do biológico. “Dessa forma, *etnia* é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50). Entender o porquê de utilizar o termo *étnico-racial* como uma construção abrangente que supera o determinismo científico do termo *raça*. Substituir o termo *raça* por *etnia* também não resolve o problema do racismo em nosso país.

Na realidade eles trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo *étnico-racial*, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil (GOMES, 2005, p. 47).

Esta multiplicidade expressa a realidade com toda sua diversidade e as questões políticas de relações de poder que envolvem a concepção do termo *raça* e *etnia*.” Em geral, reserva-se o termo *raça* para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele por exemplo, e o termo *etnia*, para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua, etc.” (SILVA, 2017, p.100).

Vivemos em um país que reflete ideologias e construções discursivas racistas, que se reforçam e se modificam com o passar do tempo pois, o racismo das “sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de *raça* ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de *etnia*, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesma de ontem e as *raças* de ontem são as *etnias* de hoje”. (MUNANGA,2004, p.26) Os conceitos mudam, mas o projeto ideológico e as estruturas de dominação permanecem. A análise destes termos envolve questões de diferenças,

semelhanças e produz variados significados, a maioria dos autores utilizam os dois termos étnico-raciais, para contemplar todas essas questões.

Ressaltamos a importância do trabalho docente para a abordagem da diversidade nas escolas, reafirmando o que já foi discutido anteriormente, que é ponto norteador para a aplicabilidade da Lei 10.639, /03 como política pública educacional, tanto a formação como as práticas pedagógicas e sua ação como ato de intencionalidade dos/as professores/as para transformação social. São as estratégias, os conteúdos e as práticas trabalhadas em aula que podem (des) construir novos caminhos.

Como ressalta Gomes (2008, p. 73): “no Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico- salvo honrosas exceções- são permeadas por uma grande desinformação sobre nossa herança africana e sobre a realização do negro brasileiro na atualidade”. Uma reformulação na prática e na formação docente se faz emergente. Gomes (2012a) salienta esta questão:

Portanto, a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. Tal transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra. (GOMES, 2012a, p. 24)

As práticas pedagógicas exercem, sim, uma ação transformadora no ensino, mas não são elas sozinhas responsáveis pela mudança educacional, necessitam ser bem planejadas e aplicadas pelos/as docentes, num processo de ação-reflexão- ação para atingir mudanças e ressignificar a realidade educativa. Contudo, nós professores/as precisamos estar conscientes sobre nossas ações e práticas, devemos ter a intencionalidade de alcançar a aprendizagem e as mudanças dos/as discentes de forma crítica e autônoma.

Outros fatores tais como: condições de trabalho, valorização profissional, formação em exercício, tendo a escola como lócus da formação, entre outros, estejam diretamente ou indiretamente contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas. Nesta direção, ressaltamos que para efetivar em nossas escolas o ensino multicultural crítico, as práticas devem estar associadas à teoria e prática, constituindo uma formação docente contínua e multidimensional, que contemple os saberes, conhecimentos, pesquisadores críticos, que valorizem as identidades e as diversidades.

A aplicabilidade da Lei 10.639/03 causa impacto nas práticas pedagógicas docentes na disciplina de História, particularmente, pela relação direta com os conteúdos, mas também se reconhecemos que precisamos envolver todas as disciplinas curriculares para provocar o enraizamento do trabalho, especialmente Artes e Língua Portuguesa, cuja lei propõe implementação obrigatória.

Voltando a questão da abordagem: eu recebo por exemplo Meio ambiente q é um tema transversal, deve estar inserido no currículo do/a professor/a assim como a lei 10.639/03, dando mais ênfase a disciplina de história. Mas as demais precisam tratar essa temática durante todo ano ai eu percebo que não há esse acompanhamento perante o trabalho do professor para atender essas demandas, seja do meio ambiente, seja de sexualidade que é outro tema transversal, e aí vamos focar o meio ambiente, só a próxima unidade, junho, vamos focar 20 de novembro, que se aproxima, onde deveria estar sendo cobrado do professor naquele currículo, no plano que ele faz dando aula, de curso, não é quais abordagens, ele já vai estar fazendo em seus encaminhamentos? Nesses temas que são tão importantes? (SALETE,2018)

A dificuldade apontada na narrativa docente consiste na falta de planejamento e de acompanhamento das ações e atividades pertinentes à aplicabilidade do ensino da cultura afro-brasileira, assim como emerge a ausência de um currículo que esteja coerente com a Lei 10639/03. “O currículo é sem dúvida, entre outras coisas um texto racial. “A questão da raça e etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2017, p.102). Então, todos os conteúdos, planos atividades, livro didático, comemorações, fazem parte do conjunto curricular da escola, a falta de propostas específicas e orientações da coordenação pedagógica para o desenvolvimento das aulas e projetos que contemplem a lei 10.639/03 é apontado como um problema para as questões da diversidade na sala de aula. Para que isso ocorra, todos os segmentos da escola devem estar envolvidos, não só dos/as professore/as. Tal ação demanda o reconhecimento da importância do trato das questões étnico-raciais, que implicarão em políticas e estratégias educacionais para destacar a existência e a importância da diversidade na sociedade. É necessário também questionar as relações étnico-raciais preconceituosas, atitudes depreciativas, palavras e discursos de superioridade, que desqualificam o/as negro/as, assim como reconhecer parte pela valorização e respeito à descendência africana e sua história e cultura (BRASIL, 2004). Desta maneira:

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de

corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p.12).

A Lei 10.639/03, por meio das suas Diretrizes Curriculares, traz uma nova perspectiva na abordagem das temáticas que envolvem as questões raciais à medida que busca a valorização dos/as negros/as e o combate ao racismo, aspecto esse que culmina na contestação das práticas eurocêntricas pautadas no mito da democracia racial, onde a escola corrobora a negação do outro e da diversidade étnico-racial.

Esta educação do silenciamento deve ser questionada e desconstruída. Portanto, um dos principais caminhos é direcionar a formação docente, seja inicial ou continuada, no exercício da profissão, a qual tenha um enfoque ao aspecto multicultural em suas reflexões e práticas. No entanto, este posicionamento não ocorre de forma espontânea, ao contrário, torna-se relevante um encorajamento e uma motivação para mudar os paradigmas arraigados nos/as docentes/as através das práticas pedagógicas pautadas na repetição e memorização, com o objetivo de transmissão de conhecimentos. Esta prática da reprodução não caracteriza uma educação ampla e plural que atenda às diversidades culturais na escola.

5 TECENDO SABERES, COSTURANDO CONCEITOS-QUESTÃO DE IDENTIDADE- CONCEITOS E REFLEXÕES NA CONTEMPORANEIDADE

*Houve um tempo em que
Constava em sua carteira
o dado cor
na minha: pardaescuracabeloscarapinhados*

*Diante do espelho, me pergunto
que faço com estes lábios grossos,
este nariz achatado?
Que faço com esta memória
de tantos grilhões,
destas crenças me lambendo as entranhas?*

*Será que não é demais não ter o direito
de ser negro ?
Causa espanto?
Parda escura é o aspecto que vocês deram
à nossa historia.*

*Morra de susto!
Sou, vou sempre ser: NEGRO!
ENE, É, ERRE, Ó.
Aqui, Ó!*

IDENTIDADE
(José Carlos Limeira, 1992)

Falar sobre identidade é, inevitavelmente, pensar e refletir em si mesmo, e em nossa relação com o outro, o que eu sou, o que eu represento e qual o meu pertencimento, o meu lugar de fala, conforme nos convida a canção que abre este tópico como epígrafe a nos incitar o debate. São indagações necessárias e intencionais, no trilhar deste caminho, caminho esse que nos permite pensar e analisar como as nossas identidades são construídas e como elas revelam nossa posição perante o/a outro/a, quer seja dentro e/ou fora do espaço escolar. Deste modo, para tratarmos sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em nossas escolas, sobretudo no COMUJA, faz-se necessário discutir, inicialmente, os conceitos e concepções ligados a questões de *identidade* e *identidade negra*, visto que, no bojo das relações estabelecidas entre as identidades e diferenças emergem elementos geradores de conflitos, de preconceitos e discriminações. Balizaremos nossas discussões teoricamente nos autores Hall (2002); Moreira e Câmara (2013); Silva (2011); Munanga (2012) e Gomes (2002) e nos dados empíricos que surgiram do campo de pesquisa.

O sujeito vai determinando sua identidade pelas vivências interpessoais e culturais que estabelece socialmente. A escola como espaço cultural proporciona através dos seus discursos

e pelas relações de poder; entre gestores, docentes e discentes uma multiplicidade de identidades que, segundo Hall (2002, p.9), “estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas”. Partindo dessa afirmação, entendemos que a ideia de uma identidade, a qual seria fixa e acabada, desconstruiu-se, pois a identidade única centra-se, portanto, na perspectiva de que a diversidade e multiplicidade de fatores identitários conduzem a um processo de desidentificação de elementos essenciais e da nova identificação do sujeito a novos contextos, lugares e ideologias, seja ele/a docente ou discente, tanto no contexto escolar, quanto na sociedade contemporânea. Então, estamos todo tempo reelaborando e definindo nossos traços identitários, mas precisamos ter consciência de qual lugar ocupamos em nosso espaço físico e social.

Ainda, segundo Hall (2002, p.12), “a Identidade é definida historicamente, o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um coerente”. Portanto, prevalece não uma identidade, mas uma multiplicidade de identidades que circulam na escola, construídas no contexto histórico e social do sujeito. E como ocorrem as transformações, ocorrem também alterações de nosso eu, em relação ao grupo a que pertencemos. Assim como pontua um colaborador: “*Então, quando nós falamos, aí eu trago a minha raiz quando eu falo de um lugar de fala, é porque nós precisamos dizer, sou negro, sou nordestino, [...] moro em periferia, sou do candomblé.*” (SÍLVIO, 2018). Importante ressaltar de que lugar estamos falando. Os/as docentes devem compreender que a identidade de professor/a deve estar demarcada conjuntamente com outras identidades, no meu caso, de mulher, mãe, enfim, para que percebamos no mundo o qual nossas colocações, compreensões e ações colaboram com a transformação do meio em que vivemos e convivemos.

A identidade é produção de sentidos, é construída pelos indivíduos e pelos grupos. Aprendemos o que somos com os iguais e os diferentes nas relações que se estabelecem no cotidiano. Sobre tais interações, Moreira e Câmara (2013, p. 41) afirmam que: “[...]convivemos ou travamos contato, construímos nossas identidades que se formam mediante os elos (reais ou imaginários) estabelecidos com essas pessoas, grupos, personalidades famosas, personagens de obras literárias, personagens da mídia.

Desta forma, identificamo-nos com familiares, amigos, colegas de trabalho, torcedores do time de futebol de nosso coração, pessoas com os mesmos elementos étnico-raciais, mesma religião, pessoas de nossa geração, pessoas do mesmo sexo que nós, moradores de nossa cidade, assim como procuramos nos distinguir de pessoas diferentes de nós. “Torna-se claro que as diferenças são construídas socialmente e que subjacentes a elas, encontram-se as relações de

poder. O processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável” (MOREIRA & CÂMARA, 2013, p. 44). E, por isso, podemos contestá-lo, modificá-lo. Portanto, estudar a temática *identidade* na contemporaneidade faz-se relevante para o estudo social e para as teorizações sobre educação, tendo importância política e pertinência reflexiva sobre quem nós somos.

Sendo assim, considerando que a construção social da identidade se produz sempre num contexto caracterizado pelas relações de força, Castells (1998, p.24) distingue três formas de identidade de origens diferentes: a identidade legitimadora, que é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, para racionalizar sua dominação sobre os atores sociais; a identidade de resistência, que é produzida pelos atores sociais que se encontram em condições desvalorizadas ou estigmatizadas pelo discurso e lógica das classes dominantes; e a identidade-projeto, que ocorre quando os atores sociais subalternizados, com base no material cultural a sua motivação, constroem uma nova identidade a qual redefine sua posição social e, portanto, se propõem em transformar a estrutura da sociedade. Estar consciente dessa realidade nos permite vislumbrar possíveis mudanças. Nós docentes temos um importante papel nas formações identitárias dos /as discentes ao possibilitar por meio de nossas práticas discursos e diálogos. Que eles/as se façam compreender como sujeitos capazes de mudar a própria realidade, saindo da condição de subalternizado, contando outras histórias, outras realidades, outras narrativas que empoderem e elevem a autoestima desses/as estudantes. E que o racismo seja combatido nas escolas por discentes e docentes.

Pensamos na posição e no lugar dos/as educadores/as e dos/as estudantes no processo educativo, num enfrentamento cotidiano de diversas identidades, que refletem e reproduzem os discursos hegemônicos das classes dominantes, pois “o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro” (MOITA LOPES, 2006, p.32). Isso nos faz pensar que as nossas falas, posturas, posicionamentos e práticas em sala de aula também constituem-se fatores determinantes de formações identitárias de nossos/as alunos/as,

[...]mas é isso que eu falo, nós professores, a gente precisa ter cuidado com o discurso, quando nós estamos conversando e dizem o aluno não quer nada, não quer nada, gente eu escuto isso direto do/a professor/a: o/a aluno/a não quer nada. E o/a professor/a nada que faz, tipo: a/o aluna/o não faz um “ô com copo”, como diz o povo, e o que eu vou fazer a partir disso? [...] mas eu não posso penalizar meu aluno por essa situação. Gente é só esse discurso é tipo o/a aluno/a não sabe escrever e o/a professor/a só abre o livro e manda eles/as fazerem atividade, dá o visto ou o carimbo e acabou-se e vai para outra atividade e sete pontos só de visto, e sabe o que me indigna? que a direção sabe e fica tudo assim desse jeito... (SALETE,2018)

A docente explicita em sua colocação a indignação com as posturas omissas e os discursos que estigmatizam os/as estudantes da escola pública. Essa fala emergiu num contexto em que a mesma narrava uma experiência em que se referia à exclusão de crianças, em sua maioria negras e pobres, daí sabe-se que esses alunos/as que são rotulados de que não querem nada são também negros e negras e de classes de baixa renda, que não avançam nos estudos devido à falta de ações pedagógicas e de gestão escolar e pública, como a própria colaboradora denuncia. As ideias e os valores disseminados pela escola são conduzidos e introjetados, especialmente, por meio dos discursos presentes nos textos, relações interpessoais, rituais, imagens, ações pedagógicas, que ignoram, invisibilizam ou desqualificam as identidades das populações negras no Brasil, configurando um processo de exclusão causado pelas práticas pedagógicas, e, portanto, tendo o/a professor/a como partícipe dessa situação (LIMA, 2015)

As identidades são produzidas no bojo das relações sociais e culturais e refletem em nós marcas, quer positivas ou negativas, de uma sociedade que representa seus conceitos valores e imposições, sobretudo, pelo papel da linguagem e da interação entre os sujeitos, e com isso revela inúmeras complexidades e interseccionalidades. “Identidades sociais são complexas: gênero, raça, classe social, sexualidade coexistem na mesma pessoa” (MOITA LOPES, 2006, p. 62), o que nos conduz a identidades incompletas e também fragmentadas, as quais vão nos moldando na relação com o outro, com aquele que está em nosso convívio, em um contexto que representamos socialmente `a partir de nossa família, amigos, colegas de escola , de trabalho, ou pela mídia , religião ; enfim, são em nossas relações discursivas que estabelecemos nossas identidades, e ,consequentemente, as nossas formas de ver e agir no mundo.

Diante dessa incompletude, o sistema de representação que nos é estabelecido busca definir “esse outro” como o diferente, e sempre o outro é aquele que está fora da norma, do padrão, são as chamadas “minorias”, os excluídos “os deficientes”, a mulher, o negro, o gay. Mas essas imposições normativas precisam ser questionadas, pois estas posturas geram apagamento de grupos que são extremamente marginalizados socialmente, inclusive dentro de nossas escolas, devemos, sim, tentar modificar essas padronizações homogeneizantes que segregam e invisibilizam determinados grupos. Como pontua Lopes (2006, p.37), “as escolhas de nossas múltiplas identidades não dependem de nossa vontade, mais é determinada pelas práticas discursivas impregnadas de poder, nas quais agimos, embora possamos resistir a essas práticas”. E é nesse movimento de resistência que o sujeito pode interferir nas relações de poder,

podendo alterá-las. Ressaltamos, nesta pesquisa, o papel preponderante da escola, docentes, gestão e coordenação nos encaminhamentos dessa (des)construção identitária, permitindo aos/as estudantes da escola pública compreender essas relações de poder e dominação que procuram mantê-los, muitas vezes, no lugar onde se encontram, a fim de sustentar o sistema econômico desigual e opressor, que domina, aliena e invisibiliza os sujeitos. Assim, reiteramos, segundo Silva (2011a, p. 97), “[...] a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular”.

Da mesma forma que a identidade é construída socialmente, baseada num discurso dominante, expressos pela linguagem, a diferença é também definida dentro desse processo de relações de poder. Como diz Silva (2011a, p.81-82): “Identidade e diferença são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva”. Para o autor, identidade e diferença são inseparáveis e, portanto, constituem a base para a definição de preconceitos, pois: “A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’”. Pensar na diferença como elemento divisor entre o nós e os eles nos faz pensar também nas diferenças estabelecidas cotidianamente com os alunos e alunas, como retrata a professora colaboradora sobre sua experiência docente:

[...]Jeu tenho alunos lá em Mirangaba, que são alunos excluídos (choro e emoção.) A sala dos que não sabem, isso me revolta, sabe, você vê um aluno de 7 anos que não sabe lê, não sabe escrever, e quando tu pega 90% é negro, e a professora só diz assim: a gente separa assim, porque a mãe acompanha, o aluno não avança, e a escola faz o que? São poucos anos que o negro teve acesso à educação, então pra desmistificar isso que o negro é incompetente, que o negro não tem capacidade, todos os meus alunos, tem poucos anos que os negros tem acesso à escola, a gente sabe que a universalização da educação é da década de 80 pra cá. (SALETE,2018)

Então, nessa determinação do diferente, as professoras dessa escola mencionada dividiam os/as alunos/as em dois grupos, os que aprendem e os que não iam aprender, num determinismo que excluía o negro do direito à educação mínima, a qual possibilitasse o aprender a ler e escrever na idade certa. “A gente separa assim”, são esses os métodos de estabelecimento dessa diferença intelectual, social e cultural, na qual definimos o que o outro é, isto é, colocando-os na posição da diferença, e, portanto, de subalternidade (SILVA, 2011a). Ainda firma que a identidade e a diferença são dependentes da representação: “[...]a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder” (SILVA, 2011a, p. 91). E essas relações de poder

que determinam os sistemas simbólicos de representação que reproduzem discursos dos grupos dominantes, da diferença como desigualdade e exclusão.

Reproduz o discurso que é criado não pelo negro, não pelos movimentos negros, que a gente sabe que tem várias vertentes, mas que é criado por uma elite. Sabe o que uma aluna virou pra mim e disse? Pró, eu sou responsável pelo que eu não sei?!ela diz que em casa faz atividade sozinha, não tem quem a ajude, e a escola separa, a “elite” da cidade fica numa turma e os outros que não sabem ficam em outra turma, a elite entre aspas. (Absurdo, exclamam os outros/as docentes presentes) (SALETE,2018)

Neste ponto da análise, nos deparamos com diversos fatores da diferença. Assim confrontamos pontos de reflexão de nossa prática discursiva e pedagógica em sala de aula. Até que ponto estou reproduzindo estereótipos e discursos que expressam os valores da elite branca, que não colonizou apenas o território brasileiro mas também nossa dignidade, nosso conhecimento, nossas escolas e nossos currículos? Paremos para pensar. E foi com muita exclamação, intercalados de silêncios, que os/as demais participantes ouviram os relatos de Salete, por que, “ao narrar suas vivências, concepções sobre a educação das relações étnico raciais, os professores/as se modificam e se inserem no movimento de valorização das pessoas negras, que durante tanto tempo se restringia a uma ação exclusiva de militantes em luta pela reversão do racismo” (LIMA,2015, p.70). As práticas discursivas e pedagógicas poderão ser alteradas de que forma? As diretrizes curriculares para o ensino da cultura e história afro-brasileira propõem práticas de reconhecimento, questionando as relações baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e destacam estereótipos pejorativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente, expressam sentimentos de dominação em relação aos/as negros/as, inerentes à uma sociedade hierárquica e desigual (GOMES, 2012a)

O episódio narrado atenta para o fato, de que às vezes, a família não tem condições de dar o devido acompanhamento aos/às estudantes; muitos pais e mães, por diversos motivos, não comparecem na escola para verificar o desempenho e as dificuldades de seus filhos e filhas. Ficando essa lacuna na comunicação família e escola. O terceiro ponto desta discussão refere-se à sala de aula excludente! Sim, porque essa prática de separar(segregar) os alunos/as entre os que sabem e acompanham o conteúdo, e os que não sabem! e não conseguem aprender, é inadmissível para uma educação que prime pela diversidade e o entendimento que a diferença deve servir para causar desigualdades e assimetrias. É incrível como os modelos de escolarização essencialistas e monoculturais ainda permanecem marcantes nas escolas de nosso país. Candau (2017) nos aponta a perspectiva intercultural crítica para superação dos modelos universais e homogeneizadores de educação. “Trata-se de questionar as diferenças e

desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.” (CANDAU, 2017, p.41)

O foco das discussões sobre a (des)construção da identidade e da diferença na educação é basilar, pois as teorias e as práticas pedagógicas devem ser analisadas para percebermos como irão afetar os /as discentes, tendo em vista que a finalidade do ensino deve ser produzir significados para os/as estudantes, tornando-os sujeitos autônomos. Em termos políticos, a questão da identidade provém do reconhecimento de que certos grupos sociais têm sido alvo de discriminações, sobretudo, os/as negros/as, mulheres e homossexuais e que além da afirmação de suas identidades, esses grupos têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas (MOREIRA & CÂMARA, 2013).

A seguir, tecemos considerações sobre o universo educacional como espaço de reprodução ou contestação das desigualdades socioculturais, além de discutir acerca da identidade, diferença e currículo, objetivando situar os/as leitores/as acerca das categorias centrais desse estudo investigativo.

5.1 IDENTIDADE, DIFERENÇA E CURRÍCULO: ESTABELECENDO RELAÇÕES

A escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diferença, porque tendemos a silenciá-las e neutralizá-las, sobretudo, porque nos sentimos mais seguros e mais confortáveis com a homogeneização e a padronização. Moreira e Candau (2003, p.161) afirmam: “[...] abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar”. Destacam, também, que a escola sempre teve dificuldades em lidar com a diferença, porque tendemos a silenciá-las e neutralizá-las, sobretudo porque nos sentimos mais seguros e mais confortáveis com a homogeneização e a padronização.

[...] e aquele que é mais quadrado(docente) mais embarreirado, ele não quer saber, porque a gente precisa dessa dinâmica de sair do lugar porquê nosso aluno necessita da gente, aí eu entro na sala com aquela padronização, eu sou católica, sou branca, eu faço vista grossa para as minorias, então assim automaticamente eu perco a minha identidade de educadora, é um pensamento meu, de Esther e eu acho que muitos comungam desse pensamento mas ainda tem muita gente que acha que não. (ESTHER,2018)

A docente foi bastante pertinente nessa colocação, ao perceber um processo de reflexão de si, de suas práticas e dos outros, que é necessário mudar as concepções para contribuir com a formação discente. Ela declara sua identidade e questiona as identidades docentes e o seu papel neste contexto. Ainda conclui com a afirmativa que os/as colegas não

compartilham dessa ideia. A escola como espaço de formação identitária do sujeito deve compreender a diversidade cultural e as representações identitárias docentes e discentes, como essenciais para o preparo desses/as alunos/as, a fim de serem capazes de exercer sua cidadania plena e estarem na luta contra discriminação e racismo. Reconhecer a diferença compreende uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença (SILVA, 2011a). Assim, valorizemos a cultura afro-brasileira, a qual vai fortalecer as origens e os sujeitos que a ela tenham pertencimento.

Nesse sentido, é importante salientar que a tarefa de transformar a educação tradicional pautada numa perspectiva essencialista, a qual demarcava o campo da identidade como algo definido, é questionar os princípios educativos excludentes e discriminatórios. Assim, cabe uma reestruturação também no currículo, pois “a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamentos dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e diferença” (SILVA, 2011a, p.91). Isso nos aponta sujeitos atuantes na escola, um importante papel dentro da escola, assim como nos orienta Freire(1987). Temos que praticar uma educação problematizadora que envolva o ato de conhecer a sua realidade, não de forma isolada, mas dialógica pela intercomunicação e intersubjetividade, pelo pensamento crítico, pela permanente transformação da realidade e pela permanente humanização dos sujeitos. (FREIRE, 1987). Estar presente de forma efetiva, unindo forças ao combate dos estereótipos e discriminações que, ao estarem no cotidiano escolar impedem a formação cidadã dos estudantes.

Assim, eu acho que do ponto de partida da questão assim a questão do livro didático, tudo surgiu do livro didático, bom ou ruim, ou mais ou menos que seja, primeiro [...], o livro as vezes, ele é do Sul, ele é do sul e sudeste, tem pessoas que possam estar fazendo e apresentando a essas editoras no sul às vezes se quiser fazer um material diferenciado, pra consciência negra, aí nós não temos materiais. Então, o que nos pega mesmo de uma maneira didática. Aí nós reproduzimos aquilo que está no livro didático que infelizmente é falho, e também a questão do negro (MARLLUS, 2018)

As desigualdades também estão presentes nos discursos do livro didático que, na maioria das vezes, representa o negro na condição de subalternidade, em textos e imagens que destacam o escravismo como foco dos estudos referentes ao negro, e que nos apresentam um material que vem das regiões mais ricas do país, ou seja, o Sul e o Sudeste, os quais não abordam nossas peculiaridades. Os currículos não contemplam a questão racial criticamente, ao contrário, reproduzem os estigmas da discriminação, sendo necessário, portanto, descolonizar os currículos como salienta Gomes (2012b, p. 107):

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras o currículo e a formação docente.

Contestar e buscar desconstruir as relações hegemônicas de poder inseridas na sociedade, assim como romper o mito da democracia racial, é condição imprescindível a uma escola democrática. Mas isso só será possível a partir da sensibilização de todos nós que fazemos a escola cotidianamente: docentes, gestores/as, técnicos, estudantes, pais, de modo a estabelecer práticas e diálogos que questionem o racismo e suas consequências:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado entre índios negros e empobrecidos, o sentimento de não pertencer a sociedade. Visão distorcida das relações étnico raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. (SILVA, 2011b, p. 26)

É preciso oportunizar caminhos viáveis ao respeito às diferenças e às identidades que, historicamente, foram silenciadas. Uma escola plural deve ir além da tolerância ao diverso, deve ser questionadora, reflexiva e atuante. Devemos abordar a identidade e a diferença como questões de política e discuti-las como produção (SILVA, 2011a). Portanto, a função da escola é social e também política, onde se devem discutir as formas de dominação reproduzidas nas relações de poder estabelecidas e imbricadas na essência da realidade educacional. E assim necessitamos: “[...] de um currículo e de uma pedagogia que representassem algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade” (SILVA, 2011a p. 101). O autor nos alerta para a necessidade de um currículo e uma pedagogia que contemplem ações de questionamento da dominação e da representação da identidade e da diferença, haja vista que não podemos ignorar os processos discursivos e relacionais que desencadeiam as situações da desigualdade e da diferença. E são justamente essas práticas discursivas que precisam ser alteradas no contexto escolar, para uma educação que produza movimentos de contestação e resistência às práticas de discriminação.

Prosseguiremos, no próximo tópico, tratando das questões de *Identidade*, especificamente da *Identidade Negra*.

5.2 IDENTIDADE NEGRA E EDUCAÇÃO: DEFINIÇÕES, DESAFIOS E REALIDADE

O que a escola deve fazer para contribuir com o reconhecimento da identidade negra? Quais contribuições têm sido dadas aos estudantes negros e as estudantes negras para enfrentar os diversos tipos de atitudes excludentes no ambiente escolar? Muitas vezes, pela nossa experiência, percebemos os/as estudantes deixando de participar de diversos trabalhos e atividades pedagógicas, vivenciando conflitos e exclusões dentro e fora da sala, que são sofridas nas relações entre os/as alunos/as e até mesmo com professores e professoras.

[...] essa semana teve atividade individual e em dupla, e aí nessa sala tinha um menino que era do Angico, ele e outro, eram do ano passado mas, o outro perdeu, mas eles são esforçados, ele ficou sozinho, e a quantidade de alunos era par e estava todo mundo nesse dia. Eles excluem, mas eu forcei: não gente, a gente tá com contenção de papel e eu já esquematizei assim, não tem preconceito, tem que ser em dupla, no final ele ficou só, aí eu juntei. (ESTHER,2018).

Essas situações mencionadas pela docente colaboradora da pesquisa nos atestam a existência da discriminação, com o estudante oriundo da zona rural, que apresentam dificuldades em relacionar-se com os/as alunos/as moradores da sede do município, de modo que estas diferenciações, excluem os/as discentes do ensino fundamental II e, muitas vezes, causam as evasões escolares devido às dificuldades de aceitação no ambiente escolar. Todos/as nós docentes devemos estar atentos a essas situações, sabendo intervir e direcionar suas práticas para dar oportunidades de participação aos/as jovens da escola pública.

Ainda abordando as questões de identidade, e refletindo sobre nossos/as estudantes, Gomes (2011a, p.110) infere que: “Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa”. A autora confirma que a identidade é construída na interação com o outro, fato já sinalizado neste texto.

Dáí entendemos que a identidade negra também se estabelece no discurso, no diálogo e socialmente, de maneira conflituosa muitas vezes, pois carrega com ela uma marca de inferioridade imposta dentro das relações de poder. Os/as estudantes possuem em seus corpos estas marcas que os constituem e os forjam cotidianamente, e, portanto, a centralidade do ato educativo e a função social da escola, nos convidam a enxergar as diferenças e não as transformar em desigualdades.

A construção da *identidade negra* constitui uma tarefa complexa, pois o/a jovem precisa identificar-se com uma história e uma cultura que sempre negou o valor do/a negro/a, é superar também os estigmas depreciativos. Como afirma Gomes (2005, p.41): “construir uma

identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e negras brasileiros/as”. A escola como lugar de aprendizagem e de inter-relações deve contribuir para a superação das desigualdades, embora, o que ocorra, na maioria das vezes, é justamente a hierarquização dos/as estudantes por classe, raça e gênero. Contudo, é também na escola que temos condições de subverter essa lógica de uma instituição heteronormativa, sexista, racista, generificante. Para isso, nossas práticas pedagógicas precisam ser ressignificadas, juntamente com um currículo que expresse os desejos e direitos de todos e todas se enxergarem nele. Desta forma, tratamos também das questões de identidade de gênero e sexualidade em nossas discussões.

Eu tenho que me questionar, até por vê nos noticiários, hoje a gente tem uma abertura de falar de tudo, a gente vê o empoderamento da mulher, da questão do cabelo de se assumir, de deixar o cabelo natural, quem é gay também, quem é lésbica ... a gente viu aqui né MARLLUS, esse ano está até mais tranquilo. Mas há uns dois anos atrás, não foi? as meninas é um ato de coragem, você se transformar num menino, cortar o cabelo curtinho, como algumas de nossas alunas que tinha um cabelo enorme, tinha todo o jeito feminino, mas dentro dela, ela não era feliz, e se assumir, também era um ato de coragem, diante da sociedade você botar o bermudão e parecer um menino, mas apesar dessa revolução de autoafirmação eu acho também, que tá havendo muita intolerância. (ESTHER,2018)

Assim do jeito que cresceu a emancipação de eu vou optar pelo que eu quero do outro lado há também uma violência mais gritante, pra fazer calar, a nível mundial, eu vejo assim, se mata mais porque é gay, se mata mais porque é negro. (ESTHER,2018)

As pessoas estão começando a assumir mais a sua identidade, e acabam incomodando mais as pessoas, e essas pessoas que estão sendo incomodadas, são intolerantes. (PAULO,2018)

[...] lá tem uma turma, que tem um menino; e é a turma, que mais tem menino, meninos grandes, de 17 e 16 anos. Tem um menino que ele é homossexual, ele é uma pessoa legal uma pessoa tranquila, Vinicius não quer fazer atividade com ninguém gente, ele não quer, eu falei Vinicius, ele já se exclui. Aí eu fiz uma atividade semana passada em grupo e ficou uma menina sozinha e ele sozinho aí eu dei a atividade pra menina e falei: Vinicius senta com ela. Ele fez com ela, mas eu percebi que tem uma rejeição, é coisa de preconceito. (PAULO,2018).

Emergiu na fala de Esther o cabelo como forma de empoderamento, quando as meninas negras usam o cabelo crespo naturalmente, assim como o corte de cabelo no caso da jovem lésbica aponta para as questões de sexualidade e identidade de gênero, elementos que estão presentes no cotidiano escolar e que necessitam também, de reflexões , ao mesmo tempo em

que está acontecendo uma suposta abertura para afirmação identitária dos sujeitos , ocorre também um aumento da intolerância para com os grupos considerados minoritários, porque o diferente, o “outro” sempre incomoda, sobretudo, quando ocupa os mesmos espaços. Este é mais um dado da pesquisa que aponta a relevância desta discussão no contexto escolar e dos Ciclos de Formação.

Apresentamos, também, outras formas de identidade e preconceito, que se entrelaçam com as questões raciais aqui analisadas, pois o docente Paulo nos apresenta o fato que, segundo ele, um estudante que é homossexual e sofre preconceito, mas, contraditoriamente, o próprio docente emite falas que reverberam preconceitos: “Tem um menino que ele é homossexual, ele é uma pessoa legal uma pessoa tranquila”. Implicitamente nós vemos o sentido: de que mesmo sendo homossexual, ele é legal. São reproduções dos estereótipos associados a normatizações impostas por nossa cultura. “Os significados atribuídos aos gêneros e as sexualidades são atravessados e marcados por relações de poder que, usualmente, implicam em hierarquias, subordinações, distinções (masculino e feminino.)” (SULZART, 2017, p.324). A impressão inicial é que ele estaria defendendo o estudante, no entanto, este episódio corrobora o que acontece cotidianamente em nossas salas de aula, exclusão e silenciamento daqueles/as, que são vistos como subalternos e marginalizados.

O professor afirma que orientou o estudante tentando resolver a situação, mas percebemos claramente a rejeição e exclusão do jovem. Situações como essas são corriqueiras nas escolas públicas onde atuamos. Os jovens são estigmatizados por diversos aspectos, cujos opressores lhes colocam na condição da diferença e, conseqüentemente, da desigualdade, “desde os primeiros anos de infância os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual” (LOURO, 2004, p.6). Demonstra-se, portanto, uma nova categoria, a qual nos afirma que uma identidade se entrecruza com a outra e o sujeito pode sofrer várias formas de discriminação, a exemplo do estudante que é gay e pobre, a estudante que é negra e lésbica, são níveis hierarquizados da diferença “A interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (CRENSHAW, 2014, p,10).

Deste modo, ratifica Gomes (2002, p.40): “A diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola o negro dentro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral sobre a classe trabalhadora”. Em muitas situações, a exclusão do/a aluno/a ocorre pelo fato que os/as discentes negros/as são vistos como “fracos/as”, pelas dificuldades de aprendizagem, são

estigmatizados/as pelo mau comportamento, fazendo-os assimilarem e acreditarem que o fracasso escolar seja uma condição inata, daí eles/as reagirem através da indisciplina, desinteresse deste modo, a evasão é um fenômeno que não pode ser analisado separadamente como se fosse do desejo do estudante apenas.

Assim porque se é negro, que não tá sabendo lê, nem escrever, bota ele naquela turma porquê a família acompanha, é no sentido de separar por nível, a gente discute muito esse assunto, é mais fácil da professora trabalhar, quem é o aluno que tá naquela situação? A escola continua reproduzindo uma coisa terrível, a autoestima do nosso aluno como é que está? acho que a gente precisa pensar. (SALETE,2018)

A escola, gestores/as, professores/as e todo o sistema educacional, ainda atuam segregando grupos de alunos e alunas. A professora Salete refletiu de maneira profunda sobre essa situação: quem é esse estudante que é colocado na sala dos que não sabem lê, nem escrever, embora tenha idade e tempo de escola. A autoafirmação desses/as alunos é fator relevante para seu bom desempenho, como menciona o professor: *“Eu tenho um aluno, que ele é pequenininho todo hiperativo os meninos mexem com ele, ele é todo valentão, ele é esperto dá a volta por cima, falam da estatura dele ele joga bola, tira de letra, auto estima mais elevada; é atleta, joga bola”* (MARLLUS,2018). Neste caso, inferimos que mesmo com todas as características de diferença do menino, embora neste caso não ocorra o problema do racismo, já que ele foi definido como branco pelo docente, mas é apresentado como um aluno fora dos padrões, e mesmo assim, ele consegue superar e interagir com o grupo. Quais seriam as razões para este jovem conseguir se destacar, mesmo com tantas diferenças pontuadas pelo professor Marllus? O que o diferencia dos/as demais colegas? Sua identificação com o esporte? Será que é fruto das construções discursivas familiares que simbolicamente lhe estimularam positivamente? Porque a repetitividade pode também interromper identidades hegemônicas, e a eficácia desses enunciados performativos depende muito da repetição, A identidade e a diferença estão relacionadas à atribuição de sentidos, e a sua desconstrução infere-se na luta contra essa atribuição (SILVA, 2011)

A formação da identidade negra está ligada às construções históricas de nossa sociedade brasileira. A identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas, é resultado de um processo histórico que começa com o “descobrimento” no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos portugueses, fato que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro e a colonização do continente africano. Munanga, (2012, p 01). Ainda sobre a questão da colonização e sua influência:

Na verdade a problemática ela não é entendida como se deve, e isso é fato muito complicado num país que quer viver um estilo europeu, mas com mente submundo, porque infelizmente o Brasil, olha os outros de baixo pra cima e ainda não encontrou uma forma de trabalhar sua cultura. E por ser uma cultura bem variada, por ser bem diversa, acaba por se apropriar do outro e subestima o seu.[...] e na verdade é uma questão de se enxergar e olhar pra dentro de si mesmo, enquanto nação enquanto país, e começar a potencializar o próprio ser, porque o país ele sente, porque o Brasil gosta muito de procriar, de fazer de supervalorizar o de fora, isso é um fato muito importante, nós fomos miscigenados e essa miscigenação e colonização ela tem uma porcentagem bem maior de pessoas afrodescendentes.(CÉSAR, 2018)

A nossa educação expressa o modelo universalista, descontextualizado, que reproduz os currículos das classes dominantes, inspirada nos discursos homogeneizantes, fruto da colonização europeia que impõe sua cultura aos países subordinados, herança do processo de exploração colonial. O professor destacou a necessidade de nós compreendermos e valorizarmos as nossas origens e a nossa cultura, como também articular esse processo em sala de aula. Assim também, nos confirma Cardoso (2012, p.92):

O colonialismo traduz um período histórico caracterizado pelo domínio direto, a partir de um modelo administrativo, político e econômico, de algumas nações sobre outras, iniciado no século XV e consolidado no século XIX. O modelo de dominação e exploração imposto implicou no desenho de uma cartografia global do poder, na concentração mundial de recursos, no racismo e na hierarquização étnico-racial dos povos, na hierarquização das relações de gênero, a partir de uma lógica patriarcal, e na afirmação, no campo da sexualidade, da heteronormatividade.

O modelo colonial impôs dominação de maneira tal que as relações de poder, que hierarquizam e discriminam, permanecem ainda a alterar a constituição e afirmação identitária de nosso povo. Corroborar-se também sobre a identidade negra, segundo Munanga, a teoria de que as formações identitárias são construções sociais que não estão definidas, são significadas mediante as relações de poder da sociedade. “[...] a questão da identidade apresenta uma dinâmica inesgotável no tempo e no espaço e que algumas explicações e conclusões que podemos tirar sobre seu estudo serão sempre provisórias” (MUNANGA, 2012, p.02).

Desta forma, diante da dinâmica e da provisoriedade das questões que envolvem a formação da identidade negra, ressaltamos o papel da escola nesta construção através do seu coletivo. O espaço educacional deve continuar um processo que começa a ser construído na família e ao abranger a sociedade confronta com a escola, como ambiente que deve propiciar tais discussões, com um novo olhar sobre o negro, estabelecendo mudanças nas práticas escolares, com uma postura crítica e reflexiva por parte dos professores e professoras. Assim, infere Gomes (2002, p. 42) “pensar a relação entre educação e identidade negra nos desafia a

construir, juntos uma pedagogia da diversidade”. Uma educação que contemple as particularidades do sujeito e que tenham seus direitos respeitados.

Neste ponto, questionamos: Qual o papel que a escola desempenha neste contexto? Para muitas pessoas, esta problematização aqui tratada parece algo que não é necessário, que a realidade mudou. Como professora do ensino fundamental, desenvolvi uma experiência, com os/as alunos/as do 6º ano sobre o tema *preconceito*, solicitando aos/às mesmos/as que produzissem um texto, após o estudo de materiais escritos e imagéticos acerca da temática, discutimos o conteúdo. Destacamos aqui o depoimento de um aluno:

O respeito é muito importante para as pessoas. Porque se você for negro, as pessoas ficam te chamando de nego preto, fica botando apelido, se você tiver cabelo enrolado, fica chamando de cabelo duro, se tem um problema de deficiência chama de aleijado, se usa uma roupa de outra cor, chama de mulherzinha.

Estes estereótipos mencionados na fala do discente expressam preconceito às diversidades e também discriminação racial, construída no discurso presente nas relações conflitivas do espaço escolar. Quando discute-se a diversidade na escola, práticas e currículos, devemos procurar compreender as causas políticas e econômicas e sociais do racismo, sexismo, homofobia, implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É procurar entender como as diferenças são naturalizadas e inferiorizadas, tratadas de maneira desigual e discriminatória, é buscar incorporar nos currículos, no material didático, planos das disciplinas nos projetos pedagógicos os saberes da comunidade (GOMES, 2008, p.25).

Diante dessa realidade, compete também à escola estabelecer estratégias de superação do racismo e práticas discriminatórias no ambiente educacional. A questão racial deve ser discutida por todos/as professores e professoras, não importando sua origem ou etnia, pois, além de valorizar a cultura afro-brasileira, como um componente curricular, olhar a nossa história sem os estigmas do eurocentrismo, também reforça a luta de todo/as contra o racismo.

A lei 10.639/03 quando estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana legitima e lança as bases de uma educação para além da desigualdade étnica, pois estabelece caminhos para evitar a exclusão do aluno negro e da aluna negra, sujeito presente nas escolas públicas brasileiras. “Cabe a nós educadores e educadoras a tarefa pedagógica política social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade” (GOMES, 2002, p.42). Portanto, este fazer é implicado, intencional e político e dele todos nós somos parte corresponsáveis: gestores, pais, sociedade civil organizada,

estudantes, técnicos e coordenadores pedagógicos. Isso só é possível se houver a sensibilização dos/as docentes em estabelecerem práticas e diálogos interdisciplinares.

6 A ARTE DE TECER E CONSTRUIR-(SE)- COMPREENSÕES E DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

*Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava
[...]*

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

(Marina Colasanti, 2000)

A tessitura realizada ao longo do processo investigativo nos remeteu à epígrafe que abre este tópico, pois, nos AP, ao abrir os encontros, as linhas de tons e cores variadas se faziam presentes nas mãos das tecelãs, que traziam uma diversidade de pontos de vista, de reflexões, de modo que tecer era nossa ação coletiva no *longo tapete que nunca acabava*.

Visando, pois, ampliar as discussões em torno da Lei 10639/03, trataremos de uma das categorias centrais deste estudo, quais seja: as práticas pedagógicas em sala de aula e o que elas representam neste contexto de aplicabilidade do ensino de História e Cultura-Afro-brasileira e Africana. O que afinal são práticas pedagógicas? As práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências atribui à pedagogia um papel fundamental, por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós; (FRANCO, 2013, p. 603).

Dito de outro modo, as práticas pedagógicas são dotadas de intencionalidade e ato político formativo que, no processo de mediação com o outro, geram, conseqüentemente, adesão, tensionamentos, recusas e negociações entre sujeitos cognoscentes cujo objetivo central é a relação educativa dialógica e dialética, mediada por homens e mulheres inacabados, portanto, em constante formação, como nos ensinou o grande mestre Paulo Freire. “Uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p.536). A autora conceitua as Práticas Pedagógicas como sendo uma ação que envolve o

ato educativo, ao passo que também diferencia Prática Pedagógicas- práticas sociais para o desenvolvimento dos processos pedagógicos de práticas educativas, as quais têm a finalidade de concretizar processos educacionais.(FRANCO, 2016).

Toda ação pedagógica nos espaços educacionais depende das práticas determinadas e realizadas pelos docentes para concretizarem os seus objetivos; são determinadas principalmente pela relação entre os/as docentes e os/as discentes, de acordo com as necessidades, com as demandas que emergem do contexto pedagógico, e da postura dos participantes. Dinâmica essa, nem sempre harmônica em sala de aula, isto porque é na relação de conflito e embates que suscitarão as discussões, reflexões necessárias a uma ação transformadora desta prática pedagógica, a que nos referimos como o centro essencial marcadora das mudanças e ressignificações da realidade educativa.

[...] você não tem oportunidades de discutir ou não é permitido trazer essas discussões em seu meio e a universalização da diferença é o cuidado que precisamos ter de não universalizar apenas uma ideia, apenas um conhecimento, uma informação pra não ocorrer as diferentes aprendizagens, e trocas e discussões, então além de uma informação e de um pensamento é a questão dos grupos, os grupos precisam ser vistos e os grupos precisam ser sinalizados porque somos minorias. E aí eu falo de uma lugar que é o das minorias porquê só quem passa na pele, sabe de fato o que é a realidade. (SÍLVIO, 2018)

As nossas práticas, segundo o mediador convidado Sílvio, devem contribuir para visibilizar a diferença; através do seu pertencimento ao candomblé, ele se destaca também como minoria, falando e abordando as várias histórias de nosso povo e de nossos/as alunos/as. Já a professora Esther ressalta: *“fica muito distante, só pontual: Índio em abril e consciência negra em novembro, quer dizer, a gente colabora para que as coisas se mantenham, dessa forma, mesmo que indiretamente, digamos.”*, o que compreendemos que a falta de práticas pedagógicas adequadas contribui para a manutenção das desigualdades.

A articulação entre teoria e prática, e a busca por uma relação positiva entre o ensino e a aprendizagem, tem sido uma inquietação constante dos docentes em suas mais diversas formas de prática pedagógica. Essas questões tencionam o debate, ao tentarmos compreender, se no envolvimento da dinâmica educativa, o aprender é determinante para as escolhas e orientações que os docentes fazem, neste percurso pedagógico, nessa apreensão do que foi oferecido aos discentes. Franco (2015) analisa tal fenômeno e, nos afirma que existe uma contradição: “[...]o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz! E as aprendizagens, em seu sentido alargado e bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, decorrem de sínteses interpretativas realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio.” (FRANCO, 2015, p. 605).

A relação dialógica presente no universo escolar provém dos passos determinados pelos sujeitos com suas concepções múltiplas da realidade, que impõe ações e articulações interativas, capazes de efetivarem transformações sociais. Os sujeitos desse processo enfrentam os desafios da contemporaneidade, tais como o de receberem uma infinidade de informações em todos os âmbitos da vida a fim de apreender essas realidades e aprender com elas. Os jovens convivem com diversas situações de aprendizagem em seu cotidiano, que os possibilitam consolidar novos saberes.

Para que a escola também consiga o objetivo do aprender, os/as docentes precisam estar conscientes dessas metas, estabelecendo práticas pedagógicas adequadas com essa intencionalidade, de forma consciente, crítica e autônoma. Segundo Franco (2015, p. 605):

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

As intencionalidades docentes na estruturação das aulas é um dos princípios das práticas pedagógicas. Estas se organizam em torno de intencionalidades previamente estabelecidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados. Ocorrem por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética. Este trabalho educativo implica tomada de decisões e se transforma pelas contradições existentes dentro do processo educacional.

[...] nós temos a informação, nós passamos para nossos alunos aquilo que nós aprendemos e o que acontece, a gente chega na jornada pedagógica e o que acontece, vai cumprir o que é programado e os descritores de aprendizagem podem ser alcançados e isso faz diferença na nossa metodologia e na nossa estratégia de trabalho e a gente pode conseguir descritores e vai conseguir alcançar essas estratégias de aprendizagem, analisando o conteúdo, só que a gente faz o contrário a gente entrega o conteúdo do nada. (CÉSAR,2018)

O colaborador se auto avalia e reflete de forma pertinente o fato de que as nossas práticas incorrem em velhos erros e vícios, estão condicionadas ao que é determinado. Nossa metodologia não deve ser mera reprodução de práticas pré-elaboradas, principalmente se desejamos alcançar uma transformação.

Franco (2015, p. 608) também aponta que:

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos de forma a

garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

Portanto, o desenvolvimento profissional docente não está desvinculado dos aspectos da vida pessoal e da sua história, pois a formação é contínua e deve atingir as várias dimensões do conhecimento, a teoria, os saberes e as construções vividas na prática. A prática pedagógica se apresenta, assim, associada à formação docente e aos saberes do professor que, imbricados com a sociedade e cultura, influencia sua formação profissional e reflete em suas práticas em sala de aula.

A prática pedagógica é construída numa relação dialógica entre sujeito e contexto, educação e meio social que está inserido, é estruturada pela intencionalidade docente e suas experiências e saberes, as formas de ensinar, expressam o planejamento, organização, as formas de avaliar e todo o desenvolvimento das atividades e conteúdos abordados em sala de aula, reflete a trajetória de vida e formação do profissional e demonstra sua visão humana e de mundo. Portanto, questões epistemológicas e ontológicas que se imbricam e se articulam na elaboração e execução de sua prática, enlaçando na sociedade que está inserida. Dito isto, compreendemos a prática pedagógica como uma prática social, não podendo estar dissociada de seu contexto político e das relações de poder expressas na sociedade.

Desta forma, confirma Veiga (2015, p.17): “A prática pedagógica é compreendida como uma prática social com objetivos e finalidades e conhecimentos inseridas num determinado contexto que pressupõe a relação teoria e prática”. Para a autora, o lado teórico é representado pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas da vida e de trabalho, ou seja, transformar idealmente, não apenas alterar a matéria. “A prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado como formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo” (VEIGA ,2015, p.17).

O lado objetivo da prática pedagógica constitui os meios e as teorias pedagógicas colocadas em prática pelo professor. Desta forma, é distinguida da teoria por seu caráter real e objetivo, com o qual se exerce a ação e de seu resultado e produto, tendo por finalidade a transformação de forma natural, satisfazendo a necessidade humana. Desta forma, distinguem-se duas perspectivas de prática pedagógica: a repetitiva e acrítica, e a reflexiva e crítica, a qual relaciona a visão dicotômica e a visão de unidade. Veiga (2015, p.19) assim define a prática pedagógica repetitiva: “Na prática pedagógica repetitiva, em que a criação é regida por uma lei

estabelecida a priori, a consciência se faz presente de forma debilitada tendendo a desaparecer, quando a atividade docente assume um caráter repetitivo, mecânico e burocratizado”.

Tal prática repetitiva e acrítica não permite a educação dialógica necessária para tratar as questões da diversidade, pois não nos permite reflexões profundas nem vislumbra mudanças, sendo uma prática ineficaz, pois não permite ao cada um/a de nós, professor/as avançar em nossas ações, omitindo os fins sociais ligados à prática em sala de aula, o que se constitui num ensino tradicional e tecnicista. A prática pedagógica reflexiva, por sua vez, implica um trabalho a ser realizado por professores/as e alunos/as agindo com objetivos comuns, de modo que o sujeito busque desenvolver uma prática pedagógica de superação da relação autoritária e colonizadora do outro, através da reciprocidade. (VEIGA, 2015, p.22)

Essa reciprocidade apontada por Veiga (2015) constitui-se característica essencial para as discussões e debates de uma educação transformadora, que aborde as temáticas inclusivas e que atendam aos interesses dos /as alunos/as. “Significa uma prática pedagógica que possibilita ao futuro professor conhecer a importância social de seu trabalho, bem como seu significado social de sua marginalização” (VEIGA, 2015. p. 22). Desta forma, compreendemos a relevância para o trabalho pedagógico, das ações intencionais dos/as docentes em planejar a prática pedagógica com o objetivo de superar desigualdades e formar sujeitos críticos na interação com e para o outro.

Apresentamos no tópico a seguir a relação entre a formação docente e as práticas pedagógicas.

6.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NA REFLEXÃO-AÇÃO

Embora em nossa pesquisa a categoria Práticas Pedagógicas tenha centralidade, deve-se analisar também o processo da formação docente, pois, esta também é condição imprescindível para uma educação antirracista, que procure transformar o sujeito e a sociedade. Foi consensual no coletivo docente a necessidade de uma formação docente partindo do início da profissão e ao longo da carreira, num processo contínuo de ação-reflexão-ação, haja vista que a escola como espaço de socialização e convivência do sujeito requer uma atitude participativa de docentes, discentes e gestão, no sentido de contextualizar sua realidade, inserir novas técnicas, saberes e práticas; pois aprender, exige novas formas de ensinar, e para isso

exige-se analisar e refletir nossa própria vida e a relação com a formação acadêmica e profissional.

É extremamente importante nós, profissionais de educação, realizar na docência esta reflexão sobre nós mesmos e nossa prática em sala de aula. A formação de professores, transforma-se em uma área complexa de conhecimentos e investigação, pois na busca de soluções pedagógicas encontra-se outros problemas relacionados não apenas com a prática docente, mas também com o aprender dos/as alunas e aplicação desse conhecer em sua realidade, agindo de forma crítica. (SANTOS, RUSCHEL & SOARES, 2012, p. 17).

As reflexões aqui propostas objetivam evitar que os/as docentes permaneçam num ato de repetições e de constantes permanências de técnicas e métodos de ensino, que impeçam a evolução nas próprias práticas e, também, não permitem aos docentes ressignificar o seu cotidiano pedagógico. E nestas reflexões me incluo, pois ser e estar na docência implica reconhecer nossas contradições, limites e potencialidades, portanto a dimensão da pesquisa formação se fez presente ao longo da trajetória, compreendendo uma experiência em movimento, que foi se delineando no percurso, através da reavaliação permanente. Envolve a formação que se transforma em pesquisa, de modo que possibilite que os colaboradores/as não apenas relatem suas vivências, mas avaliem suas próprias falas, se apropriem, tomando outro desdobramento (ANJOS, 2015). Essa constante formação propicia uma renovação no preparo e execução das aulas, que darão um significativo valor ao ato de aprender, devido à mediação consciente-crítica dos/as discente. Isto fica claro na fala da docente Esther que, ao refletir sobre si mesma, sua formação e prática, percebe a importância desse momento de metacognição e autoformação, até mesmo para superação de preconceitos:

Outra coisa que eu queria colocar, que eu acho importante, quando você enfrenta uma barreira, você deixa de ver! Você não amplia seu conhecimento, então, nós enquanto educadores, e eu falo assim, muito de mim, eu sou católica, mas eu sempre fui uma pessoa muito aberta, quando eu fazia faculdade, eu percebia que as pessoas, tinham um alto conhecimento intelectual, mas que elas não saíam de sua zona de conforto, porquê é bem cômodo, eu olhar só por aquele caminho, [...] principalmente na matéria história, , eu não me lembro o nome dessa pró, que foi assim a primeira introdução dessa questão de cultura, identidade e cultura, se tem a barreira, não tem conhecimento, justamente quando você não tem conhecimento, você não valoriza, você vai vim com olhar pejorativo, do candomblé ou do gay ou do índio ou do cigano...ah, é povo muito louco nômade, é o que? Preconceito! é como se fosse um mecanismo de defesa, e que se torna ao meu ver, um teor de insegurança, pra nós termos a nossa posição, a gente não quer ter essa embalagem, a barreira que a gente não tem como perceber, o que está acontecendo por exemplo aqui, é um momento muito significativo (ESTHER,2018)

Outro aspecto a salientar neste texto acerca da Formação Docente, constitui-se na observância das narrativas das histórias de vida e formação dos professores/as. Como evidencia Azambuja e Bald (2007, p. 52): “A formação do profissional da educação deve ter um lugar de destaque devido a dois motivos: primeiro, a história de vida constitui o perfil docente, segundo, a formação do professor não se limita ao domínio de conteúdo específicos ou a mera transposição didática destes”. A formação docente deve contemplar as trajetórias e histórias de vida, a reflexão dos docentes acerca de sua própria prática pedagógica, é uma forma coerente, para a reelaboração do fazer pedagógico.

[...] a reflexão conjunta em ‘comunidades de prática’, o diálogo metódico entre os professores, a *professional conversation* (isto é, a discussão entre os pares, a análise colectiva das práticas), são referências centrais dos modelos actuais de formação de professores. Há uma forte dimensão *analítica* neste processo. Mas há também uma componente *narrativa*, pois é a partir das *histórias* (histórias num sentido de ‘situações narradas e teorizadas’) que se pode instituir uma *formação-mútua (inter-pares) baseada na cooperação e no diálogo profissional* (NÓVOA, 2004, p. 05, grifo do autor).

O autor destaca a formação mútua e coletiva a partir das vivências e narrativas da sala de aula e das relações intra escolares, assim como da gestão pública. Foram essas as discussões que ocorreram em nossos Ateliês de pesquisa. No desenvolvimento desta pesquisa, em vários momentos, os/as docentes pontuaram a importância de espaços formativos, que permitissem dialogar entre os colegas profissionais, ouvindo e opinando a respeito de problemas que são comum a todos/as:

Portanto, o que precisamos é de iniciativas no sentido de termos formação; buscar estratégia para inserir em nosso planejamento e sensibilizar nosso colegas para juntos desenvolvermos as ações. (ESTHER,2018)

E a gente perde porquê é esquecida a nossa realidade é esquecido o nosso foco. Por isso que bato palmas pra esse momento, porque esse momento é o momento de construções entre nossos pares, é um diálogo que todos nós estamos prontos a fazer. [...] Por que nós nos colocamos a disposição para discutir, então são inúmeras questões que nós valorizamos sempre o que é de fora, o que presta é o que vem de lá, e esquece dos nossos, de valorizar a nossa cultura, as culturas e os nossos, e os nossos pares os nossos familiares, enfim a nossa terra. (SÍLVIO,2018)

Azambuja e Bald (2007, p.55) destacam que “a formação de professores [...] além de trabalhar com todo aparato específico e necessário para ser um bom professor, também considerar a formação de identidade”. Isto porque os/as docentes necessitam afirmar suas concepções e reafirmar seus conceitos para desenvolverem um caminhar pedagógico capaz de

contribuir para a formação dos/as discentes. Assim, torna-se imprescindível a adequada preparação de todos/as nós professores/as frente ao ensino plural e que também nos oportunizemos a analisar criticamente a realidade que nos cerca, assim como, nos faça refletir sobre nossas práticas pedagógicas e formação e identidade docente.

Então, o que me constitui enquanto pessoa, o que me constituiu enquanto criança, jovem e adolescente foi estar nessa relação familiar, espiritual e físico dentro da minha vida, que me constitui como ser humano, profissional, e aí quando nós falamos das nossas raízes precisamos falar dos nossos antepassados, e aí qual é o legado, o nosso legado e em nosso local de fala? (SÍLVIO,2018)

Então, quando nós falamos, aí eu trago a minha raiz quando eu falo de um lugar de fala, é porque nós precisamos dizer, sou negro, sou nordestino, sou jacobinense, moro em periferia, sou do candomblé. (SÍLVIO, 2018)

Destacamos nesta análise sobre a formação, a questão de identidade docente, pois o professor, ressalta a sua identidade, que deve ser relacionada ao lugar em que nos encontramos, que nos define, que nos orienta em nossa prática, trabalhar com questões identitárias, ligadas à narrativas docentes leva à reflexões valiosíssimas de sua vida, sobre o nosso percurso docente e o caminho a seguir.

Na abordagem da educação multicultural, ao analisarmos o papel dos professores e professoras, percebemos a importância dada à formação da identidade e a história de vida dos/as professores/as. Candau (2013, p.130), afirma que devemos “valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais favorecendo a troca o intercâmbio e o reconhecimento mútuo”, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de ‘diferente’, e desta forma, superar as divergências e estabelecer diálogos entre as diversas culturas. Essa constante formação propicia uma renovação no preparo e execução das aulas que darão um significativo valor ao ato de aprender, devido à mediação consciente-crítica dos/as estudantes.

Os desafios do ambiente escolar, tais como: desmotivação, falta de aparato técnico, ausência de programas formativos, exigem mudanças e ações coletivas. Santos, Rachel e Soares (2012) alertam para tal situação: “[...] visto que diante dos novos desafios presentes no contexto escolar e na sala de aula, [...]. Para reconstruir a sua formação, o professor deve repensar a sua prática, buscando competências pedagógicas na sua própria prática através de uma reflexão sobre a mesma.” (SANTOS; RACHEL & SOARES, 2012, p 16).

Contudo, isso somente será possível, num processo de reflexão na própria ação pedagógica, com questionamentos e buscas de solução de problemas, preocupando-se mais com

as aplicabilidades de conhecimentos pelos alunos no seu contexto e com os conteúdos abordados de modo contextualizado. A experiência e os saberes docentes e a reflexão fazem um conjunto capaz de contribuir para o processo educativo.

6.2 A FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO E A VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Como já demonstrado neste texto, a prática e a formação docente estão ligadas, na maioria das vezes, aos modelos tradicionais, os quais estabelecem a continuidade nas práticas pedagógicas sem a essencial reflexão para o conhecimento de si e do mundo. O desafio a alcançar consiste em transpor os conhecimentos, valores, saberes e atitudes, no seu exercício profissional, por meio da prática pedagógica, reelaborar experiências relevantes e fatos cotidianos com vistas a produzir significativo conhecimento.

“O que seria preciso para que isso ocorresse? Talvez seria interessante para nós, educadores/as, a oferta de cursos/palestras que tratassem não só do assunto, mas que nos desse um norte de como colocar em prática atividades que possam envolver a comunidade escolar neste quesito”. (PAULO, 2018). O professor colaborador da pesquisa reflete sobre como colocar a lei 10.639/03 em prática e destaca a necessidade de cursos formativos para orientá-los/as sobre como fazer um trabalho pedagógico coerente e coletivo, exige também políticas públicas, desejo dos docentes em incorporar conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares ingênuos sobre a diversidade, um conjunto de ações que se fazem necessários no conjunto da formação. Neste ponto emerge o terceiro aspecto a tratarmos sobre a formação docente: A formação no exercício da profissão:

Tem várias ideias comportamentais dos gestores, e outras prioridades, e uma das prioridades que não são destinadas para o/a docente é a formação em exercício pensando nos diversos acontecimentos precisando ser pautados e serem discutidos, e aí nós nos apegamos apenas a uma formação anterior uma formação ultrapassada, a necessidade de uma formação que contribua que colabore com o nosso profissionalismo, então o profissional docente ele precisa estar em contato direto e constante com a formação ou as formações, e aí nós temos algumas formações que é o ciclo de formação organizado pelo GEEDICE que é um grupo de estudo , que a coordenadora é a professora Juliana Salvadori, que é inclusive a presidente da APAE. O ciclo de formação que está acontecendo na APAE, aconteceu ano passado com temáticas bem específica de cada ciclo: autista, deficiência intelectual, surdez, cegueira, então a gente percebia uma falta de diálogo com a secretaria de educação e os grupos que envolvem a secretaria e os grupos aos ciclos de formação então

assim que muitas vezes até não chega para os docentes esses convites. O que que acontece porque há a prioridade de determinadas coordenações ou uma gestão no sentido do secretário e todos envolvidos é que professor perde tempo fazendo essa formação, porque o lugar dele é sala de aula, é cumprindo carga horária com eles. (SÍLVIO,2018).

No bojo da discussão do terceiro Ateliê de pesquisa, o colaborador convidado para mediar com a pesquisadora o referido Ateliê, professor convidado Sílvio, salienta a necessidade da formação docente em exercício, menciona o ciclo de formação que acontece em nossa cidade, o qual oportuniza a todos/as a reflexão sobre a importância que os gestores devem atribuir à formação dos/as docentes. Destacamos ainda como pontos a serem avaliados e enfrentados quanto ao acesso e diálogo com a SEMEC, de forma que ocorra uma comunicação efetiva entre docentes, escola e secretaria de educação, assim como entre universidade e Educação Básica, via SEMEC, pois, a exemplo do curso oferecido pelo GEEDICE UNEB outras formações são oferecidas, mas os/as docentes não tem acesso. Da mesma forma, foi pontuado a necessidade de um programa de formação contínua que atenda as demandas da escola e dos/as professores/as. Os discursos são sempre os mesmos: “lugar de professor/a é na sala de aula” os gestores estabelecem várias dificuldades para impedir ou não disponibilizar um tempo ou horário específico, ou até mesmo cursos à distância, *on line* ou semi presencias poderiam ser considerados como caminhos viáveis e quando os /as docentes, conseguem por conta própria participar de cursos ou realizar pós graduação , não conseguem promoção de carreira, que é também um incentivo, além da melhoria da prática pedagógica, neste momento que estamos escrevendo esta dissertação, foi baixado um decreto suspendendo qualquer concessão de aumento, reajuste ou adequação de remuneração, ainda temos muitas lutas à trilhar, nossos direitos, não são contemplados nas ações dos gestores, e o que fazemos? estamos passivos/as frente às administrações da rede de ensino municipal. No entanto, paradoxalmente, tentamos educar nossos/as alunos/as para serem cidadãos/ãs participativos/as, é nós mesmos/as não nos encorajamos à combater as discriminações que se avançam contra nós: condições de trabalho não favoráveis, baixos salários, desqualificação da profissão e da formação (SILVA, 2015, p.29)

Segundo Perrenoud (2002, p. 44), “um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos na prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes”. Nóvoa (2004) infere sobre a necessidade de valorizar a formação em exercício, a qual ele define como: *Formação-em-Situação (in situ)* centrada na própria escola e no seu projeto educativo: “É inútil os professores tentarem enfrentar sozinhos, isolados, problemas que

só têm solução num plano colectivo. Não se trata de impor uma colaboração-à-força. Trata-se, sim, de inscrever a ideia de *colegialidade* no centro da definição identitária da profissão docente.” (NÓVOA, 1999)

Portanto, o desenvolvimento profissional docente deve estar centralizado no lócus de trabalho, de forma coletiva e colaborativa entre todos os segmentos escolares, como também não deve estar desvinculado dos aspectos da vida pessoal e da sua história, pois a formação é contínua e deve atingir as várias dimensões do conhecimento: a teoria, os saberes e as construções, vividas em sua prática. Neste contexto dialogo com Nóvoa (2009, p. 14, grifo nosso):

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: *articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores etc.*

Os aspectos a considerar, de modo geral, estão sintetizados nas ideias de Nóvoa, quando afirma como essencial nesta questão: a formação inicial, e a formação em exercício, e sobretudo a valorização desse profissional que trabalha diretamente com a subjetividade dos sujeitos, já que não consiste numa função apenas técnica, exige método, mas também reflexividade, ação e reavaliação das práticas e dos resultados. Portanto, a formação docente é um dos grandes desafios da escola da atualidade, pela sua importância e complexidade, existem percursos importantes, a trilharmos, a fim de alcançarmos uma educação que contemple as especificidades da Lei 10639/03, assim como, para alcançarmos os caminhos viáveis à educação da contemporaneidade, ou seja, uma escola que valorize as diferentes culturas nela presentes, interagindo de modo inclusivo, respeitoso e democrático com todos os sujeitos.

[...]então isso pressupõe educar com base no respeito e nas peculiaridades de cada estudante, como já foi dialogado, pensando nas características pessoais sociais, interacionais, e aí Zabala traz: um clima de respeito um com o outro de colaboração, de compromisso com objetivo comum, é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar a uma formação docente que leve em conta as possibilidades de cada aluno/a e o desenvolvimento de todas as capacidades. (SÍLVIO,2018)

[...], como se a leitura tivesse ligada só aquele momento ou a formação inicial, graduação, e vai para além disso, São coisas que precisam ser refletidas e[...], eu tenho colegas que são pessoas admiráveis que se dedicam

de fato, que você na prática não é o discurso, conheço alguns professores que se dedicam[...]. (SALETE,2018)

A professora Salete narrou um fato ocorrido na Jornada Pedagógica do Município, acerca da leitura dos docentes, e ela assim como o professor Sílvia, suscita a reflexão sobre formação e valorização do professor/a. É notório que o processo de aprender-ensinar-aprender compreende fazer e refazer a si mesmo em seu modo de viver, relacionar-se, pensar e repensar envolve trocas e significados com outras pessoas de diferentes idades, sexualidades, grupos étnicos experiências e saberes (SILVA, 2011). Do ponto de vista das *Diretrizes Curriculares Nacionais*, as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03. “Dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens. São ações por meio das quais todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores(as), precisam sentir-se valorizados e apoiados.” (GOMES,2012a, p.30). Constitui-se num processo que envolve vários aspectos, em todas as dimensões humanas o ato educativo, quer seja para as relações étnico – raciais, ou para outras perspectivas, nos exige, articular formação integral e humana.

Complementamos esta análise, ressaltando quando Veiga (2002) nos fala da importância da relação da pesquisa com a formação inicial e continuada e sua contribuição para a prática docente como um princípio formativo: “[...]constituída com base na análise interpretativa da prática e do trabalho pedagógico, a pesquisa colaborativa no âmbito da formação continuada com os docentes e os estagiários visa responder às suas necessidades e a encaminhar soluções para as situações problemáticas postas pela prática social. (VEIGA, 2002, p. 90) como resposta às duas indagações elencadas acerca da sensibilização e afetividade e valorização que permeiam a atividade docente, Veiga, corrobora a importância deste espaço de discussão que foram os Ateliês de pesquisa , dentro dos fundamentos da pesquisa ação colaborativa que possibilita aos/as docentes a oportunidade de participar de momentos formativos, que acrescentarão à sua reflexão e prática, permite novas leituras e novos conhecimentos, e sobretudo, reavaliar a docência.

Assim nos afirma Perrenoud (2002, p.57) “a prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade”. Este processo de preparo do profissional exigirá sempre uma prática reflexiva, mais uma vez pontuamos o primeiro aspecto sobre a formação docente, que aqui apresentamos e defendo, juntamente com os autores aqui mencionados e os depoimentos narrados pelos/as colaboradores/as da pesquisa, que é a formação na reflexão ação e prática. Assim, em vários momentos dos encontros de Ateliês de Pesquisa os/as colaboradores fizeram uma reavaliação de sua prática:

[...] e essa questão da acomodação de certa maneira a gente fica omissa se a gente tem informação e a gente não faz se você tem conhecimento e não faz nada para modificar a sua omissão vai contribuir para aqueles que talvez estejam se consolidando e então ao longo dos anos é isso que acontece a nossa prática e a nível geral como Brasil e história e nível social. e etc. (ESTHER,2018)

Aí nós trazemos uma reflexão a respeito das comunidades quilombolas, das nossas comunidades de vivências, e dos distanciamentos que muitos de nós professores e professoras ao discutir a questão das etnias e essas relações dos povos étnicos e os negros e das negra, em se falando só da ideia do passado, e nós vamos esquecendo do negro na contemporaneidade. (SILVIO,2018)

Quem é o negro, quem é a negra que hoje, precisa ser visto e ser vista que precisa ser discutido, enquanto uma disciplina de Cultura e identidade, que é ofertada pelo fundamental II, e aí qual a disciplina de História e Cultura afro-brasileira, a disciplina de História que é uma disciplina extremamente relevante, para o ensino médio ,sobretudo discutir as nossas relações enquanto ser humano , negro, negra as nossas defesas, as nossas militâncias, as nossas políticas e as ações afirmativas, então de que forma nós docentes estamos pensando e discutindo, um outro olhar, aí eu volto eu quero frisar na questão das reuniões de atividades complementares(ac), encontros com os pares, em discutir a questão do livro didático, que não pense na nossa realidade, o livro didático que a grande maioria é das editoras são do sudeste, sul e esquece que o nosso povo é de outro nordeste (SÍLVIO,2018).

Reflexão da formação e prática conseqüentemente incidirá em novas práticas e ações, a exemplo do colaborador acima que avalia o papel da docência, os discursos que reproduzimos e os conteúdos trabalhados, que devem, neste caso, ao tratarmos da lei 10.639/03, por exemplo, ver as temáticas atuais, haja vista que concebemos as práticas pedagógicas como ação transformadora no ensino. Portanto, necessitam ser bem planejadas e aplicadas pelos docentes, num processo de ação-reflexão-ação para atingir mudanças e ressignificar a realidade educativa. Nós professores/as, devemos estar conscientes que nossas ações e práticas, devem ter a intencionalidade de alcançar a aprendizagem e as mudanças dos/as discentes de forma crítica e autônoma. Para que esta concepção seja operacionalizada faz-se necessário que em nossas escolas o ensino da Cultura afro-brasileira e Africana tenha centralidade e as práticas possam estar associadas a uma formação docente contínua e multidimensional que contemple os saberes, conhecimentos, teoria e prática, constituindo um/a profissional pesquisador/a e crítico/a, o/a qual valorize as identidades e as diversidades e, sobretudo, no caso desta investigação, atenda aos objetivos da Lei 10.639/03, ou seja, estabelecer efetivamente o Ensino da História e Cultura afro-brasileira.

7 (IN)CONCLUSÕES- EM CADA ARREIMATE UMA NOVA PEÇA EM CONSTRUÇÃO, POSSIBILIDADES (RE)VELADAS

Neste relatório de pesquisa, registramos as construções colaborativas, reflexões desafios e (in)certezas sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, no CMGDM, com o objetivo de questionar as estruturas educacionais vigentes que concorrem para a reprodução do racismo. Sintetizo as razões que me motivaram a realizar a pesquisa, os objetivos e os dispositivos escolhidos para alcançá-los, dentre os Ateliês de Pesquisa, espaço formativo e autoformativo, que permitiram às/aos colaboradoras/as narrar suas histórias, vivências, dúvidas, oportunizando apresentar caminhos viáveis às mudanças de ações e práticas em sua docência na educação básica, alguns resultados e eventuais desdobramentos.

A nossa investigação se propôs buscar respostas ao problema que se coloca: Como está sendo efetivada a Lei 10.639/03 sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Fundamental, anos finais, no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda e quais as implicações para as práticas pedagógicas? E neste percurso, que envolveu apresentar as motivações e implicações da pesquisa, a síntese de outras pesquisas correlatas, localizadas através da revisão sistemática, a qual indicou um melhor direcionamento sobre o diferencial deste estudo, todos os processos de pesquisa, desde o planejamento, aproximação do campo de pesquisa, aplicação dos dispositivos numa coletiva construção, vivências na construção de dados, de forma colaborativa, em conjunto com os/as colaboradoras/as, que aceitaram o desafio de estarem comigo nesta tessitura do conhecer refletir e agir.

A pesquisa de modo algum se encerra neste relatório, os resultados daqui advindos ecoarão nas salas de aulas, na sala dos Professores/as, nas formações que os docentes, participarem, assim como aconteceu comigo, após o Curso do CEAO Formação a distância para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. Hoje, afirmo que o desejo desta pesquisa emerge de meu entendimento que a Lei 10.639/03 é importante e necessária para trabalharmos em nossas escolas. Os caminhos percorridos, os detalhes, os traçados e os ocorridos deram uma riqueza ao trabalho, que eu sequer imaginava que chegaria às proporções aqui registradas ao longo deste relatório, que se apresentaram como resultados.

Os estudos qualitativos segundo Creswell, (2014) envolvem maior interpretação nos situando no contexto político, social e cultural, o que nos motiva a uma maior compreensão de nossa realidade e nos incita a aprender sobre o problema junto com os/as participantes,

buscando os melhores métodos e múltiplos instrumentos para obter as informações. Organizam os dados, analisam por meio indutivo e dedutivo, considera a função colaborativa, pois ressalta as visões dos colaboradores frente ao objeto e problema de pesquisa, sendo, sobretudo reflexiva. Dessa forma, na perspectiva da pesquisa científica, desenvolvemos nosso olhar para o âmbito educacional, a fim de investigar o objeto centrado nas práticas pedagógicas docentes para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana, nas turmas do ensino fundamental anos finais.

A fase de aproximação do campo nos apresentou, através da aplicação da escala de valores, temas para trabalhar com o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana, de acordo com a lei 10.639/03 e as demandas de formação. Este resultado serviu de base e inspiração para a elaboração da proposta dos primeiros Ateliês de Pesquisa. Os temas destacados como os mais relevantes foram: *racismo no cotidiano escolar, práticas pedagógicas e consciência negra*, conteúdos bastante pertinentes à pesquisa, como já apontado. No processo da pesquisa, os instrumentos nos forneceram dados que foram entrecruzando-se, e triangulando as informações, de modo a se complementarem na definição das respostas esperadas ou não.

A pesquisa documental nos revelou que o PPP apresenta, no geral, um plano de ação de atividades para alcançar a qualidade do ensino, com projetos de leitura, de matemática e uso das tecnologias em sala de aula, entretanto, não contemplam a lei 10639/03, nem esboça ações específicas para uma educação antirracista. Portanto, configura-se uma lacuna que precisa ser considerada, avaliada, e com isso (re)planejar os objetivos e metas entre a gestão, coordenação e os/as docentes, com base numa proposta de formação coerente com as necessidades da escola. Os planos de ensino das disciplinas e séries que analisamos apresentam pontos que devem ser refletidos e ampliados, a fim de que sejam contempladas ações e práticas pedagógicas que estejam alinhadas ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, afirmação corroborada nas falas das professoras colaboradoras Dalva e Salete, que ressaltaram no Grupo Focal *On Line 2* que os seus planos, os livros didáticos e o PPP não contemplam a efetivação de tais estudos.

Os dispositivos coletivos foram de grande relevância para o (des)velar dos resultados da pesquisa, assim como as discussões em grupo, quer tenham sido presenciais ou virtuais. Os encontros de Ateliês de pesquisa representaram uma experiência inovadora de autoformação docente, aprofundando e dialogando com as categorias de estudo: *Identidade, Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, e Formação Docente*, que se configuram com as *práticas pedagógicas* uma categoria emergente, junto com várias subcategorias: *racismo no cotidiano*

escolar, individualismo, interseccionalidades raça, classe e gênero, preconceito, candomblé e cultura.

No tocante às questões pertinentes ao estudo: Quais as percepções sobre o racismo em nossa sociedade e nas escolas? Como são feitas as discussões sobre o racismo no cotidiano escolar? percebe-se a confirmação que existe racismo no ambiente escolar. Inicialmente, há uma um discurso recorrente que os/as professores/as não exercem racismo contra os alunos, mas diante da divergência de ideias, decorrente de nossas contradições e identidades, compreendemos como que ocorre o racismo velado. Portanto, concluiu-se que o racismo na escola existe, e precisa ser combatido. A partir dessa discussão, inferimos que é necessário trabalhar as questões de *Identidade*, sobretudo *identidade negra*, pois, ocorre negação, tanto dos professores/as quanto dos/as alunos/as. Destacou-se a necessidade de ensinar os direitos e as leis que defendem os/as alunos/as negros/as, para que estes possam se defender, e os conceitos pertinentes ao Ensino da Cultura e identidade e valorização do negro/a, como também estabelecer ações para combater o racismo. Estas ocorreriam a partir da percepção dos problemas, evitando a reprodução dos estereótipos, com palavras depreciativas aos negros/as.

Referindo-se à categoria emergente *Formação Docente*, em todos os instrumentos, configurou-se um tema recorrente: a *necessidade* de formação contínua e preparo para trabalhar em sala de aula de forma fundamentada a lei 10.639/03. Daí consolidamos o objetivo do produto desta pesquisa: os Ciclos de formação, contemplando os eixos temáticos pertinentes: dentre eles um projeto pedagógico para culminar na semana de consciência negra, solicitado pelos/as docentes colaboradores/as, o qual se faz necessário incluir no planejamento e desenvolvimento durante todo o ano letivo, de modo interdisciplinar. “Não basta o reconhecimento da pluralidade, mas encontrarmos estratégias concretas, integradas, inclusivas, para traduzi-las no contexto escolar” (IVENICK, 2015, p.131). Constatamos também que apenas uma docente participou de um curso de pós-graduação em Ensino de História e Cultura afro-brasileira, os demais não participaram de nenhum outro curso formativo para a Lei 10639/03. O que confirma a ausência de um programa de formação contínua na rede municipal.

Nas discussões referentes ao preconceito racial, emergiram vivências com abordagem destes outros temas, como: *Preconceito entre alunos, preconceito pelas características físicas Mídia e preconceito, Religião afro-brasileira e preconceitos, Preconceito contra a religião na escola, Doutrina do cristianismo e preconceito, resistência e preconceito, Preconceito e violência*, que nos leva a concluir que devemos sempre analisar a escola como um todo, num contexto de diversidade e diferença, de maneira a não prevalecer a desigualdade, das

interseccionalidades de raça, classe e sexualidades que estão presentes nas relações dentro e fora da escola. O racismo está em toda parte, diariamente os jornais e programas de auditório retratam casos implícitos ou explícitos de episódios de discriminação, que ferem os sujeitos por causa de sua origem, cor, orientação sexual, classe social. Enfim, falar sobre cultura afro-brasileira e sobre negros e negras, nas escolas, além de desenvolver ações dentro do espaço escolar, tais como rodas de conversa, seminários, entrevistas, produções a partir de pesquisas, debates, requer, também, uma análise das mídias e redes sociais. Portanto: “[...]atentando para as formas como se dão as relações raciais lendo criticamente a mídia, a política, a cultura, os bairros, os/as trabalhadores/as, as elites, as imposições, as negações, as invisibilidades como a pessoa negra é vista e tratada na sociedade” (LIMA,2015, p.69). O preconceito com o candomblé e a associação negativa das práticas religiosas afrodescendentes. Este é evidenciado desde a educação básica, inclusive no ensino superior. Faz mister introduzir esses temas e conceitos nos planejamentos, planos e práticas pedagógicas pois muitas das características da cultura e identidade negra estão claramente presentes nos terreiros de candomblé.

No grupo focal, emergiram novos subtemas a partir da categoria Lei 10639/03, dentre elas o *individualismo*. Em todos os depoimentos, reitera-se um problema que dificulta a aplicabilidade da Lei, que é o trabalho individual por parte de alguns/mas docentes, sobretudo da área de História, que a rigor é a disciplina que deve contemplar em seus conteúdos, pois, trabalhos pontuais, na maioria das vezes se esvaziam e não dão continuidade ao tema de forma interdisciplinar. A ideia dos ciclos de Formação foram se delineando nos Ateliês e concretizamos no grupo focal *on line*, pois todos/as docentes compreenderam a necessidade de formação para a efetivação da Lei, já que a maioria aponta não ter tido esse preparo na formação inicial.

No contexto da observação participante, a prática pedagógica mostrou-se intencional e coerente com a turma e seu nível de conhecimento, e com relação à aplicabilidade da lei, percebeu-se que é possível abordar características importantes do continente africano, bem como questões culturais, como sinalizado pela docente que possui formação em Geografia e participou das discussões dos Ateliês, ao destacar seu interesse em abordar os temas da África, comprovando a pertinência dos encontros autoformativos. Daí conclui-se que tanto a professora que teve sua aula e turma do fundamental, 8 ano, observada, quanto os/as outros professores/as do colégio, podem vir a aplicar a Lei 10.639/03.

As/os colaboradoras/es lançaram narrativas que fornecem a resposta da pergunta de pesquisa. Estes afirmaram que não presenciaram, pelo menos, um projeto que contemplasse o

ensino da cultura afro-brasileira, de forma interdisciplinar, sempre algo pontual e isolado, Ressalta-se que o Colégio não institucionalizou a Lei e pode-se dizer ainda que a História e Cultura Afro-brasileira continua a ser folclorizada pela instituição. Assim, sugere-se que seja incluído no PPP e nos planos de curso, em todos os segmentos, devendo ser acompanhado para ser efetivado. Percebemos, então, que se tem o conhecimento, mas, às vezes, é preciso um trabalho mais consistente, que envolva toda a escola, de forma interdisciplinar. Portanto, os grandes desafios que se colocam são justamente a formação docente, um currículo que retrate e estude a diversidade, fomento e materiais didáticos, e as políticas públicas para a efetivação das diretrizes curriculares para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana. (LIMA, 2015; BITENCOURT, 2014).

Os Ciclos Formativos constituíram-se em mais resultado/produto final e nele as ações desenvolvidas contribuirão para fomentar a elaboração de materiais didático-pedagógicos, além de ter como centralidade à formação em exercício para o desenvolvimento profissional docente, tendo as demandas do cotidiano escolar como ponto de partida-chegada. Os resultados desta pesquisa serão debatidos com o coletivo de gestores, docentes e técnicos que fazem parte da escola e dela tomam parte.

REFERÊNCIAS

- ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, v.06, n. 01, p. 05-24, 2009.
- ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F. Interação mútua e web 2.0: grupos focais on-line como ferramenta potencializadora da construção participativa em ambientes virtuais da aprendizagem. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v. 13, n. 2, p. 486-498, maio/ago. 2012. Disponível em < <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb> acesso em 24.04.2018
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M.(Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ANTUNES, Celso. *Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia*. 27. ed. São Paulo: Vozes, 2012.
- AZAMBUJA, Guacira. Formação docente e identidade: questões de nosso tempo. In: AZAMBUJA, Guacira (Org.) *Atualidades e diversidades na formação de professores*. Santa Maria: Ed da ESFM, 2007. p.47-57.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2006.
- BARROS, Zelinda dos Santos et al. Módulo 4. *Educação e relações étnico-raciais*. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre currículo e diversidade cultural. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI, Daniel Ferraz Chiozzini (Orgs.). *A escola como objeto de estudo - escola, desigualdades e diversidade*. São Paulo: CAPES/FAPESP, 2014.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Marley de Fátima Moraes. *O ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, na perspectiva da Lei Nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na EE*. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). 2016. 125 f. Universidade Estadual Paulista –Franca, SP, 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). Edição Atualizada em 1999. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1999.

BRASIL. Lei nº 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. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, MEC/SECAD, 2004. Resolução.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília.

CADERNOS NEGROS: Os melhores poemas: São Paulo:Quilombhoje,2008.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, A. F. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003. p.158-168.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 107-138.

_____. Diferenças, desigualdades e educação escolar: Desafios da perspectiva intercultural. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). *Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação Básica*, Campinas, Mercado de Letras,2017. p 23-56.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação Política*, v.25, p.91-107, 2007.

CARDOSO, Cláudia Pons. *Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. 2012. 383f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARVALHO, Fernanda Almeida de. Educação de Jovens e Adultos: caminhos afirmativos na construção de práticas pedagógicas referenciadas na história e cultura afro-brasileira e africana. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. MG, 2015.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade. Vol II. Prefácio de Ruth Correa Leite Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELLARD, André. *A análise documental*. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX Lionel -H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. A Pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser.3. ed. Vozes: Petrópolis, RJ,2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença. In Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – *XIV ENDIPE*; Porto Alegre: Edipicuros, 2008.

COUTINHO, Clara. Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: CIEed, Universidade do Minho, 2005.

CRENSHAW, Kimberle W., A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. In: VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, (2004). Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>

CRESWELL, J. W. *Investigações qualitativas e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso 2014.

DESGAGNÉ, S. *O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos*. Université Laval | Québec | Canadá Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa Universidade Federal do Rio Grande do Norte 2007 Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo, Cortez, 2015.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul. /set. 2015.

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.p.69-90

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA H. A (Org.) *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82.

_____. Formando professores que aprendem a partir de relatos: uma experiência na Faculdade de Formação de professores (FFP) da UERJ. *Revista da FAEEBNA*, v. 17, p. 137-146. 2008.

GAMBOA, Sílvio. Sanchez. *Epistemologia da pesquisa em educação*. 1998. 155f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.1998

_____. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto: In FAZENDA. Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.p 91-115.

GATTI, Angelina Bernadete. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*.6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOMES, Nilma. Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 9, p 38-47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.67-89.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBPAAE – v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011a. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M. V., SILVA, C. M., FERNANDES.A. B. (Orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2011b. Coleção pensar a educação, Pensar o Brasil. p. 39-59.

_____. As práticas pedagógicas com as relações étnico raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Coleção: Educação para todos; 36Ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012a. p. 19-34

_____. *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012b

HALL, Stuart. A. *Identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

IMAGEM DO MAPA DE JACOBINA. Rota 324. Disponível em <http://www.rota324.com.br/2016/06/sede-da-sit-antigo-derba-de-jacobina.html>. Acesso em: 20 nov. 2016.

IVENICKI, Ana. Políticas Educacionais e Diversidade na Escola: Desafios da/na Diversidade, In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: EDUFBA, 2015. p.129-134.

JOVCHELIVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KAIESKI, N; GRINGS, J. A; FETTER, S. A. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do *Whatsapp*. *Revista Nova Educação*. CINTED-UFRGS. v. 13. n. 2, p. 1-10. dez. 2015. Disponível: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/aarticle/viewFile/61411/36314>>. Acesso em: mar. 2018

- LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. *Pesquisa pedagógica – do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador, EDUNEB, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, vozes, 2004.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2011. 116p. Série Trilhas.
- MACHADO, Maikson D. F. *Como anda o pacto? As implicações do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores*. Jacobina BA. 2017. 237f. Dissertação (Mestrado Universidade do Estado da Bahia, MPED) - Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, 2017.
- MEDEIROS, Marielda Barcellos. *Lei 10639/03 e as práticas pedagógicas: repensando os currículos escolares pós dez anos*. 2015. 93 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pampa GO, 2015.
- MEYER DE, PARAÍSO MA. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- MELO, Thiago Silveira De. *Representação da história e cultura afro-brasileira e africana no livro didático de história do ensino médio*. 2014. 109f. Dissertação (Mestrado) - Campina Grande, PB, 2014.
- MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica, In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.38-66.
- MORÉS, Andréia. Resignificando os saberes docentes no espaço de formação Acadêmica. In: AZAMBUJA, Guacira (Org.). *Atualidades e Diversidades na Formação de Professores*. Santa Maria: Ed da ESFM, 2007, p 95- 118.
- MUNANGA, Kabengelê. *Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania*. Formação em Direitos Humanos Departamento de Antropologia – USP, 2012
Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1540>>. Acesso em :10 maio 2017.
- _____(Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Cadernos PENESB. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, Rio de Janeiro. N5. p. 15-30, 2004. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/texto_1Munanga_K_Uma_abordagem_conceitual_das_nocoos_de_raca_racismo_identidade_e_etnia%20b1.pdf. Acesso em julho/2018

NÓVOA. Antônio. *Professores imagens do futuro presente*. EDUCA, Lisboa, Portugal, 2009.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999, p. 13-34.

_____. Novas Disposições dos Professores. A escola como lugar da formação Repositório da Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) Unidade Orgânica da Educação (FPCE - UOE) GI História da Educação e Educação Comparada (FPCE-UOE-HEEC) FPCE-UOE-HEEC- *Artigos em Revistas Nacionais*, 2004. Disponível em < <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/685>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor, profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre. Artmed editora, 2002.

PESCE, Lucila; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul. /dez. 2013 19.

PIMENTA. Selma. Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente Universidade de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTEL, Suzana Couto. Desafios da Pesquisa Colaborativa na Construção de uma Escola Inclusiva In: PIMENTEL, Susana Couto et al. (org.) *Universidade e Escola na Construção de Práticas Inclusivas*. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2013.

ROCHA. Rosa Margarida de Carvalho, TRINDADE, Azoilda Loretto. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, SECAD, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Ensino Fundamental 2006 Ministério da Educação, p.55-77.

SAMPAIO, R.F. E MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São MARLLUS, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, Sandra Puhl dos. RUSCHEL Clair Terezinha Maas. SOARES, Deizy Ritterbusch. A formação docente e suas Repercussões na sociedade do Conhecimento In: SUDBRACK, Edite Maria (Org.). *Série Pesquisa em Ciências Humanas*, v. 6, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas Inovadoras ed. URI, Frederico westphelen, 2012, p 9-25.

SANTOS, Augusto dos Santos. *Educação: um pensamento negro contemporâneo*, Editora Paco Editorial, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. *Contrapontos Revista de Educação da Univali*. V.1, nº1, p,11-22, 2001.

SILVA, Tomaz. Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz. Tadeu. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução ao currículo*. 3. ed. 10. reimp. Autêntica: Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*, Belo Horizonte, Mazza Edições, 2011b. p.11-37.

SILVA, Edna Vieira da. A incorporação da temática Afro-Brasileira e Africana: As práticas pedagógicas dos professores de história do CEFET-MG. 2013.156 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2013.

SILVA, Luci Maria da. *A temática história e cultura afro-brasileira relacionada com a formação profissional e as percepções docentes na escola de referência em ensino médio estadual de Pernambuco-PB*. 205. 141f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Da Paraíba, PB, 2015.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante Silva. SOUZA, Pascoal Eron Santos de. *Ateliês de pesquisa: tessituras de métodos e dispositivos de pesquisa engajada em educação*. 2017, [no prelo].

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; FILHO; Roberto Santos Teixeira. A Abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia. *Anais do II Colóquio Docência e Diversidade Na Educação Básica: políticas, práticas e formação*, p.345-360 19 a 21 de maio de 2015. ISSN: 2358-0151.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Roseli. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. *Revista Plurais*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 59-71, jan. /abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2302> .Acesso em: 16 jan.2017.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 204p. Brasil, p.21-38,2005

SULZART, Silvano. O diário de Davi: preconceito racial, homofobia e bullying na escola. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SULZART, Silvano. Diferenças, Gênero e Docência: Reflexões sobre bullying e homofobia na escola, In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação Básica, Campinas, Mercado de Letras, 2017, p. 319-334.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VEIGA, Ilma Passos da. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.) Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. *A prática pedagógica do professor de didática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2015.

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito*. PUC-RS, v.4, n.1, p. 91-105, jul. 2013.

APÊNDICES



APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV/JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o
- 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F ()
M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

_____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/_____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas Pedagógicas”
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Marleide Alves de Oliveira Medeiros
3. **Cargo/Função-Pesquisadora**

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas Pedagógicas”, de responsabilidade da pesquisadora Marleide Alves de Oliveira Medeiros, e sob a orientação de Ana Lúcia Gomes da Silva, docente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo: “Diagnosticar a aplicabilidade da lei 10639/03 para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental II nas áreas de História, Língua Portuguesa e Artes, no Colégio Municipal selecionado para o desenvolvimento deste estudo fomentando as discussões para elaboração de um programa de formação contínua”. A realização desta pesquisa

trará ou poderá trazer benefícios, tais como: contribuir para uma reflexão sobre o tema, além de ser elemento relevante, para nós educadores/as do ensino fundamental II, visto que existe uma lacuna neste segmento a ser preenchida nos estudos sobre a aplicabilidade da Lei 10639/03. Participar como coautor, caso manifeste este desejo, de uma construção de um produto final colaborativo um plano de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ,para ser implementado, no lócus da pesquisa, através de discussões e debates e assim , ampliar os conhecimentos, através do estudo de materiais teóricos pertinentes e da interação entre participantes. Como também, oferece benefícios no campo científico e na área, foco principal da pesquisa. Se porventura, aceitar ser coautor/a na construção do produto final da pesquisa, poderá ter seu nome citado no final do produto final, ou utilizaremos nomes fictícios preservando assim, a sua identificação. Nos produtos gerados nesta pesquisa serão declarados os temas que o grupo de docentes do Ateliê e do Grupo focal contribuíram, mas afirmamos que o texto final é de responsabilidade das pesquisadoras. A divulgação das informações será realizada de forma anônima, caso seja a vontade do/a participante. Os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, repositório CAPES, através de publicação do artigo científico em revista e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato. Caso aceite o Senhor(a) participará da construção dos dados da pesquisa, ocorrerá por meio dos seguintes instrumentos: Questionário com a Opção Caixa de Valores; Observação Participante; Ateliê formativo e Grupo Focal. Essa pesquisa pode, devido a coleta de informações os(as) senhor(a) poderá enfrentar possíveis riscos (nível mínimo) de desconforto de perceberem que não concordam com algum aspecto da pesquisa ou dos resultados apresentados. Pouca afinidade com a temática em estudo em decorrência de valores, crenças e ideologias próprias que não coadunam com o objeto em questão. Existe também uma possível probabilidade de que o indivíduo tais como cansaço e/ou desconforto, na participação como sujeitos colaboradores. Reafirmamos que, quanto aos riscos de coleta de dados eles são mínimos, haja vista que as observações e reuniões de grupo focal realizarão as coletas do mesmo modo que todas as pesquisas qualitativas realizam, (dados levantados em campo através das observações das aulas, dos registros do grupo foca), mantendo o sigilo dos depoimentos , o cuidado e zelo dos participantes, de modo que a dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do docente não deverá sofrer danos, haja vista que o processo é formativo e auto formativo, atuando na reflexividade da prática pedagógica, de modo a beneficiar sua atuação profissional em sala de aula, além de definir todas as ações com o coletivo, tendo deles sempre o aval, e referendo nas decisões, pensando em minimizar eventuais cansaços por conta da carga

horária de trabalho dos/as docentes, as reuniões ocorrerão em um momento da Atividade Complementar que acontece no próprio colégio, não gerando demandas de tempo extra dos/as colaboradores/as, Assim como realizaremos reuniões intervalares com carga horária de 2:30hs, otimizando as discussões de forma objetiva e clara junto com os sujeitos colaboradores. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Como garantias terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas (fornecer endereço e telefone para contatos do(s) pesquisador(es) e do Comitê de Ética. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência, Salva-guarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL Marleide Alves de Oliveira Medeiros
Endereço: Condomínio Alamedas do Rio nº 46, Bairro Nazaré, Jacobina-BACEP-44700-000

Telefone:(74)99195-9127, **E-mail:**marleimedeiros@yahoo.com.br

Orientadora Ana Lúcia Gomes da Silva –

Endereço Rua Rodolpho Coelho Cavalcante, 289 Edifício Rio Senna, apto 403, torre B.

Jardim Armação – Salvador – Ba CEP 41750166 **Telefone:**(71) 99154-0459

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@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

VI. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e

publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente
(orientando)

Assinatura da professora responsável
(orientadora)



APÊNDICE B - Termo de Compromisso do Pesquisador



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

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **Marleide Alves de Oliveira Medeiros**, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto **“Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e implicações nas práticas pedagógicas”**, no município de Jacobina-Ba. Sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Jacobina, ____ de _____ 2018.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Marleide Alves de Oliveira Medeiros	
Ana Lúcia Gomes da Silva	



APÊNDICE C - Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas Pedagógicas”

Pesquisador responsável: Marleide Alves de Oliveira Medeiros

Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Ciências Humanas-Campus IV, Jacobina-BA.

Local da coleta de dados: Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda –Jacobina-Ba

A pesquisadora do projeto “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas Pedagógicas”, se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir de questionários tipo escala de valor, observações e discussões nos Ateliês de Pesquisa e no grupo focal, no Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda , e afirmo que a utilização dos dados será única e exclusivamente para execução do presente projeto. Se os participantes aceitarem ser coautores/as na construção do produto final da pesquisa, poderá ter seu nome divulgado, ou utilizaremos nomes escolhidos pelos participantes, com pseudônimos, preservando assim, a identificação de cada um, explicitando que a produção foi realizada com a coautoria do coletivo do colégio que atuou como colaboradores, por livre adesão. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima, caso seja a vontade do/a participante. Os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido serão mantidos na sala do grupo de pesquisa, no Campus IV da Universidade do Estado da Bahia, por um período máximo de cinco anos sob a responsabilidade da Prof. Ana Lúcia Gomes da Silva. Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina, ____de____de 2018

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Marleide Alves de Oliveira Medeiros	
Ana Lúcia Gomes da Silva	

APÊNDICE D – Termo Institucional Proponente



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

TERMO INSTITUCIONAL PROPONENTE

Eu, João Silva Rocha Filho, matrícula 74.414.777-8, diretor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, , Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora Marleide Alves de Oliveira Medeiros, discente do Mestrado Profissional em educação e diversidade- MPED, nesta instituição, a desenvolver a pesquisa “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas Pedagógicas”, a qual será executada em consonância com as normas que norteiam as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução 510/2016. Declaro está ciente que a instituição proponente é corresponsável pela pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

Jacobina, de _____ de 2018.

João Silva Rocha Filho
Diretor Campus IV UNEB

APÊNDICE E - Termo de Concordância



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

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas Pedagógicas”, vinculado à instituição Universidade do estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, campus IV, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Jacobina, __de março de 2018

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Marleide Alves do Oliveira Medeiros	
Ana Lúcia Gomes da Silva	

APÊNDICE F - Termo de Compromisso para Levantamento de Dados em Arquivos



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



TERMO DE COMPROMISSO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título da pesquisa: “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e
Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas Pedagógicas”.**

Declaramos estarmos cientes das normativas que regulam a atividade de pesquisa com seres humanos, em especial as que disciplinam a utilização de documentos identificados de arquivos não publicados e na impossibilidade da obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devido ao motivo desses documentos: Projeto Político Pedagógico e os planejamentos pedagógicos estarem nos arquivos do Colégio, onde será realizada nossa pesquisa. Sendo assim, assumo(imos) o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e divulgados no anonimato sem possibilidade de identificação dos mesmos;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto apresentado;

Jacobina de março de 2018.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Marleide Alves de Oliveira Medeiros	
Ana Lúcia Gomes da Silva	

APÊNDICE G - Termo de Concessão da Instituição Coparticipante

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam levantados os dados nas seguintes fontes documentais: PPP- Projeto Político Pedagógico da referida unidade escolar e o currículo das disciplinas contido nos planejamentos pedagógicos, os quais serão utilizados na execução do projeto intitulado “Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e Implicações nas Práticas Pedagógicas, sob a responsabilidade da pesquisadora Marleide Alves de Oliveira Medeiros, com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 510/2016.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, e concordo com o levantamento dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Jacobina, 14 de março de 2018

Carlos Alexandre Sinfrônio da Silva

APENDICE H – Roteiro de Ateliês de Pesquisa

ROTEIRO DOS ATELIÊS DE PESQUISA	
FASES	DESENVOLVIMENTO
1º ENCONTRO	TEMA DO MÓDULO I: Racismo no cotidiano escolar, o que é, e o que representa em nossa sociedade, e o papel docente na efetivação da Lei 10639/03.
<p>OBJETIVO: Realizar discussões acerca do racismo no cotidiano escolar, analisando a importância da efetivação da lei 10639\03 na escola.</p>	<p>Acolhimento dos colaboradores. Leitura, análise e assinatura do TCLE Apresentação dos resultados da Escala de Valor; Apresentação de vídeo para fomentar o debate: 1- Vídeo de Taís Araújo sobre racismo 2-Vídeo: O que é racismo? Discussão a partir das questões norteadora: Quais as percepções sobre o racismo em nossa sociedade e nas escolas? Como são feitas as discussões sobre o racismo no cotidiano escolar? O que estamos fazendo para a efetivação da lei 10639\03? Auto avaliação sobre o encontro e fechamento do ateliê</p>
<p>PÚBLICO ENVOLVIDO: Docentes</p>	
2º ENCONTRO	TEMA DO MÓDULO II: As práticas pedagógicas e o Ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana.
<p>OBJETIVO: Analisar coletivamente as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com a cultura e identidade negra; tendo em vista o respeito às diversidades e o combate ao preconceito racial.</p>	<p>Exposição do cronograma dos ateliês Análise do capítulo II: presente no livro Diário de Davi: preconceito racial, homofobia e <i>bullying</i> na escola do autor Silvano Sulzart. Assistir ao vídeo: Bate papo sobre o livro diário de Davi-Silvano Suzart Discussão sobre a problemática do preconceito e do <i>bullyng</i> na escola Intervalo para coffee-break Sugestão para realização da observação participante. Diálogo e Instruções para a realização do grupo focal <i>on line</i> Auto avaliação sobre o encontro e fechamento do Ateliê</p>
<p>PÚBLICO ENVOLVIDO: Docentes</p>	
3º ENCONTRO	TEMA DO MÓDULO III: A História e a Cultura Africana: temas e conceitos pertinentes
<p>OBJETIVO: Debater sobre conceitos, e temas pertinentes ao estudo da História e Cultura afro-brasileira e Africana, sobretudo as religiões de Matriz Africana</p>	<p>Acolhimento dos colaboradores Apresentação do participante da mesa temática, Religiões de matriz Africana Intervalo para <i>coffee-break</i> Discussão e debates, Auto avaliação sobre o encontro e fechamento do Ateliê</p>
<p>PÚBLICO ENVOLVIDO: Docentes e convidado</p>	

4º ENCONTRO	TEMA DO MÓDULO IV: Produto: Ciclos de Formação
OBJETIVO: Elaborar uma proposta preliminar para construção coletiva de um Ciclo de formação para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana	Apresentação dos resultados dos Ateliês anteriores Discussão de textos sobre as práticas pedagógicas e ações para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, Intervalo para <i>coffee-break</i> Sugestões e propostas do coletivo participante. Auto avaliação sobre o encontro e fechamento do
PÚBLICO Docentes colaboradores/as	Ateliê com encaminhamentos para a produção final do documento
5º ENCONTRO	TEMA DO MÓDULO IV: Ciclos de Formação
OBJETIVO: Analisar coletivamente a observação participante e concluir Ciclo de formação para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira	Saudações aos/as colaboradores/as Apresentação dos resultados dos Ateliês anteriores Exibição do vídeo com a gravação da Observação participante Discussão em grupo acerca dos critérios e fatores à observar na aula da colaboradora.
PÚBLICO ENVOLVIDO: Docentes colaboradores/as	Leitura coletiva do texto dos Ciclos para contribuições dos /as Intervalo para <i>coffee-break</i> Considerações finais e sugestões do coletivo participante. Agradecimentos

APÊNDICE I - Escala de Valor



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS IV PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE- PPED MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED

Pesquisadora: Marleide Alves de Oliveira Medeiros

Orientadora: Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva

ESCALA DE VALOR

Considerando as demandas do Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda, assinale quais temas você considera mais relevantes para as discussões sobre o “**Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Identidade: Desafios e implicações nas práticas pedagógicas**” atribuindo conceito (1) um para menos relevante e (5) cinco para mais os relevantes.

<u>Temáticas</u>	1	2	3	4	5
1. Historiografia da África					
2. A História do Negro					
3. Conceitos de raças, racismo, preconceito e discriminação.					
4. Os movimentos sociais e políticas afirmativas.					
5. O racismo no cotidiano escolar.					
6. Leis 10639/03 e 11.645/08 e as relações étnico raciais.					
7. Religiões de matriz africana					
8. Identidade Negra					
9. Práticas pedagógicas e ensino da cultura afro.					
10. Arte e Literatura Negra					
11. Personalidades e líderes negros.					
12. Consciência Negra.					
13. Educação antirracista.					
14. O empoderamento da mulher negra na sociedade					
15. Análise do livro didático.					
16. Quilombos e remanescentes quilombolas.					

Outros:

