



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jean Adriano Barros da Silva

**CAPOEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM
PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO A
EMANCIPAR A CIDADANIA INCLUSIVA**

Jean Adriano Barros da Silva
**CAPOEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM PROCESSO
PEDAGÓGICO CRIATIVO A EMANCIPAR A CIDADANIA INCLUSIVA**

UMinho | 2016

julho de 2016



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Jean Adriano Barros da Silva

**CAPOEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM
PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO A
EMANCIPAR A CIDADANIA INCLUSIVA**

Tese de Doutoramento em Ciências de Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Isabel Maria da Torre Carvalho Viana

julho de 2016

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 25 de julho de 2016

Nome completo: Jean Adriano Barros da Silva

Assinatura:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Jean Adriano Barros da Silva', written in a cursive style.

DEDICATÓRIA

A José Adriano, pai querido e meu grande professor, que soube ser o exemplo necessário e preciso, diante de minha limitada capacidade de aprender na escola da vida.

AGRADECIMENTO

A minha família, em especial a Carolina Magalhães, companheira fiel de todas as horas e que tanto tem me ensinado a ser “mestre” de mim mesmo.

A Lalá, minha mãe, por sempre acreditar em mim e no que tenho de melhor.

A minha querida irmã Kelly, por cuidar sempre da estética de tudo que escrevo com muito carinho e talento.

A Antônio Luís Ferreira Bahia, meu grande mestre na Educação Física, por ter me ensinado a aproximar o discurso e a prática pedagógica cotidiana, transformando a diferença entre o “real” e o “ideal”, em motor que impulsiona a ação.

A Isabel Maria da Torre Carvalho Viana, orientadora querida, que me acompanhou nesta difícil jornada para doutoramento, com simpatia, sabedoria, respeito e muita qualidade acadêmica.

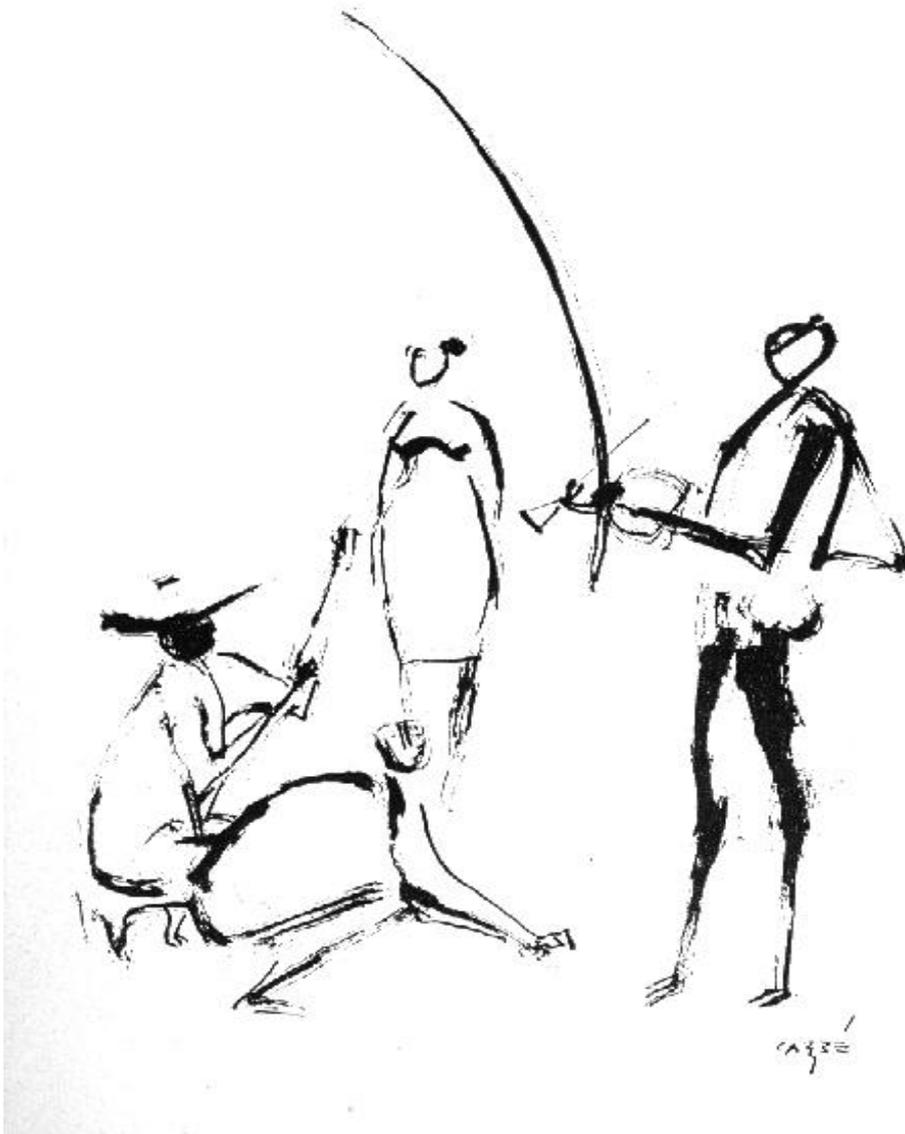
Aos educandos e todo o corpo pedagógico da escola municipal focada, pela parceria no aprendizado cotidiano da experiência na pesquisa e por sonhar junto comigo em fazer uma educação mais “viva” e implicada com a realidade.

A Universidade do Minho – Instituto de Educação, pela oportunidade de acompanhamento e desenvolvimento da pesquisa.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram com esta produção, o nosso muito obrigado pela ajuda em me fazer “gente”.

*Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta,
que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.*

Paulo Freire



RESUMO

O presente trabalho, enquadrado numa tese de doutoramento no âmbito do Desenvolvimento Curricular, investiga a capoeira, seus limites e possibilidades como recurso pedagógico na educação formal, considerando a potencialidade das africanidades na construção de alternativas metodológicas que possibilitem um processo educativo compatível com a pluralidade/diversidade dos educandos e consequente empoderamento para o exercício pleno da cidadania.

Estabelecemos como objeto de estudo as práticas pedagógicas de matriz africana na capoeira, com o propósito de: i) caracterizar limites e possibilidades no processo de trato com a matriz pedagógica africana, através da capoeira, descrevendo e analisando, coletivamente, seus traços essenciais; ii) analisar as contradições existentes nas proposições em desenvolvimento no trato com a cultura corporal, levantando possibilidades superadoras, capazes de gerar um conhecimento descritivo crítico; iii) compreender as dinâmicas decorrentes do processo de construção da capoeira como prática pedagógica, com base num caso explorado segundo pressupostos de Investigação-Ação, numa escola pública de Amargosa – BA; iv) identificar quais as principais dificuldades que professores e alunos enfrentam no trato com a história e cultura afro-brasileira e africana, considerando o aprofundamento e construção de conhecimento sobre propostas facilitadoras do processo pedagógico, sustentadas na capoeira.

Este trabalho traz como opção metodológica pressupostos da Investigação-Ação, que tem como característica essencial capacitar/empoderar os interlocutores envolvidos no estudo para o desenvolvimento autônomo, focado na exploração da solução do problema identificado. A partir desta opção foi possível sistematizar dados suficientes para referendar a relevância da capoeiragem como estratégia para trato com africanidades na escola, enquanto resposta vital à diversidade, descrevendo os traços peculiares dos sujeitos participantes no estudo.

Com base nos resultados, foi possível identificar possibilidades de alternativas educacionais que colaboram com a melhoria do desenvolvimento das pessoas envolvidas, problematizando a realidade da formação de professores, discutindo a ação pedagógica, melhorando as relações plurais pela dialogicidade e, ainda, fortalecendo o exercício da criticidade para a cidadania emancipatória.

Palavras-chave: Capoeira; Formação de professores; Africanidades; Currículo.

ABSTRACT

This paper, framed in a doctoral thesis under the Curriculum Development, investigates Capoeira, its limits and possibilities as an educational resource in formal education, considering the potential of Africanities in building methodological alternatives that enable an educational process compatible with the plurality / diversity of learners and the consequent empowerment for the full exercise of citizenship.

We established as study object the pedagogical practices of African origin in Capoeira for the purpose of: i) characterizing limits and possibilities in the treatment process with African educational matrix, through Capoeira, describing and analyzing, collectively, its essential features; ii) analyzing the contradictions in the proposals being developed in dealing with body culture, raising overcoming possibilities capable of generating a critical descriptive knowledge; iii) understanding the dynamics arising from Capoeira building process as a pedagogical practice based on a case operated in Action-Research assumptions, a public school in Amargosa - BA; iv) identifying the main difficulties that teachers and students face in dealing with the history and African-Brazilian and African culture, considering the further development and construction of knowledge about enabling proposals of the educational process, held in Capoeira.

This thesis brings Action Research assumptions as a methodological option, the essential feature of which is enabling / empowering partners involved in the study for autonomous development, focused on the exploration of solving identified problems. From this option was possible to systematize enough data to endorse the relevance of Capoeira as a strategy for dealing with Africanities at school, as a vital response to diversity, describing the peculiar traits of the participants in the study subjects.

Based on the results, it was possible to identify possibilities of educational alternatives that contribute to improving the development of the people involved, questioning the reality of teacher education, discussing the pedagogical action, improving the plural relationships by dialogical and also strengthening exercise criticality for emancipatory citizenship.

Keywords: Capoeira; Teacher training; Africanities; Curriculum.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	v
AGRADECIMENTOS.....	vii
EPIGRAFE.....	ix
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
1. INTRODUÇÃO.....	21
1.1. MOTIVAÇÕES PESSOAIS PARA O ESTUDO.....	22
1.2. JUSTIFICATIVAS CIENTÍFICAS PARA O ESTUDO.....	23
1.3. O PROBLEMA, OBJETO E OBJETIVOS DE ESTUDO.....	25
2. EDUCAÇÃO, CULTURA, CURRÍCULO E DIVERSIDADE.....	31
2.1. HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA ESCOLAR.....	32
2.2. IMPLICAÇÕES DA PEDAGOGIA OCIDENTAL NA FORMAÇÃO HUMANA.....	33
2.2.1. A PEDAGOGIA DO INDIVIDUAL PARA O COLETIVO.....	34
2.2.2. ROTINA E A MECANIZAÇÃO DO ENSINO.....	35
2.2.3. O ADESTRAMENTO DE COMPORTAMENTOS HUMANOS.....	36
2.3. CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	38
2.3.1. CURRÍCULO E O EMBATE SOBRE “CONTEÚDOS DO SABER” E “SABERES DO CONTEÚDO”.....	39
2.4. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PODER.....	41
2.4.1. ORALIDADE NO CAMPO DA CULTURA ESCRITA ESCOLAR.....	42
2.4.2. A HISTÓRIA DO PERCURSO DAS AFRICANIDADES NA ESCOLA.....	44
3. CAPOEIRA NA PEDAGOGIA.....	47
3.1. O QUE É CAPOEIRA?.....	47
3.1.1. A ESCRAVIZAÇÃO DE SERES HUMANOS.....	47
3.1.2. ORIGEM DA CAPOEIRA.....	51
3.1.3. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA CAPOEIRA.....	54
3.2. CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	58
3.2.1. HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	58
3.2.2. DIMENSÕES CONCEITUAIS DO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE.....	60
3.2.3. OS EDUCADORES E A CAPOEIRA.....	61
3.3. PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA.....	68
3.3.1. CAPOEIRA, ORALIDADE E DIALOGICIDADE.....	69
3.3.2. A “RODA DE CAPOEIRA” E SEUS SABERES.....	71
3.3.3. O “MESTRE” NA CAPOEIRA.....	72
4. METODOLOGIA.....	75
4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	76
4.1.1. ESPECIFICIDADES DO OBJETO DE ESTUDO.....	80

4.1.2. O PESQUISADOR NA INVESTIGAÇÃO	81
4.1.3. OBJETIVOS INERENTES A INVESTIGAÇÃO	82
4.1.4. VALIDAÇÃO DO ESTUDO INVESTIGATIVO	83
4.1.5. FONTES PARA COLETA DE DADOS	86
4.2. CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	88
4.2.1. LOCAL.....	88
4.2.2. SUJEITOS DA PESQUISA.....	90
4.2.3. CONTEXTO DA PESQUISA.....	93
4.3. DESENHO INVESTIGATIVO.....	94
4.3.1. PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA – AEC (ATIVIDADE DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR).....	97
4.3.2. INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DE APOIO	98
4.3.3. MONITORAMENTO DA AÇÃO INVESTIGATIVA	98
4.4. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	101
4.4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	102
4.4.2. VIVÊNCIA PEDAGÓGICA – AEC.....	102
4.4.3. INQUÉRITO	103
4.4.4. DIÁRIO DE ACOMPANHAMENTO E GUIA DE INTERVENÇÃO.....	103
4.4.5. QUESTIONÁRIOS	104
4.4.6. ENTREVISTAS	106
4.4.7. A ANÁLISE DOS DADOS.....	107
4.5. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	113
4.5.1. ACESSO AO LOCAL DA INVESTIGAÇÃO	113
4.5.2. AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES.....	114
4.5.3. CONFIDENCIALIDADE DA INFORMAÇÃO	115
4.5.4. O PAPEL ÉTICO DO INVESTIGADOR	115
4.6. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	116
5. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	117
5.1. DESAFIOS DAS AFRICANIDADES NA PRÁTICA PEDAGOGICA ESCOLAR.....	117
5.1.1. DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO NO COTIDIANO ESCOLAR	118
5.1.2. O CAMINHO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA	126
5.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE A “VIDA DO CURRÍCULO” E O “CURRÍCULO DA VIDA”	130
5.2.1. CAMINHOS DO “IDEAL” PARA O “REAL”	132
5.2.2. O HIATO ENTRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E NECESSIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR.....	136
5.3. CONSTRUINDO O PENSAMENTO CRÍTICO	154
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	165
ANEXOS	171
ANEXO 1 – Carta de apresentação	173
ANEXO 2 – Termo de assentimento.....	177
ANEXO 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido	181

ANEXO 4 – Diário de acompanhamento	187
ANEXO 5 – Guia de orientação dos domínios do processo de intervenção	191
ANEXO 6 – Questionário	195
ANEXO 7 – Roteiro de entrevistas	201
ANEXO 8 – Edital concurso público municipal capoeira.....	205

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho investigativo	96
Figura 2 – Cor, religião, renda e sexo.	137
Figura 3 – Estudos sobre história e cultura africana.....	139
Figura 4 – Utilização das culturas populares em ações pedagógicas	140
Figura 5 – Estudos sobre a lei de história e cultura africana e afro-brasileira na escola.	141
Figura 6 – Discussão sobre cultura afro-brasileira.	142
Figura 7 – Participação em eventos formativos sobre africanidades.....	143
Figura 8 – Participação de mestres das culturas na formação acadêmica	144
Figura 9 – Vivencia com capoeira.....	145
Figura 10 – Participação em vivencias pedagógicas extra sala de aula.....	146
Figura 11 – Aprendizado pela musicalidade.	147
Figura 12 – Aprendizado por vivencias corporais.....	148
Figura 13 – Liberdade de escolha durante a formação acadêmica	149
Figura 14 – Aprendizado pela resolução de problemas.....	151
Figura 15 – Experimentação do aprendizdo no cotidiano	156

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento da análise de dados	108
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise.....	109
Quadro 3 – Base documental.....	112
Quadro 4 – Categorias e subcategorias da primeira fase.....	118
Quadro 5 – Categorias e subcategorias da segunda fase	130
Quadro 6 – Categorias e subcategorias da terceira fase	154

LISTA DE SIGLAS

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GEEDI – Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão

GUETO – Grupo Unido para Educação e Trabalhos de Orientação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PCN`s – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCN`s – Referenciais Curriculares Nacionais

SMEC – Secretaria Municipal de Educação

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

1. INTRODUÇÃO

Os educadores precisam compreender que ajudar as pessoas a se tornarem pessoas é muito mais importante do que ajudá-las a tornarem-se matemáticos, políglotas ou coisa que o valha.

Carl Rogers

O processo social brasileiro tem sido marcado por significativas influências relacionadas ao racismo e preconceito contra o negro, conseqüentemente, contra toda sua contribuição e potencial educativo, em espaços formais, para nossos jovens e crianças. Neste sentido, realizamos uma investigação, em programa de doutoramento, sobre a contribuição da cultura corporal, em particular, da capoeira, samba e maculele, no processo de educação formal, explorado através de um conjunto de ações que designamos de enriquecimento curricular (AEC), considerando o impacto na formação de questões ligadas à prática pedagógica, formação de professores e atuação social, considerando a utilização da matriz afro-descendente como princípio para construção do conhecimento, articulada através de um processo de desenvolvimento curricular integrado.

Nossa intenção foi problematizar a realidade da prática de ensino a partir da proposição da capoeira e suas possibilidades na implementação curricular da legislação sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Assim, em nosso trabalho de pesquisa relacionamos a formação de professores, o trabalho docente em uma escola pública e um grupo de estudantes em uma experiência de AEC, extraindo suas nuances, perspectivas e possibilidades no processo de educação formal, considerando aspectos das culturas populares de matriz afrodescendente.

Nossa crença inicial na existência de possibilidades no trato pedagógico respaldava-se no entendimento, a partir de pesquisas anteriores, de que a capoeira traz em seu arcabouço ritualístico símbolos edificadores para a construção de uma pedagogia para a diversidade étnica, potencializados pela oralidade, ancestralidade, aprender-fazendo e circularidade, sendo estes mediados pela ludicidade do “jogo”. Neste sentido, passaremos a apresentar algumas considerações sobre nossa motivação e implicação pessoal com a temática que foi investigada.

1.1. MOTIVAÇÕES PESSOAIS PARA O ESTUDO

A relação que se estabelece com a temática inicia-se bem antes de uma inclinação como pesquisador, pois, ainda no período da educação básica, já o interesse pelas culturas populares era explícito, considerando a participação no grupo de capoeira da escola em que estudava. Assim, esta relação foi tomando força ao longo dos anos, principalmente pela inserção com as comunidades de matriz afrodescendente, pois o colégio localizava-se em Salvador – Bahia, uma das cidades de maior influencia africana no Brasil, fruto do grande tráfico de escravizados para aquela região.

A cidade de Salvador, por sua arquitetura, arte, culinária e seu modo de vida em geral, nos convocava simbolicamente em seu cotidiano a vivermos a experiência de leitura da realidade pela ótica afrodescendente. Assim, as festas populares, a musicalidade, a forma de andar, falar, dentre outras, tudo nos reportava a história do negro no Brasil, em particular, sua cultura corporal, considerando suas danças, lutas, folguedos e crenças, que inspiravam alguns educadores a experimentarem todo este arcabolso cultural como estratégia pedagógica, mesmo considerando todas as dificuldades impostas pelo modelo tradicional de ensino.

Neste contexto, a partir de nossa própria experiência particular, como educando e mais tarde como educador, sempre nos perguntávamos como poderia ser levar a alegria pedagógica da capoeira para as aulas de matemática, física, química e outras? Assim, anos mais tarde, já como professor de capoeira de escolas públicas e privadas, nos deparávamos com a mesma realidade, ou seja, as escolas não conseguiam incorporar em suas metodologias os traços daquela diversidade pulsante que inundava as ruas de nossa cidade.

Durante a nossa graduação, no campo da educação, já havíamos constituído um grupo de estudos sobre os benefícios da capoeira para crianças no currículo formal, quando, inicialmente, levantamos os primeiros indicativos como pesquisador sobre a capoeira na escola. Desta forma, mais tarde, no mestrado em Educação, optamos por investigar os benefícios da capoeiragem para o processo formativo de pessoas cegas, trazendo novas perspectivas, pois combinávamos elementos metodológicos de trato específico com o campo da inclusão.

Em se tratando da carreira como educador no ensino superior, foi possível perceber que muitos dos equívocos, ora percebidos na pedagogia escolar, estavam sendo gestados no processo tradicional de formação de professores nas universidades, ou seja, os professores das escolas

reproduziam os traços metodológicos que aprenderam em seus cursos de licenciaturas. Desta forma, diante deste contexto, resolvemos, em nosso trabalho pedagógico na universidade, aprofundar a investigação e experimentar iniciativas extensionistas que pudessem propor alternativas educativas mais conectadas com a realidade cultural afrobrasileira e auxiliassem no processo de inclusão e trato com a diversidade.

As condições objetivas e circunstanciais de nossa história de vida como educador, mestre de capoeira com mais de 25 anos de experiência e pesquisador, nos implicaram diretamente com a temática do presente estudo investigativo de doutoramento, considerando a relevância do mesmo em um contexto de expansão mundial da capoeira para mais de 150 países.

1.2. JUSTIFICATIVAS CIENTÍFICAS PARA O ESTUDO

Entre os muitos especialistas da educação, destacamos Arroyo (1998), Freitas (2000) e Enguita (1989) que estudaram a questão da organização do trabalho pedagógico, problematizando as atividades de ensino-aprendizagem e suas interlocuções com traços mais gerais do trabalho na sociedade, caracterizando-o como alienante e alienador. Neste sentido, os autores defendem que o processo de formação, possivelmente, incorpora as características de uma economia de mercado, estimulando a competição exacerbada e o individualismo. Nesse contexto queremos analisar as possibilidades de ruptura, a partir da prática da capoeira, pois acreditamos que no seu ritual podemos encontrar os elementos para edificação de uma sociedade mais justa, humana e capaz de gerar diálogo com todos, independentemente da idade, condição física, intelectual e social.

Frigotto (2001) quando problematiza as teorias educacionais, considerando as relações trabalho-educação, afirma que se esgotou o potencial civilizatório para o capital como uma organização de referência de produção de vida. Neste sentido, o autor também salienta que existe uma necessidade de superarmos os dilemas teóricos, considerando estudos dos processos de socialização das pessoas em educação, com ênfase na análise das contradições, identificando oportunidades superadoras.

Santos (1997) em suas reflexões sobre territorialidade, enfatiza as implicações da pedagogia com os aspectos culturais da humanidade, pois demonstra que ao se estudar um determinado local,

estamos também verificando costumes, praticas, a natureza e a organização do espaço em si, sendo todos estes aspectos permeados por uma forma peculiar de se aprender sobre as coisas.

Santos (1997) ainda afirma que, para conhecermos a natureza dos espaços, necessitamos de categorias, dentre estas, destaca-se a técnica – principal forma de relação entre o homem e a natureza. Neste sentido, vamos focar no presente estudo investigativo as técnicas/modelos/estilos de ensino que estruturam a organização do trabalho pedagógico, objetivando, em particular, reconhecer as contribuições curriculares das africanidades, a partir da capoeira no espaço formal, em escola da rede pública de ensino do município de Amargosa – BA.

A relação entre o pedagógico e o político se dá pela técnica, a técnica/realização do ensino que constitui a organização da ação educativa. É esta técnica que estaremos problematizando, pois percebemos que os espaços de educação formal estão, na maioria das vezes, padronizados a partir de uma orientação educativa tradicional e restritiva, comprometendo o desenvolvimento crítico, criativo e autônomo dos educandos. Desta forma, procuramos explorar o que constitui ir além desta técnica, e desenvolver uma comunicação responsável, partilhada, com significado e autenticidade (Viana, 2010).

Para avançar em tal reflexão acreditamos que, considerando a inclusão de todos, é preciso partir da constatação de dados da realidade. Nesse sentido se faz necessário investigar as formas de trato pedagógico com a capoeira na Educação para diversidade, na busca da superação das contradições do capital para edificação de uma pedagogia social ativa e inclusiva.

Pistrak (2003), em seus estudos sobre escola e sociedade, afirma a necessidade de pensarmos uma intervenção pedagógica para além da simples alteração de conteúdos, mas que institua metodologicamente traços para uma edificação social mais plural e voltada para construção coletiva, atendendo os anseios daqueles que mais necessitam e que historicamente foram excluídos dos processos por uma condição social desfavorável, considerando o estímulo da auto-organização dos estudantes, organização do ensino em complexos temáticos e das relações entre escola e cotidiano.

O autor diz ainda que a transformação da escola, colocando-a a serviço da transformação social, passa por uma necessária contextualização daquilo que se ensina, pois é preciso mudar a dinâmica da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, implicando-a com a sociedade e assegurando um projeto de mundo mais inclusivo.

Os estudos sobre os espaços públicos na educação, tempos, locais e políticas, considerando aprendizagens sociais significativas, revelam que estes estão cada vez mais restritos e privatizados e,

os existentes, precarizados, em relação aos aspectos arquitetônicos, de organização e de proposições curriculares, facto que provoca a diminuição dos locais para desenvolvimento da crítica, autonomia e criatividade, considerando-se a projeção de uma formação emancipatória.¹

Diante desta justificativa, argumentamos em favor de compreender as possibilidades da capoeira, enquanto processo ativo de trato com a diversidade, numa perspectiva de formação crítica e criativa, a partir da análise de seu ritual e símbolos, permeados pela noção de parceria, auto-organização, aprender-fazendo, autonomia, liderança para aprender, horizontalização do saber e aprendizado no convívio com as diferenças.

1.3.O PROBLEMA, OBJETO E OBJETIVOS DE ESTUDO

Nossa intenção foi desenvolver uma pesquisa em escola pública municipal, no ensino fundamental, a partir do trato com capoeira para implementação dos estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, considerando-a numa perspectiva de enriquecimento curricular, quer no estudo dos movimentos, quer no da musicalidade e do ritual, quer no processo educativo.

Queríamos estudar as possibilidades da capoeira como estratégia de implementação da legislação que orienta as escolas públicas a discutirem sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Neste sentido, sabemos que a legislação voltada às questões étnico raciais em nosso país não é recente, contudo, percebemos que a sua legitimação foi prejudicada por uma série de percalços, que vão do histórico preconceito que impera na sociedade brasileira a impedimentos de natureza jurídica e afins.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo terceiro, inciso IV, já garante, de forma inequívoca, a promoção de todos os cidadãos brasileiros, sem preconceitos de origem, raça, sexo e quaisquer outras formas de discriminação, sendo uma determinação legal complementada tanto pelo Decreto 1904, de 1996, que assegura a presença histórica das reivindicações do movimento negro na

¹ Emancipatória tem aqui o sentido que lhe é atribuído na teoria marxista como sendo a superação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de formas de associação digna da condição humana. Bottomore, Tom. Segunda edição. Dicionário do Pensamento marxista. Rio de Janeiro. Zahar.1983.

constituição do país; quanto pela lei 7716, de 1999, que regulamenta crimes de preconceito de raça e cor, estabelecendo penalidades aos mesmos (Cruz, 2006).

Em particular, sobre a educação das relações étnico-raciais, uma legislação específica foi aprovada, e os direitos da população negra, embora não apenas dela, passaram a ser garantidos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), por meio de seu artigo 26, que estabelece, particularmente no ensino de História do Brasil, o respeito aos valores culturais na educação e repúdio ao racismo, na medida em que determina o estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Semelhante determinação acabaria resultando naquela lei que, mais do que qualquer outra, incide diretamente sobre a importância da contribuição aventada, bem como determina, de modo categórico, a inclusão, na formação educacional brasileira, do estudo das matrizes culturais próprias da população negra, trata-se da Lei 10.639, de 2003, por meio da qual a Presidência da República altera a LDB, incluindo no currículo do Ensino Fundamental e Médio, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Cruz, 2006).

Assim, mesmo com mais de dez anos de criação da Lei e ainda com um aditivo à mesma, que traz a obrigatoriedade de discussão curricular também da história e cultura indígena, percebemos que a grande maioria das escolas ainda não conseguiu efetivamente cumprir com a legislação. Desta forma, considerando a grande quantidade de população afrodescendente de nossa região, queremos estudar estratégias que assegurem o acesso dos estudantes a estes temas, mediados pela prática da capoeira.

Para problematizar a realidade da prática de ensino a partir da proposição da capoeira e suas possibilidades na implementação curricular da legislação sobre história e cultura afro-brasileira e africana, partimos de nossa pesquisa em nível de mestrado sobre Capoeira para Cegos e das realidades analisadas pelos grupos de Pesquisa GEEDI, e GUETO, ambos da UFRB, a partir do programa de Extensão Balaio de Gato e projeto de pesquisa em Capoeira na educação formal. Estes estudos nos possibilitaram perceber, ainda que de forma preliminar, diversas contradições na lógica de trato com a cultura de matriz africana e a importância de uma maior investigação dos limites e possibilidades da capoeira como recurso pedagógico na educação formal, alertando para o valor que pode assumir, atribuindo sentido e significado, numa escola que se propõe de todos e para todos.

No entanto, considerando os limites de uma tese de Doutorado, delimitamos a abordagem do objeto às – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MATRIZ AFRICANA NA CAPOEIRA – na perspectiva da formação emancipatória, em pesquisa a ser desenvolvida em escola pública do

município de Amargosa – BA. Assim, a partir do trabalho pedagógico, nos perguntamos qual a influência da capoeira, limites e possibilidades, como recurso educativo no processo pedagógico criativo para emancipar a cidadania de trato com a diversidade étnica, a partir de uma ação de enriquecimento curricular?

Para dar seguimento à nossa investigação, nos propusemos a trabalhar com oficinas vivenciais, na lógica de Ação Curricular Enriquecida (AEC), sendo esta uma versão portuguesa de alguns de nossos programas para garantir a permanência do estudante na escola em turno oposto, com atividades complementares ao seu currículo formal, tais como: Ensino médio inovador, cultura na escola, dentre outras. Assim, mesmo percebendo algumas distinções entre a versão de Portugal e a nossa, notamos que o diálogo com estas perspectivas nos apontaram caminhos significativos em nossa investigação.

No caso português, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) surgem após a implementação do Despacho 14460/2008, de 26 de maio, como consequência do programa “Escola a Tempo Inteiro”. Estas atividades, dirigidas ao primeiro ciclo do ensino básico, em Portugal tiveram dois grandes objetivos focados para dois elementos da comunidade escolar: os alunos e os encarregados de educação. Por um lado, preocupava-se em proporcionar aos alunos, deste nível de ensino, o acesso a vivências que, apesar de algumas estarem asseguradas no currículo formal, não eram exploradas de forma satisfatória, e, por outro lado, ofereciam aos encarregados de educação uma alternativa, gratuita e consistente, que, de alguma maneira, poderia complementar a formação, alavancando o processo educativo escolar, mantendo, ainda, o estudante mais tempo na instituição.

Com esta proposta, além de termos partido de uma dada concepção sobre projeto histórico e formação humana, estávamos investigando a relação entre o pedagógico (currículo e práticas pedagógicas) e o político (políticas educativas e de formação). Assim, com base no exposto, apresentamos as questões e os objetivos que foram propostos inicialmente e constantemente observados e refletidos no decorrido do estudo investigativo.

Questões principais:

- De que forma a capoeira pode apoiar a construção da teoria pedagógica, enfocando uma relação de ensino-aprendizagem criativa e emancipatória?
- De que forma a capoeira melhora a qualidade das aprendizagens de todos os alunos?
- Qual a relevância da capoeira como processo pedagógico criativo para emancipar a cidadania para diversidade étnica?

Mediante a importância e a natureza que se pretendia inovadora deste estudo, destas questões emergiram os seguintes objetivos:

- Caracterizar limites e possibilidades no processo de trato com a matriz pedagógica africana através da capoeira em escola pública de Amargosa – BA, descrevendo e analisando coletivamente seus traços essenciais.

- Analisar as contradições existentes nas proposições em desenvolvimento no trato com a cultura corporal, levantando possibilidades superadoras, através da geração de um conhecimento descritivo crítico.

- Compreender as dinâmicas decorrentes do processo de construção da capoeira como prática pedagógica, através da Investigação-Ação, em escola pública de Amargosa – BA.

- Identificar quais as principais dificuldades que professores e alunos enfrentam, no trato com a história e cultura afro-brasileira e africana, no processo pedagógico.

- Aprofundar e construir conhecimento sobre propostas facilitadoras do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana através da capoeira.

O presente trabalho foi organizado a partir dos pressupostos do método de Investigação-Ação, que é uma categoria de pesquisa utilizada no campo de estudos educacionais com uma finalidade interventiva de desenvolvimento dos sujeitos da investigação para a autonomia na tomada de decisões sobre sua própria realidade concreta, criando condições efetivas para um constante processo de ação-reflexão-ação em torno do objeto de trabalho pedagógico. Sendo assim, nos propusemos a analisar a situação do grupo focal de capoeira (AEC) de uma escola municipal, situada em Amargosa – Bahia – Brasil, correlacionando-o com os fatores formativos acadêmicos e as peculiaridades do microcenário da cidade, em consonância com aspectos conjunturais da realidade nacional.

O estudo desenvolvido, a partir do presente trabalho investigativo, possibilitou a organização desta tese em seis seções. Desta forma, na primeira seção, fizemos um breve histórico individual do pesquisador, seguido da justificativa para o estudo, delimitação do tema, objetivos e possíveis caminhos da pesquisa.

Na segunda seção, abordamos os conteúdos relativos à educação, cultura e diversidade, tentando ampliar o diálogo com autores que tratam dessa questão, enfocando os aspectos preponderantes para o entendimento dos conflitos pedagógicos atuais mais relevantes que poderiam implicar com a temática central do trabalho.

Na terceira seção, tratamos dos aspectos históricos da capoeira, considerando seu desenvolvimento e processo de sistematização formal, até chegar aos dias atuais, explicitando conceitos e informações sobre as particularidades desta arte, seguindo abordando os aspectos educativos da capoeira para formação de professores e sua atuação na escola.

Na quarta seção, abordamos os aspectos referentes à metodologia da pesquisa realizada, principais características e desenho investigativo.

Na quinta seção, tratamos da apresentação e interpretação dos resultados da pesquisa, considerando como técnicas a análise documental, a vivência pedagógica – AEC e inquérito, estruturadas a partir dos instrumentos de coleta, diário de acompanhamento, questionários e entrevistas, todos balizados por três categorias, focando a ação pedagógica, formação de professores e atuação social, sendo estas diretamente relacionadas ao problema central da Investigação.

Por fim, na última seção do trabalho, partimos para as considerações finais, reconhecendo as reais possibilidades da capoeira na Educação formal, em particular no trato com a história e cultura afro-brasileira.

2. EDUCAÇÃO, CULTURA, CURRÍCULO E DIVERSIDADE

*O homem da racionalidade é também o da afetividade(...)
O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens)
(...)Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro
será o exame e o estudo da complexidade humana*

Edgar Morin

A história da humanidade tem nos revelado o domínio cultural de diferentes povos, determinando, predominantemente, suas características de vida nas diferentes fases temporais, sendo estas, marcadamente traçadas por aqueles que controlavam as forças produtivas, ou seja, a diversidade cultural de cada tempo estava atrelada a ascensão ou queda no controle de poder mercantil mundial, e neste “jogo” a educação sempre foi um forte mecanismo de garantia de conformidade/submissão, bem como de insurgência e criticidade.

É necessário entender que a escola e sua função social exercem mais do que um papel adestrador para assimilação de conteúdo, considerando que no processo de experiência educativa dos indivíduos, são tratadas as dimensões atitudinais sociais, relações com o cotidiano cultural contextualizado destes sujeitos, e ainda, as demandas preparativas para o mundo do trabalho, ou seja, precisamos refletir sobre os valores sociais e culturais que norteiam a prática pedagógica escolar, pois nelas estão engendradas concepções de mundo e todos os possíveis desdobramentos no trato com a diversidade para empoderamento de determinados grupos em detrimento de outros.

No caso específico de práticas educativas de matriz africana, percebemos historicamente que seus métodos e leituras de mundo, foram marcadamente negligenciados pela educação formal, e isso não se deu de forma neutra, mas sim, pela supremacia do pensamento colonizador em favor de um projeto de poder que hierarquizava saberes, desfavorecendo os princípios educativos do colonizado. Neste sentido, tentaremos a seguir, dialogar com os conceitos e fatores preponderantes no processo de estruturação da educação formal, refletindo criticamente sobre os aspectos determinantes da atual conjuntura de trato com as culturas e a diversidade na escola.

2.1. HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA ESCOLAR

A história nos revela que desde os primórdios as diferentes sociedades sempre tentaram se organizar no que se refere a uma forma de perpetuar o conhecimento de gerações em gerações, e a este processo chamamos de educação pela tradição, contudo, nem sempre ele aconteceu de forma institucionalizada e/ou de maneira estruturada pedagogicamente como conhecemos na atualidade.

Os primeiros povos que separaram o ensino da tradição foram os gregos, pois estes iniciam um processo de interrogação da natureza e da sociedade, sendo este privilegiado pela característica da Grécia ser um espaço, na época, de grande migração de homens, fato que ampliava em muito o grande intercâmbio de saberes por diversas regiões vizinhas, catalisando um pluralismo que desafiava seus próprios conceitos culturais.

É importante ressaltar que a história faz referência aos gregos considerando o registro ocidental pela sistematização escrita, ou seja, anuncia todo o desenvolvimento centrado nesta perspectiva de construção do saber, contudo, existiram outros povos que desenvolveram seus processos educativos mediados por outras maneiras de produção do conhecimento, como parte dos africanos, que possuíam na oralidade seu princípio fundante de educação. Assim, por nossa colonização e influências formativas deste processo, fomos forjados a luz de esquemas pedagógicos helênicos, como se estes fossem as únicas alternativas para edificação do saber.

Seguindo a lógica grega, os primeiros professores foram os Sofistas, dando início ao desenvolvimento de uma função social nunca antes experimentada no seio das sociedades tradicionais, modificando sua estrutura, tendo, ao invés do ensinar um ofício por repetição, a exemplo do artesão, ferreiro, dentre outros, passava a propor o aprendizado do ato de pensar, ou seja, algo que não se aplicava a um ofício em específico, mas a todos os conflitos da existência humana (Luzuriaga, 1981).

Se por um lado é correto afirmar que os gregos inventaram o ofício da docência, podemos também dizer que os mesmos não refletiam sistematicamente sobre a complexidade pedagógica, ou seja, questões de organização de classes, método, produção e sistematização do conhecimento, dentre outras. Sendo estes conhecimentos verdadeiramente focados só a partir do século XVII.

Na idade média tivemos o surgimento do modelo de escola ocidental, que segundo Durkheim (1969) se define como um ambiente moral organizado, ou seja, reúne sob o mesmo teto vários

mestres trabalhando com um mesmo objetivo: converter o aluno ao cristianismo. Assim, mesmo com o surgimento das escolas, ainda não era focada a questão da pedagogia.

Parê; Brunet e Tremblay (1933) entre a reforma carolíngia e os primeiros regulamentos universitários de Paris ou de Bolonha, posteriores a 1200, mesmo com uma certa uniformidade de programa e de método, o período foi caracterizado por improvisação de iniciativa e de mobilidade, considerando as influências soberanas dos papas, concílios, dos príncipes e dos imperadores, sendo estas, principalmente, de ordem moral mais do que institucional, expressando-se em exortações mais do que em regulamentos, seja do ponto de vista administrativo ou da matéria e métodos de ensino.

Podemos afirmar que a pedagogia na idade média era pouco desenvolvida, pois cobriam pequenas partes do processo de ensino, como ler, copiar, aprender por memorização, comentar os clássicos, com ausência de deveres num sistema de emulação (Durkheim, 1969). Neste sentido, já no período do renascimento, apesar de observamos uma produção em torno de temas da educação, estes ainda fazem referência a questões muito gerais, não discutindo especificamente a pedagogia em si, o método, técnicas, dentre outras coisas.

Apenas no século XVII, podemos dizer que uma pedagogia com caráter ocidental começa a ser delineada com as especificidades necessárias para um maior aprofundamento, discutindo questões metodológicas, espaços, técnicas e estratégias, consolidando, sistematizando e amadurecendo a prática pedagógica. Assim, percebemos que tanto a escola como as culturas populares tiveram um processo de desenvolvimento com erros e acertos, a partir das necessidades de cada tempo histórico e a hegemonia nas relações de poder.

2.2. IMPLICAÇÕES DA PEDAGOGIA OCIDENTAL NA FORMAÇÃO HUMANA

Já sabemos que a pedagogia ocidental, propriamente dita, tem seu grande foco de sistematização no século XVII, com a estruturação de um método de ensino escolar minucioso e extremamente controlador. Neste sentido nos propomos a apresentar alguns dos dados estruturais da mesma e a verificar, se mesmo depois dos séculos de história, ainda existem resquícios deste referido método do passado, em particular, analisando a prática de ensino da escola contemporânea.

2.2.1. A pedagogia do individual para o coletivo

A escola vivenciou no passado a transformação do ensino individualizado para o ensino em classes cheias de estudantes, facto que exigia do professor uma nova dinâmica para atender uma demanda de ensino que agora se configurava de forma simultânea, ou seja, esta nova formatação pedagógica exigia do educador um trato mais sensível para a diversidade que hora constituía sua sala de aula e todas as implicações no trato com as diferenças. Assim, para atender esta nova necessidade, a pedagogia do século XVII passou a separar os indivíduos em grupos que apresentavam capacidades de aprendizado semelhantes, atendendo uma hierarquia de saberes estruturados a partir de um currículo de formação que determinava o nível de cada estudante (Durkheim, 1969).

Esta nova estrutura metodológica, criada para atender as necessidades do ensino simultâneo, nos faz reconhecer seu relativo mérito organizacional, contudo, especificamente tratando de práticas ancestrais de matriz africana, percebemos que o impacto destas alterações representava uma mudança na lógica estruturante de construção do saber, pois a forte hierarquização por um currículo de formação centrado numa perspectiva segmentada, estava contrariando parte da proposição dialógica de aprendizado pelas diferenças, em que se configura como essencial a relação entre o “velho” e o “novo”, princípio fundamental em africanidades.

O novo formato de estruturação escolar reunia os mais semelhantes perfis em uma mesma sala de aula, tentando homogeneizar identidades e negando a diversidade como princípio catalizador do aprendizado, fato que alterava drasticamente os desdobramentos futuros na relação da escola com o “saber” e sua função social. Assim, com a sedimentação deste pensamento na educação formal ao longo dos tempos, cristalizou-se o processo de ensino múltiplo/seriado como única possibilidade para a nossa escola, criando significativas barreiras a qualquer outro método que valorizasse mais as individualidades e trocas de experiências entre educandos de diferentes idades e níveis de saber (Durkheim, 1969).

Esta realidade citada acima perdura até hoje de forma rígida em nossas escolas, dificultando a implementação de métodos e estratégias que possam dialogar com alternativas que valorizam o intercâmbio entre diferentes níveis de experiência, bem como com a construção do conhecimento calcado em pilares da afro-descendência e/ou de práticas culturais correlatas, como capoeira, samba e outras.

2.2.2. Rotina e a mecanização do ensino

A pedagogia do século XVII previa forte controle do tempo no processo de aprendizagem, pois acreditava-se ser fundamental manter o estudante todo o período de aula ocupado. A ociosidade “mãe de todos os vícios”, é vista como uma fonte de desordem, pois era conveniente ocupar as crianças em todos os momentos (Chatier; Compere e Julia, 1976). Neste sentido, uma série de atividades era imposta cronometricamente de forma a impedir o diálogo entre os estudantes e, conseqüentemente, a dispersão para algo além do estritamente proposto pelo professor, assegurando a centralidade diretiva deste.

As aulas em nossas escolas têm funcionado, na maioria das vezes, nesta mesma lógica, com uma sucessão de conteúdos expostos, centradas em comandos do professor, que sugestiona aos estudantes a reprodução e fixação dos assuntos sem as devidas relações com o cotidiano, negando os conteúdos emergentes, o diálogo entre os pares, a reflexão sobre a funcionalidade do saber, transformando a aula numa espécie de monólogo para formatação de mentes, privilegiando fatores exclusivamente docilizadores em detrimento do pensamento crítico sobre o ato pedagógico e/ou a aplicabilidade do conhecimento na vida.

Outro aspecto limitador e em total contraponto ao aprendizado de matriz afrodescendente, é a imposição do silêncio como pressuposto do aprendizado, negando a funcionalidade pedagógica de uma cultura oral, que possui na dinâmica corporal, musicalidade e na dialogicidade, suas estratégias fundantes do processo de ensino-aprendizagem. Assim, na perspectiva de centralidade conteudista de uma aula meramente expositiva, não caberia o aprender-fazendo, considerando a possibilidade de se construir com o diferente, sendo todos mediados pelo diálogo e afirmando a referência de uma dinâmica escolar comprometida com a contextualização dos conhecimentos tratados. Segundo Freire (1997), ensinar não é só transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção.

O professor, por natureza de seu ofício, lida com a dialética, que em essência se configura como a arte do diálogo, tradição da Grécia antiga, apontando que a contraposição de idéias leva a criação de outras. Assim, em nossa perspectiva atual, a dialética pode refletir o exercício de repensar o cotidiano, estimulando o pensamento crítico e a autonomia do educando como sujeito ativo de seu próprio processo formativo, ratificando o papel democrático da escola e sua função social.

O controle e centralidade, na figura do professor da escola tradicional, representam resquícios do pensamento cartesiano na pedagogia, desviando o foco do real propósito de se estudar sobre algo, que é entender e intervir na realidade concreta. Neste sentido, muitas vezes, o espontâneo, o conteúdo emergente, os desdobramentos impossíveis de serem captados no planejamento que antecede a intervenção em sala, podem ser interpretados por este professor “onipotente” como questionamento de seu espaço de poder no ato pedagógico, quando de fato, seriam catalisadores da construção do conhecimento. Neste sentido, Freire (1997, p. 152) afirma sobre o saber pela experiência que: “Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”.

É importante ressaltar que os diálogos e conteúdos emergentes devem sempre interagir com os temas correlatos aos componentes curriculares e possuírem uma abordagem que superem o senso comum. Portanto, o professor deve sempre estudar e constantemente refletir sobre sua prática docente, ratificando o procedimento ação-reflexão-ação.

O tempo cronometrado da hora/aula, e/ou atividades da mesma, deveria ter como referência também os distintos tempos pedagógicos de aprendizado de cada estudante, cedendo lugar ao respeito às diferenças da complexidade de cada indivíduo e suas histórias de vida. Assim, colocaríamos o tempo ao serviço do educando e não o inverso, como acontece nos modelos mais tradicionais.

Cabe aqui uma reflexão explicitando que não estamos propondo uma escola desvinculada totalmente de uma organização pedagógica do tempo, mas sim apresentando uma perspectiva formativa em que outros fatores sejam determinantes na qualificação do ensino/aprendizado, ou seja, os ciclos de aprendizagem teriam uma temporalidade flexível e adaptável, tanto as nuances do contexto escolar como das características pertinentes as comunidades envolvidas no processo, valorizando-se os conteúdos emergentes, o conhecimento prévio dos indivíduos e a própria funcionalidade social do saber.

2.2.3. O adestramento de comportamentos humanos

O controle das atitudes, a partir de prêmios e castigos, foi outra característica do método estruturante da pedagogia séculos passados, pois se acreditava que este sistema poderia garantir,

pelo medo e/ou pela competitividade, um ambiente mais favorável a aprendizagem, categorizando os estudantes com privilégios ou punições, a partir de sua conduta e aceitação das ordens do professor. Os alunos punidos merecem o banco da infâmia (ou banco dos ignorantes), situado atrás ou no lugar mais sofrido da escola (Chatier; Compere & Julia, 1976). Desta forma, pela humilhação e em alguns casos pelos castigos físicos, se garantia o controle em sala de aula.

Não distante desta realidade, algumas instituições de ensino atualmente tem empregado a mesma lógica de prêmios e punições, mediante o nível de subordinação e aceitação das ordens do professor, como tutor absoluto no processo de formação, negando a perspectiva de que a produção do conhecimento é uma via de mão dupla, pois o educador se educa também mediante sua relação com o educando, transformando o que pareceria uma insubordinação em inquietudes necessárias para o crescimento dos sujeitos envolvidos na ação educativa. Neste sentido, o banco da infâmia do século XVII pode ser facilmente visualizado na atitude de exposição pública de resultados, evidenciando as maiores e menores notas, e/ou pelo tratamento diferenciado aos estudantes mais pobres, por sua dificuldade de acesso à educação formal no Brasil e, conseqüentemente, seus conflitos de aprendizagem de determinado conteúdo.

Em uma análise mais geral, poderemos facilmente verificar conexões da lógica da competitividade escolar com prêmios e punições, relacionando-as com as estratégias do modo de produção capitalista para garantir o máximo lucro da força de trabalho, ou seja, a escola mais uma vez servia de laboratório para pessoas atenderem uma demanda de retroalimentação do capital, pois, indivíduos adaptados a competirem entre si na educação formal, poderiam facilmente aceitar o perfil de produtividade almejado pelo sistema.

Fica aqui mais um exemplo direto de como a educação pode colaborar com subordinações, bem como com o desenvolvimento do pensamento crítico, pois a educação formal servirá prioritariamente aos propósitos compatíveis aos métodos, conteúdos e nível de formação de seus educadores, no que tange a defesa de seus respectivos projetos de sociedade. Neste sentido, trataremos a seguir dos aspectos curriculares e seus desdobramentos na construção do conhecimento, considerando sua relevância no campo educativo e implicações sociais.

2.3. CURRÍCULO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

O currículo é uma das dimensões estruturantes de qualquer projeto educativo, e como tal, possui importante papel na formação humana e na vida em sociedade, pois, a definição dos projetos pedagógicos, representa também uma opção de “mundo”, e conseqüentemente, o resultado do embate entre perspectivas teóricas sobre a construção do conhecimento. Neste sentido, currículo é uma estrutura formativa com intenções explícitas e/ou veladas, situadas num espaço organizacional (formal, não formal e informal), acontecendo em determinado tempo cronológico (Pacheco, 2006).

A reflexão sobre currículo na atualidade denota uma tensão entre a capacidade do mesmo de possibilitar o acesso ao conhecimento técnico/científico historicamente sistematizado e a formação dos estudantes, no que se refere aos instrumentos necessários para que este indivíduo seja capaz de problematizar, contextualizar e implementar em seu campo social, tudo aquilo que aprendeu na educação formal (Santos & Moreira, 1995).

O sentido de tudo aquilo que aprendemos é a utilização no cotidiano, portanto, saber sobre algo, pressupõe a possibilidade de aplicabilidade deste conhecimento na vida em sociedade. Desta forma, o currículo funcional é aquele que contribui para uma atuação social autônoma, crítica e criativa, sendo capaz de fazer com que o estudante, reflexivamente, possa intervir na realidade, a partir de tudo que cientificamente foi sistematizado, considerando a contextualização e aplicabilidade funcional social (Santos & Moreira, 1995).

Para Moreira (2006) a palavra currículo possui concepções distintas, derivadas dos diversos encaminhamentos educativos construídos ao longo da história, a partir do pensamento hegemônico de cada período. Neste sentido, temos associações com conteúdos a serem ensinados e aprendidos, a experiências de aprendizagem escolares, a planos pedagógicos elaborados pelos professores, a objetivos pedagógicos e avaliações da aprendizagem, dentre outras.

Em linhas gerais, percebemos que os conhecimentos sobre currículo expressam invariavelmente aquilo que se deseja inculcar nos estudantes sobre ciência, valores e procedimentos para construção de suas identidades em sociedade. Desta forma, apresentaremos a seguir algumas perspectivas de intencionalidade dos currículos no âmbito escolar, refletindo sobre suas possíveis conseqüências na formação humana.

2.3.1. Currículo e o embate sobre “conteúdo do saber” e “saberes do conteúdo”

A educação formal possui a difícil e complexa tarefa de preparação das futuras gerações, estruturando os pilares para os possíveis caminhos a serem trilhados, contudo, a função social da escola sofre a influência do pensamento hegemônico de cada tempo histórico, sendo este reforçado no embate de poder para a construção curricular que melhor se adapte as intenções dominantes.

Um exemplo da ingerência de fatores econômicos na educação foi o processo de institucionalização da educação, sustentada na noção do “estado educador”, que pressupôs uma “formatação” de indivíduos mais funcionais a dinâmica política/econômica, reduzindo a função do currículo a simples aplicação do método científico para administração de problemas concretos. Neste sentido, no século XX, os trabalhos de Taylor - *Principles of scientific management*, publicado em 1911 - e Thompson - *The theory and practice of scientific management*, surgido em 1917, serviram de suporte teórico para a argumentação em torno de uma eficiência técnica aplicada a educação.

As idéias de Taylor foram difundidas e aplicadas às diversas faces da vida humana, sendo no campo da educação, uma de suas dimensões expressas no currículo, considerando mecanismos como: controle do tempo, estudo da engrenagem dos processos e forte padronização/mecanização do método educativo, pois a intenção estava focada na preparação deste “novo” indivíduo, que precisava ser “adestrado” para a aplicabilidade do “taylorismo” no mundo do trabalho, ampliando a capacidade produtiva e conseqüente lucro das empresas.

O exemplo histórico da influência de fatores econômicos na educação formal traduz a perspectiva hegemônica, ao longo de muito tempo, para um currículo “rígido” e pragmático cientificamente em torno de uma lógica conteudista e subserviente a dinâmica de um “mercado consumidor”, negligenciando processos reflexivos mais críticos e contextualizados com a realidade social dos educandos. Neste sentido, fica fácil dimensionar o tamanho do desafio da escola nos dias de hoje, pois, para dar conta de toda complexidade da formação humana, precisa se reinventar pedagogicamente, quebrando paradigmas e assumindo discutir criticamente as questões curriculares.

A reflexão sobre currículo e escola, na atualidade, vive predominantemente o embate entre duas vertentes principais, a primeira defendendo uma perspectiva conteudista e pouco implicada com a contextualização do conhecimento, e outra afirmando a relevância de um currículo mais dinâmico, flexível e intimamente ligado às demandas sociais dos educandos.

Para Pacheco (2006) o currículo tem atendido genericamente duas lógicas organizativas, na primeira delas é identificado como um plano de estudos, ou um programa, muito estruturado e organizado, com metas estabelecidas, conteúdos e ações, em torno dos componentes curriculares da educação formal. Na segunda, o currículo é definido estruturalmente de forma oposta, pois embora também faça alusão a um plano ou programa, está focado nas experiências educativas vividas no âmbito escolar, sendo flexível ao “enquadramento” das disciplinas e contextualizado com as demandas sociais vigentes, considerando a aplicação funcional daquilo que se aprende no cotidiano da “vida”.

Para Young (2010) o currículo escolar tem se concentrado na “transmissão” dos conteúdos universalmente aceitos pela ciência, centrando o aprendizado na dimensão conceitual do ato pedagógico, ou seja, desconsiderando como fundamental a contextualização com o cotidiano e as possíveis implicações com as transformações sociais pelo pensamento crítico.

O currículo apresentado por Young (2010) denota um modelo de escola com forte caráter conformador, pois coloca o educando a serviço do conhecimento e não o inverso, dificultando o desenvolvimento da autonomia e reforçando a ideia de um processo educativo “estático” e pouco propositivo emancipatoriamente, ainda que este reconheça minimamente a necessidade da contextualização como uma espécie de apêndice menos importante do processo.

Em contraposição as idéias deste currículo generalista e pouco implicado com a realidade, Freire (2005) aponta a necessidade da escola problematizar a realidade como ponto de partida para construção do conhecimento, flexibilizando a ação pedagógica a partir do contexto e necessidades dos sujeitos.

Nesta proposição curricular mais contextualizada, a dimensão conceitual divide espaço com objetivos procedimentais e atitudinais, alavancados pela experiência vivida e a constante problematização pela ação-reflexão-ação, afirmando a dinâmica do ato pedagógico em prol de diminuir a distância entre a “palavra que lemos” e o “mundo em que vivemos”.

Acreditamos numa perspectiva de escolarização que sirva como a extensão da vida em comunidade, contemplando a diversidade cultural e tendo nas diferentes experiências trazidas pelos educandos, o fundamento de construção do “saber” em consonância com a mediação do educador.

Esta escola “viva” e “pulsante” será mais receptível as africanidades, pois possui as características necessárias para uma experiência pedagógica que extrapola a dicotomia entre “saber” e “fazer”, avançando para o aprender-fazendo e se firmando como potencializadora de uma

formação humana mais compatível a complexidade da vida em sociedade na atualidade. Sendo assim, reafirmamos uma relação direta entre currículo, poder e educação, pois, a escola, em seu papel formativo, apresenta perspectivas de mundo que são defendidas ou desconstruídas, reforçando dominantes e dominados ou rompendo as estruturas vigentes.

A adoção curricular de africanidades na escola pressupõe uma mudança do paradigma social e rompimento da estrutura pedagógica tradicional, criando uma ambiência propícia a “dialogicidade” crítica em torno da tão sonhada emancipação humana. Neste sentido, seguiremos abaixo apresentando algumas reflexões mais detalhadas sobre o enraizamento da relação entre educação, sociedade e poder, considerando aspectos da pedagogia de matriz africana.

2.4. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PODER

Sabemos, por tudo que já foi visto anteriormente, que a educação serviu historicamente para assegurar projetos sociais hegemônicos, bem como questioná-los, a depender dos interesses de quem pedagogicamente manipulava a ação educativa, ou seja, o processo de ensino aprendizagem sempre esteve repleto de intenções sobre uma determinada visão de mundo.

No caso do Brasil, tivemos predominantemente em nossa formação social uma influência grande do colonizador europeu, dos indígenas originários da terra e do povo negro africano, que foi escravizado, sendo estes dois últimos subjugados pelo poder da civilização europeia e toda sua carga cultural e educativa, ou seja, apesar das influências dos costumes indígenas e africanos, a escola formal seguiu a luz de toda a tradição pedagógica ocidental, originária da Grécia antiga, facto que se impunha como possibilidade única nos processos de ensino/aprendizagem.

O cenário educativo formal brasileiro serviu como estratégia de reprodução do modelo cultural ocidental e toda lógica eurocêntrica de leitura da realidade, estigmatizando outras civilizações e suas potencialidades no campo pedagógico. Desta forma, no caso específico das culturas de matriz africana, observamos que esta foi subutilizada e/ou invisibilizada no contexto escolar, a partir de um forte processo de “eugenia” metodológica para um determinado projeto de poder, pois era perigoso educar o povo sobre as potencialidades culturais dos herdeiros da escravatura.

Atualmente, mesmo com todo amparo legal de obrigatoriedade de trato com africanidades na escola, fruto da luta histórica de grupos sociais em prol das culturas de matriz africana, ainda percebemos seríssimas dificuldades na efetivação de métodos e estratégias de ensino mais compatíveis com a diversidade, considerando desde o despreparo formativo dos educadores, até questões mais normativas e estruturais dos centros de ensino, ou seja, o “chão da escola” ainda não está fértil para desenvolver as potencialidades de uma outra matriz, para além da eurocêntrica.

2.4.1. Oralidade no campo da cultura escrita escolar

Um dos fatores predominantes que dificultam a real implementação de abordagens de matriz africana em nossas escolas, reside no fato de que os códigos reconhecidos do saber formal estão calcados na sistematização escrita, descredenciando a construção do conhecimento pela oralidade e toda sua potencialidade de leitura da realidade. Neste sentido, percebe-se uma lógica hierarquizada de saberes, transformando tudo aquilo que não se enquadra na perspectiva formal, em algo “primitivo” e/ou de menor valor educativo, negligenciando à população um acesso importante a todo um manancial indentitário, mesmo quando isso está assegurado legalmente. Sobre esta temática, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004, p. 16-17), apontam que:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais indicam a necessidade de uma relação dialógica entre as culturas e não uma disputa hierarquizada de espaços de poder, pois assim poderiam ser contempladas as diversidades que compõem a sociedade brasileira de forma mais harmônica e respeitando-se as potencialidades das diferenças como estratégias pedagógicas. Neste sentido, o trato com a cultura oral, não deve rivalizar com outras formas de saber, mas sim funcionar como possibilidade complementar no campo educativo, pois, para além da garantia legal, estaremos

verdadeiramente incluindo a escola em um contexto cultural mais significativo para com a pluralidade étnica e seus costumes em nosso país.

A oralidade traz em si um conjunto de novos sentidos e significados do fazer pedagógico, pois pode vivificar conteúdos pela contextualização dos mesmos com o cotidiano do educando, dinamizando a cultura escolar com ludicidade, ancestralidade, identidade e transformando as diferenças em catalizadores do processo formativo, considerando que a cultura oral pressupõe a diversidade como ponto de partida, contrariando a normativa escrita, que tenta, na maioria das vezes, formatar e enquadrar os sujeitos em modelos pré-estabelecidos (Moreira & Candau, 2005).

Esta cultura da comunicabilidade, aqui configurada como a palavra proferida, encarna o conhecimento adquirido e transmitido por gerações passadas, assegurando o acesso ao conhecimento e garantindo a dinâmica cultural da vida social ao longo da história. Neste sentido, o uso da palavra torna-se algo extremamente importante, assumindo a relevância do sagrado e exigindo do interlocutor que a utilize com extremo cuidado e habilidade, pois o mesmo será responsável pela garantia de perpetuação de um saber ancestral fundamental para o desenvolvimento daquela comunidade.

A tradição oral traz um contributivo importantíssimo para a escola na atualidade, pois, na maioria das vezes, esta tem minimizado a possibilidade do educando vivenciar os conteúdos, assumindo uma perspectiva de aprendizado sustentada unicamente na capacidade abstrativa intelectual. Desta forma, a oralidade pode trazer a necessidade da experimentação dos saberes, pois existe uma implicação direta com a vivência cotidiana daquilo que se ensina/aprende, ou seja, não se trata simplesmente da palavra dita esvaziada, mas sim da possibilidade de trazer “vida” aos vocábulos pela contextualização dos saberes com o universo de significação dos estudantes (Moreira & Candau, 2005).

Entendemos a oralidade como um conjunto de estratégias metodológicas evocadas pela palavra falada, compostas por músicas, instrumentos, histórias, expressões corporais e afins, mesclando-se as dimensões do “fazer”, “conceituar” e “comportamentais”, ou seja, transformando a experiência formativa em algo funcional e aplicável à complexidade da totalidade concreta do viver em sociedade. Assim, para além da necessidade de saber explicar sobre algo, esta explicação precisa transformar-se em ação, e esta intervenção precisa trazer alguma experiência que colabore com o exercício de procedimentos relacionados à ética, moral, solidariedade, trabalho em grupo e afins.

O desafio de implementação desta dimensão pedagógica de matriz africana se impõe na medida em que para além do preconceito contra o negro no Brasil, ainda temos, como já foi visto antes, um modelo escolar tradicional que esteriliza alternativas de construção do saber que não coadunem com a herança educacional do colonizador e sua visão de mundo, contudo, percebemos alguns avanços que apontam para uma maior sensibilidade no que tange à função social da escola e seu papel formativo. Neste sentido, abordaremos a seguir, mais detalhadamente, algo que já anunciamos na introdução deste trabalho escrito, considerando os avanços históricos do trato com africanidades no âmbito escolar.

2.4.2. A história do percurso das africanidades na escola

A luta pela implementação da presença cultural de matriz africana na escola é algo que remonta séculos atrás, pois, com a chegada dos primeiros negros escravizados em território brasileiro, passamos a viver sob a influência de todo seu manancial cultural, facto que imprimiu marcas significativas na estruturação da nação, contudo, nem sempre reconhecido e valorizado pela pedagogia tradicional. Desta forma, nos propomos a entender mais sobre o caminho legal para a oficialização do estudo de africanidades na educação formal.

Podemos destacar que a luta pelo reconhecimento da cultura negra tem suas origens na própria resistência ao processo de escravização, passando pela criação dos Quilombos no séc. XVI, até o aparecimento de instituições em prol do negro no séc. XX. Neste sentido, destacamos nas décadas de 1930 e 1940 a criação da Frente Negra Brasileira que tinha como braço de reivindicação a educação para promoção da igualdade racial, e o papel importantíssimo do Teatro Experimental do Negro, que focava dar mais visibilidade as questões étnicas via a arte interpretativa.

Anos mais tarde, para além de todo movimento orgânico social em busca de mais direitos para o negro, verificamos alguns dispositivos legais que colaboraram com o processo de efetivação da legislação para africanidades na escola, dentre estas, destacamos a Lei nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985, que Inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos.

Em 20 de dezembro de 1996, destacamos a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática

‘História e Cultura Afro- Brasileira’. Assim, seguimos na sequência com o Projeto de Lei nº 5.003 de 2001, que determinava a sanção às práticas discriminatórias em razão da orientação sexual das pessoas, o Projeto de Lei 213 de 2003, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, e o Projeto de Lei nº 3.627 de 2004, que Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior.

Ampliando a discussão relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2003, tivemos a Lei 10.639/2003, que dispunha sobre o tema, sendo esta alterada em seu art. 26A, em março de 2008, pela Lei 11.645/2008, que insere também em tal discussão a necessidade de se abordar questões relacionadas à História e Cultura Indígena. Desta forma, destacamos também outras iniciativas do estado brasileiro no que se refere ao estreitamento com a matriz africana, como exemplo a Lei 12.288 de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei nº 12.519 de 2011, esta última, definindo a data de 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Assim, mesmo verificando os significativos avanços, ainda percebemos graves dificuldade de implementação real da legislação, facto que engloba também o campo educativo, mesmo contrariando, por exemplo, as determinações do Conselho Nacional de Educação (2004, p.11), quando afirma que:

[...] o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino de diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais entre eles descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

A atualidade nos convoca para o desafio de darmos os passos necessários no que se refere a fazer acontecer na pratica pedagógica escolar uma educação mais dialógica com a diversidade que compõe a sociedade brasileira e, conseqüentemente, com toda potencialidade cabível deste manancial cultural que herdamos de nossos ancestrais. Neste sentido, avançaremos compreendendo um pouco mais sobre uma das expressões culturais mais significativas da matriz afro-brasileira, a capoeira, considerando, a partir da literatura, seus limites e possibilidades como estratégia de trato com africanidades na escola.

3. CAPOEIRA NA PEDAGOGIA

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.

Paulo Freire

Os processos educativos sistematizados e solidificados no Brasil ao longo dos anos, sofreram grande influência dos modelos europeus e, conseqüentemente, de toda uma lógica pedagógica expressa em métodos e técnicas de ensino/aprendizagem. Neste sentido se faz necessário verificar os possíveis contributos de uma outra perspectiva cultural no campo da educação, considerando a matriz afrodescendente, em particular a capoeira, e suas interlocuções com o cotidiano escolar. Para tanto, nos propomos a ampliarmos o diálogo com autores, entendendo mais sobre esta arte, verificando seu contributo na formação de professores e analisando suas possibilidades como estratégia formativa implicada com a realidade.

3.1. O QUE É CAPOEIRA?

Nesta secção do trabalho teremos como meta principal a apresentação da arte capoeira, considerando seu percurso histórico, características e aproximações preliminares com o campo educativo. Assim, nos propomos a iniciar o diálogo com alguns autores da área, fazendo um breve relato sobre a escravização de seres humanos, processo pelo qual se desencadeou toda a conjuntura que deu origem à capoeira e suas necessidades em território brasileiro.

3.1.1. A escravização de seres humanos

O processo de escravização de seres humanos data de tempos remotos da civilização, contudo, as motivações e formas desta prática abominável foram sendo alteradas ao longo dos séculos. Assim, no caso específico de Portugal, é sabido que já na idade média diversos processos de escravização já aconteciam, como relata Rego (1968, p. 1):

E por demais sabido que durante a Idade Média os Portugueses, assim como outros povos, traficaram escravos, sobretudo negros. Há mesmo vagas notícias de uma parada aqui, outra acolá, porém a informação mais precisa, principalmente no que diz respeito ao tráfico de escravos africanos para o território português, é a fornecida por Azurara. O autor da *Crônica do Descobrimento e Conquista da Guiné* relata a maneira de como Antão Gonçalves, em 1441, capturou e trouxe para o Infante D. Henrique os primeiros escravos africanos. Relata também o cambalacho de Antão Gonçalves com Afonso Guterres, para importar esses negros do Rio de Ouro, cuja essência está neste trecho – O que fremeoso aquecimento serya nós que viemos a esta terra por levar carrego de tam fraca mercadorya, acertamos agora em nossa dita de levar os primeiros cativos ante a presença do nosso príncipe!

Neste sentido, conforme relato acima citado, percebemos que a prática de escravização de seres humanos em muito antecede os processos desencadeados em terras brasileiras, facto que se configura de forma extremamente relevante, pois denota, que no caso do Brasil, já havia uma experiência longa de métodos e formas para este mercado lucrativo que hora apresentava-se como estratégia mercantil do continente europeu.

O comércio envolvendo o povo africano tomou tal proporção que em pouco tempo já se configurava como uma das mais importantes estratégias econômicas. Segundo Rego (1968, p. 2):

Isso foi a brecha para que o espírito de conquista do português o fiz levantar âncoras, para as terras de África, em busca de um novo comércio, fácil e rendoso, porém humilhante e desumano. A coisa tomou um rumo tal, que dentro em pouco, Lisboa e outras cidades já tinham um cheiro de cidade mulata.

Outro detalhe importante que não pode passar de maneira despercebida, foi o apoio da Igreja a todo processo de escravização, considerando obviamente toda retribuição financeira repassada aos religiosos e a ampliação do raio de influência católica que estava condicionada à conversão das pessoas em situação de escravidão. Neste sentido, vale lembrar que, muitos povos invadidos e aviltados neste processo, já possuíam uma rica matriz religiosa, processos educativos e culturais complexos e, em alguns casos, muito mais avançados que os europeus. Contudo, toda esta base que antecedia a chegada do português era, na maioria das vezes, desconsiderada e substituída pelos dogmas religiosos cristãos. Segundo Rego (1968, p. 8):

Com o passar do tempo essa atividade, longe de se extinguir, tomou um impulso espantoso. Por incrível que pareça, esse comércio terrível e desumano teve a mais forte cobertura da Santa Madre Eclésia, alegando para tanto o argumento idiota de que os portugueses tornariam os povos ditos bárbaros, adeptos da fé de Cristo. Imagine que o papa Eugênio IV, pelas bulas *Dudum cum* de 31 de julho de 1436, a *Rex Regnum* de 8 de setembro de 1436 e a *Preclaris tuis* de 25 de maio de 1437, renovou a concessão ao rei D. Duarte de todas as terras que conquistasse na África, desde que o território não pertencesse a príncipe cristão.

Neste processo abominável de parceria entre a Igreja e a coroa portuguesa, acreditamos ser necessário fazer justiça a alguns papas, que protestaram contra esta conjuntura e moveram esforços contra esta verdadeira barbárie humana, como Pio II com a bula de 7 de outubro de 1462, Paulo III em 1537, Urbano VIII com a bula de 22 de abril de 1639, Benedito XIV em 1741, Pio VII em 1811 e finalmente Gregório XVI, pela bula de 3 de dezembro de 1839, que condena e proíbe a escravidão de negros.

Sobre o início do processo da vinda de escravizados para o Brasil, motivações, grupamentos, etnias, relações econômicas, responsabilidades dos gestores, dentre outras informações extremamente importantes, temos relativas dificuldades para obtê-las de fontes diretas, considerando que o conselheiro Rui Barbosa, quando Ministro da Fazenda, no governo de Deodoro da Fonseca, resolveu destruir todos os arquivos relativos ao processo de escravização brasileiro, alegando que este representava uma mácula para a nação. Neste sentido, Rego (1968, p. 10) destaca uma resolução com o seguinte teor:

Considerando que a nação brasileira, pelo mais sublime lance da sua evolução histórica, eliminou do solo da pátria a escravidão – a instituição funestíssima que por tantos anos paralisou o desenvolvimento da sociedade, inficionou-lhe a atmosfera moral; considerando que a República está obrigada a destruir esses vestígios por honra da pátria, e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira; resolve:

1.º– Serão requisitados de todas as tesourarias da Fazenda todos os papeis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativo ao elemento servil, matrícula de escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na recebedoria.

2.º–Uma comissão composta dos Srs. João Fernandes Clapp, presidente da confederação abolicionista, e do administrador da recebedoria desta capital, dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à queima e destruição imediata deles, o que se fará na casa de máquina da alfândega desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão.

Capital Federal, 15 de dezembro de 1890. – Rui Barbosa.

Acreditamos que as motivações do Ministro da fazenda Ruy Barbosa não estavam centradas exclusivamente no que está relatado no conteúdo da resolução citada acima, considerando que, com o fim da escravização de seres humanos, o governo brasileiro poderia ser acionado pelos antigos “proprietários” de pessoas escravizadas, sendo reivindicado possíveis indenizações pelos prejuízos causados na nova conjuntura de liberdade para os negros, onerando os cofres da nação com cifras impossíveis de serem pagas. Assim, mais do que humanitário, o então Ministro, foi estratégico economicamente em favor de sua pasta, responsável pela gestão econômica, contudo, a dimensão do impacto de sua atitude para com os relatos históricos repercute até a atualidade, dificultando um levantamento mais preciso dos detalhes do início e desenvolvimento da chegada dos negros no Brasil.

Mesmo sendo difícil, por fontes diretas, definir o início da vinda dos primeiros negros para o Brasil, é possível ter uma noção pelo levantamento de cartas e comunicação outras entre os membros da coroa portuguesa, e estas indicam que, desde mais ou menos 1500, já existiam movimentações escravocratas em terras brasileiras. Desta forma, alguns anos mais tarde, aproximadamente na década de 1690, temos conhecimento que as regiões de Angola e de Costa da Mina forneceram escravos para o Brasil, sendo que os oriundos da Costa da Mina, em sua grande maioria, aportaram na Bahia, enquanto que os que vieram de Angola foram enviados para o Rio de Janeiro. Neste sentido, estima-se que, ainda no século XIX, foram escravizados para o Brasil, aproximadamente, 3,5 milhões de pessoas negras de terras africanas.

Já na primeira metade do século XX, a parte Centro Ocidental da África serviu de base exploratória para o tráfico de uma cifra próxima a 1,5 milhão de indivíduos, sendo responsável por ocupar o espaço de maior fornecedor para o lucrativo comércio de seres humanos daquele período.

Com o passar dos anos, outras regiões foram exploradas, destacando partes da costa e as savanas, considerando que os portugueses traficavam, principalmente, nas regiões de Luanda e Benguela, sendo os escravizados trocados por tecidos, armamentos e até por bebidas produzidas no Brasil.

É importante ressaltar que os locais onde viviam os que foram escravizados e trazidos para o Brasil, possuíam complexas e distintas expressões culturais, sendo estas, muitas vezes, alvo de disputas internas africanas que ocasionavam guerras e significativos conflitos em que os capturados

inimigos eram escravizados pelos vencedores, contudo, esta lógica, nem de longe, pode justificar ou ser comparada com o processo mercantil e desumano capitaneado pelo continente europeu na África. Segundo Souza (2008, p.84): “Além de serem afastados das aldeias nas quais cresceram e que eram o centro de seu universo, muito poucas vezes conseguiam se manter próximas de conhecidos e familiares mesmo quando todos eram capturados juntos”.

O famigerado processo de escravização europeu tratava pessoas como mercadorias, sendo a crueldade uma tônica cotidiana de lida com as pessoas escravizadas. Neste sentido, os relatos históricos apontam que os que seriam vendidos imediatamente, eram ligados, uns aos outros por correntes de ferro, sendo açoitados por todo o trajeto até o ponto de venda, muitas vezes caminhando por quilômetros de distância. A comida e a água eram insuficientes, pela própria dinâmica imposta pelo negócio. Esta forma desumana de trato ocasionava muitas mortes pelo caminho, sendo o cadáver desprendido da argola de ferro e abandonado no caminho. Os sobreviventes que conseguiam chegar ao navio eram colocados nos porões em espaços mínimos, insalubres e tão escuros que não se identificava dia ou noite.

Macedo (*apud*. Martins, 1974) descreve que os negros eram empilhados nos porões, recebendo pouca comida e água, sendo aceitável um índice de mortes acentuado, com perdas de 10% dos indivíduos, chegando, em alguns casos, ao falecimento de metade das pessoas.

As condições eram as piores possíveis, facto que atestava a crueldade no trato com os negros, que, mais tarde, ajudariam a construir o nosso país e boa parte da riqueza cultural que podemos desfrutar na atualidade, sendo a capoeira uma parcela de todo este aporte que recebemos da mãe África.

3.1.2. Origem da capoeira

A capoeira e sua história inicial estão diretamente associadas ao processo de escravização de seres humanos, e parte do estudo deste, por sua vez, foi comprometido pelo ato do senhor Ruy Barbosa, como já foi descrito anteriormente. Neste sentido, para entender o começo da trajetória da capoeira, precisaremos recorrer a factos históricos indiretos que nos ajudam a montar o grande quebra cabeças da chegada da matriz cultural que vai compor esta arte em território brasileiro. Conforme Mello (1996, p. 29): “Ruy Barbosa, quando ministro da Fazenda, com o argumento de

apagar a história negra da escravidão, mandou incinerar uma vasta documentação relativa a esse período”.

Pesquisadores do mundo inteiro disputam versões para a origem da capoeira, dentre estas, destacamos três principais: A primeira delas afirma que a capoeira é africana, ou seja, foi criada na África e veio já estruturada para o Brasil; A segunda versão afirma que a origem se deu em território brasileiro por forte influência indígena, minimizando a colaboração cultural africana; A terceira versão aponta para uma possibilidade de origem híbrida, considerando a capoeira uma arte afro-brasileira. Desta forma, tentaremos dialogar com estas três principais versões no texto abaixo, descrevendo detalhes e argumentando em favor da possibilidade que mais nos identificamos.

Sobre a possibilidade de que a capoeira é exclusivamente africana, apresentamos uma discordância, considerando, inicialmente, que, se assim o fosse, deveríamos ter a arte espalhada na mesma proporção da diáspora africana pela escravização em mais lugares para além do Brasil, ou seja, partes das etnias trazidas para nosso país foram traficadas também para América Central, outros países da América do Sul e do planeta. Sendo assim, deveríamos ter capoeira em mais algum lugar além das terras brasileiras, sem ter sido por influência nossa, facto até hoje desconhecido dos pesquisadores, pois a capoeira como conhecemos, sempre que encontrada fora de nossos limites territoriais, foi levada por uma cultura corporal impregnada de brasilidade.

A versão de que a capoeira seria exclusivamente brasileira se enfraquece na medida em que se assim o fosse, não seria possível encontrar em outras partes do planeta, que receberam pessoas escravizadas da África ou no próprio continente africano, expressões culturais muito próximas do contexto filosófico, técnico e ritualístico da capoeira, que antecedem a presença da cultura brasileira nestes lugares. Assim, expressões culturais como o Bambuco Patiano colombiano, que atualmente se expressa no campo da música, mas indica fortes traços com a capoeiragem, também a Ladja, dança luta da Martinica, o Mani em Cuba, o Moringue, o N`golo e a Bassula, todos de Angola, dentre outras, representam fortes indícios de que existe uma matriz comum com base na cultura negra.

A terceira possibilidade é aquela que nos aproxima de uma versão mais coerente com os indícios históricos, pois considera todo hibridismo étnico característico da cultura brasileira e reafirma as argumentações que justificam a pouca probabilidade das duas versões anteriores. Neste sentido, acreditamos que a capoeira, em sua estrutura central, é afro-brasileira e, em nosso território, junta a base cultural africana, a necessidade de liberdade do negro escravizado, costumes do índio

nativo e do colonizador europeu, fazendo um caldeirão cultural, denominado de capoeira. Neste sentido, uma comparação coerente, seria imaginarmos uma mulher negra, africana e escravizada que tem um filho em território brasileiro. Esta criança teria toda a carga genética de sua mãe, a necessidade de se libertar, mas seria criada também sob a influência de costumes indígenas e dos portugueses.

Santos (1990), em seus estudos, diz que a capoeira nasceu no Brasil, fruto da conjuntura local, daquele momento da história, que impelia os escravizados a criarem alternativas em busca de sua liberdade, considerando todas as mesclas culturais e o trato com esta diversidade como estratégia de luta.

Vários elementos da capoeira nos indicam traços de influências culturais distintas, como exemplo podemos citar: O uso da navalha por capoeiras no século passado, pois segundo dados históricos, a navalha foi trazida para o Brasil por membros da marinha portuguesa; Traços da movimentação indígena na técnica, nomenclaturas de golpes e letras das cantigas; A relação da Chula portuguesa com a musicalidade, dentre outras, e tudo isso inserido em um contexto de luta pela liberdade, com uma base cultural africana. Neste sentido, Rego (1968, p. 30) destaca que:

No caso da capoeira, tudo leva a crer seja uma invenção dos africanos do Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros, tendo em vista uma série de fatores colhidos em documentos escritos e sobretudo no convívio e diálogo constante com os capoeiras atuais e antigos que ainda vivem na Bahia, embora em sua maioria, não pratiquem mais a capoeira, devido a idade avançada.

Acreditamos que este convívio intenso de diferentes culturas e as necessidades em território brasileiro ajudaram a moldar, ritualisticamente, a arte capoeira, imprimindo nela um toque peculiar de brasilidade e miscigenação de costumes característicos de nosso cotidiano. Neste sentido, Capoeira (1998) em sua obra, afirma que a capoeira nasceu da mistura de diversas lutas, danças, rituais e instrumentos musicais vindos de várias partes da África, sendo, no território brasileiro, tudo isso misturado, provavelmente em Salvador e no Recôncavo Baiano durante o século XIX.

Esta grande mistura cultural serviu de catalisador para construção de toda complexidade que compõe a capoeira na atualidade, contudo, a conjuntura histórica de cada período ajudou a constituir a estrutura da arte na forma que conhecemos atualmente. Assim, seguiremos fazendo um diálogo com os principais momentos que marcaram o desenvolvimento da capoeira e seus nexos com o pensamento da sociedade em cada época.

3.1.3. Desenvolvimento histórico da capoeira

O desenvolvimento da capoeira no Brasil confunde-se com a trajetória do povo negro e suas implicações para sobreviver em território brasileiro, considerando as estratégias de luta pela liberdade e para manutenção da matriz cultural africana tão perseguida pelo colonizador. Assim, sobre a prática da capoeira, de acordo com Mello (1996, p. 32): “Essa prática se dava de maneira clandestina, pois, uma vez que ela era utilizada como arma de luta, os senhores de engenho passaram a coibi-la veementemente, submetendo a terríveis torturas todos aqueles que a praticassem”.

Os negros utilizavam várias estratégias para camuflar o potencial bélico da capoeira como luta, pois sabiam que a percepção deste fator ampliaria o nível de repressão à sua prática, comprometendo o desenvolvimento deste braço de confronto ao regime escravocrata. Neste sentido, acredita-se que a mescla da dança e os aspectos da musicalidade serviram não apenas para assegurar uma ancestralidade, mas também para desviar a atenção do colonizador, dificultando a revelação das reais motivações daquela prática insurgente.

Lamentavelmente, esta camuflagem da capoeira não se sustenta por muito tempo, como assegura Santos (1990, p. 34): “Com o passar dos tempos, os nossos colonizadores perceberam o poder fatal da capoeira, proibindo esta e rotulando-a de arte negra”.

Vale ressaltar que, inicialmente à estratégia dos colonizadores, foi não reprimir a prática cultural dos negros escravizados, pois, considerando a diversidade de costumes e etnias, incluindo que muitas destas eram inimigas históricas em terras africanas, acreditava-se que o fortalecimento das culturas individuais poderia dificultar uma aproximação política para questionar o regime de vida no Brasil. Assim, durante um determinado período, foi possível perceber relativa tolerância aos costumes africanos. Contudo, ao contrário do que se imaginava, a luta comum por liberdade fez com que o intercâmbio nesta diversidade se ampliasse no sentido de uma maior articulação, tendo na capoeira um dos braços de luta para esta revolução social.

A partir desta percepção do perigo da união dos africanos em torno de uma causa comum, o colonizador iniciou um intenso processo de perseguição cultural às práticas do negro em nosso território, facto que fez desenvolver inúmeras formas de resistência na manutenção de crenças e costumes, como o disfarce da capoeira em dança, o falso sincretismo entre deuses africanos e santos católicos, a oralidade no processo educativo, dentre outras.

Seguindo o processo histórico do negro escravizado, a capoeira foi, inicialmente, um fenômeno rural, sendo praticada nos engenhos, senzalas, quilombos e outros locais de agrupamentos para resistência e luta pela liberdade, sendo mais tarde desenvolvida como fenômeno urbano, ocupando espaços nos portos, praças, feiras e afins, consolidando-se técnica e, ritualisticamente, pelo intercâmbio étnico/cultural daqueles envolvidos e todo contexto da vida cotidiana destes. Neste sentido, Rego (1968, p. 36), destaca que:

A capoeira foi inventada com a finalidade de divertimento, mas na realidade funcionava como faca de dois gumes. Ao lado do normal e do cotidiano, que era divertir, era luta também no momento oportuno. Não havia academias de capoeira, nem ambiente fechado, premeditadamente preparado para se jogar capoeira. Antigamente havia capoeira, onde havia uma quitanda ou uma venda de cachaça, com um largo bem em frente, propício ao jogo. Aí, aos domingos, feriados e dias santos, ou após o trabalho se reuniam os capoeiras mais famosos, a tagarelarem, beberem e jogarem capoeira.

A capoeira seguiu seu curso e em pouco tempo incorporou as lutas do negro na zona urbana, sendo, de forma discreta, mais um elemento de expressão da cultura afro-brasileira que invadiu as cidades e misturou-se no cotidiano da população, mesmo que ainda de forma marginal, como parte de tudo aquilo que derivava da mãe África. Contudo, alguns fatores colaboraram para que em determinado momento a capoeira saísse da condição marginal e se apresentasse como alternativa educacional.

Dentre as diversas fases que a capoeira passou ao longo de seu desenvolvimento, entendemos como o mais marcante a década de trinta, pois neste período temos a sistematização das duas escolas de capoeira mais tradicionais, bem como o início do processo de institucionalização da arte. Neste sentido, temos a Luta Regional Baiana de 1932 e a Angola, também estruturada em período próximo, sendo a primeira liderada por Manoel dos Reis Machado (Mestre Bimba), e a segunda por Vicente Ferreira Pastinha (Mestre Pastinha), ambos baianos e com grande reconhecimento de seus pares das culturas populares.

A Luta Regional Baiana, mais tarde apelidada de capoeira Regional, representou a porta de saída para capoeira da marginalidade legal, pois assumia uma formatação antes nunca feita, com sistematização escrita, aulas em recintos fechados e um mestre que possuía certificado de instrutor de Educação Física, sendo inclusive responsável pela primeira apresentação oficial ao governo. Segundo Rego (1968, p. 315):

Mestre Bimba foi o primeiro capoeirista, na história turbulenta da capoeira, em todo o Brasil a entrar no palácio governamental e se exhibir, com seus alunos, para um governador, que queria mostrar nossa herança cultural a seus amigos e autoridades e como tal escolheu a outrora perseguida capoeira, justamente em uma época em que estávamos sob o regime de uma ditadura violenta.

Outro momento importante para a capoeira foi a apresentação do Mestre Bimba e seus alunos, em 23 de julho de 1953, para o então Presidente da República do Brasil, Getúlio Vargas, ficando este episódio marcado também, pois a presidência aproveitou o ensejo para liberar em todo território nacional as manifestações populares dos negros, antes criminalizadas e perseguidas pelo estado. Assim, Bimba e sua ``Regional`` seguiram em constante processo de negociação social para tirar a capoeira da marginalidade, mesmo que para isso, em alguns momentos, tenha sido necessário romper paradigmas e se reinventar culturalmente.

A capoeira Angola de Mestre Pastinha, movimento contemporâneo à criação da Luta Regional Baiana, serviu de contraponto ao caráter aparentemente inovador de Mestre Bimba, pois centrava-se na manutenção do discurso em torno da tradição e da ancestralidade, contudo, mediante um olhar mais crítico e aprofundado, percebe-se que ambas as escolas fizeram adaptações técnicas e filosóficas para sobreviverem culturalmente, ou seja, não cabe aqui dizer que, matricialmente, nenhuma das duas rompeu com a tradição Africana.

O momento histórico exigiu que, tanto o Mestre Bimba como o Mestre Pastinha, fizessem alterações adaptativas que destoaram da capoeira praticada antes de sua época, criando sequências de ensino padronizadas, uniformes, academias, método escrito, padrões ritualísticos, dentre outros, sendo estas modificações importantes para assegurar o processo de sobrevivência da capoeira até aos dias atuais.

É importante destacar que não foi fruto do acaso este processo de sistematização escrita da capoeira ter acontecido neste período, tão pouco a formatação técnica destas duas escolas de capoeira terem seguido uma abordagem que em muito se assemelhava às escolas de ginástica europeias, estes métodos, no início do século XX, já haviam chegado ao Brasil com muita intensidade e propósitos semelhantes aos desenvolvidos em seus países de origem, disciplinando corpos para o trabalho e preparando, fisicamente, as pessoas para defesa dos interesses nacionalistas, ou seja, perfeitamente adaptável a necessidade conjuntural do Brasil que vivia em franco processo de ditadura militar da era Vargas.

A partir desta forma de ginástica, oriunda do militarismo, bem antes da oficialização da Capoeira Regional e da Angola, surge a ideia de transformar a Capoeira em ginástica brasileira. Neste sentido, em 1907 é lançado um material com o título “Guia do capoeira ou ginástica brasileira”, escrito por um militar de iniciais O.D.C., em que apontava a Capoeira como uma forma de defesa nacional (Silva, 2001). Assim, a partir deste período, inicia-se um movimento de tentativa para aproximar a Capoeira da Educação Física, facto que justifica as adaptações feitas na década de trinta pela capoeiragem baiana.

Um autor chamado Inezil Penna Marinho já em 1956, propõe a criação de um Método Nacional de Educação Física, sendo este basicamente centrado em Capoeira, com o intuito principal de valorizar o sentimento de nacionalismo que vigorava naquele momento histórico. Segundo Reis (1997, p.73-74):

O autor predetermina os objetivos da capoeira nos currículos escolares e, mais uma vez, demonstra a mesma visão equivocada dos antigos protagonistas dos objetivos da educação física escolar brasileira [...] o autor, infelizmente, reforçou a visão superficial e ingênua de que cada brasileiro deveria abraçar com bravura, obediência e resignação, na sua função patriótica de colocar o Brasil e sua população engajados no processo desenvolvimentista e orquestrados por um governo antidemocrático e militarista [...]. Esta consciência pela busca da cidadania não poderia advir de uma proposta equivocada a fim de incluir a capoeira nos currículos escolares.

Este entrelace com a Educação Física, na mesma medida em que auxilia a capoeira a sair da condição de luta marginal para vislumbrar uma inserção no campo da educação formal em escolas, também modifica alguns princípios desta arte iniciática e com forte influência africana, ou seja, para ser “aceita” socialmente a capoeira precisou assumir tendências metodológicas de leitura da realidade que destoavam da herança ancestral africana.

A capoeira, como de costume das práticas afro-brasileiras e seu processo de resistência, ao longo da história assumiu tendências para sobreviver socialmente, dentre estas, a própria aproximação com a Educação Física, pois, se este foi um caminho de aceitação social e saída da marginalidade, com certeza não representou o abandono total de um referencial educativo calcado na oralidade, aprender-fazendo, respeito aos mais antigos, dentre outros. Desta forma, todo este movimento representou apenas uma estratégia de “jogo” com o sistema social de opressão ao negro e suas práticas em território brasileiro, mesmo considerando que este período e suas modificações deixaram marcas que influenciam a capoeira até a atualidade.

Hoje, a capoeira configura-se como uma arte que mescla esporte, luta, dança, cultura popular, música e brincadeira. Caracteriza-se, prioritariamente, como jogo de movimentos ágeis e complexos, onde são utilizados os pés, as mãos e elementos ritualísticos, sendo a mesma praticada em mais de 150 países, reconhecida, a partir de sua “roda”, como patrimônio imaterial da humanidade, com importante contributivo ao processo educativo em espaços formais, informais e não formais, servindo de importante estratégia para manutenção de traços fundamentais da cultura afro-brasileira no mundo e como maior expoente da língua portuguesa neste processo.

Dentre as diversas facetas educativas assumidas pela capoeira na atualidade, destaca-se sua contribuição metodológica no campo da formação de professores, considerando suas relações com traços formativos fundamentais no desenvolvimento das potencialidades de um educador mais conectado com a contextualização e aplicabilidade dos conteúdos formais e seus impactos na transformação social. Assim, seguiremos analisando as possibilidades da capoeiragem no cotidiano formativo para licenciatura.

3.2. CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A conjuntura atual, do cenário educativo formal, cada vez mais nos impulsiona a refletir sobre os desafios para construção do conhecimento de forma crítica, criativa e autônoma. Assim, a formação de professores configura-se como um dos eixos centrais desta discussão, pois consideramos que a reconfiguração dos processos educativos poderá responder às demandas da atualidade e ainda apontar encaminhamentos emancipatórios para a sociedade.

Dentre as diversas possibilidades de diálogo sobre formação de professores, nos propomos a refletir relacionando este tema com o universo da capoeira, considerando os aspectos metodológicos de base afrodescendente e o impacto desta pedagogia nos processos cotidianos da educação formal.

3.2.1. História e formação de professores no Brasil

Um aspecto importante sobre a história da Educação no Brasil é a percepção de que esta sofreu grande influência estrangeira, logo sendo fundamental relacionar o processo histórico com as diferentes fases e modelos desenvolvidos, principalmente na Europa. Neste sentido, sabemos que as

primeiras escolas destinadas, especificamente, à formação de professores chegaram em nosso país com os jesuítas, em 1546, sob forte ingerência dos princípios cristãos de Portugal.

No fim do século XVII, na Europa, Jean Baptiste de La Salle modifica essa tradição das congregações religiosas ao decidir fundar um instituto de leigos que possuía como foco principal as escolas de caridade, ensinando os primeiros passos de ler, escrever e contar, em francês e não em latim.

Em 1759, com a vinda do Marquês de Pombal para o Brasil, houve uma reestruturação do modelo educacional de base jesuítica, em que a escola pública é criada e uma nova leva de professores concursados passa a ocupar os espaços formativos, ainda que estes não tivessem necessidade de apresentar nenhum documento que atestasse a formação necessária para ocupar o cargo.

Em 15 de outubro de 1827, com a Lei da Educação elementar, foi à primeira vez na história que se estabeleceram exames de seleção para docentes, sendo estes avaliados em sua capacidade de uso do método de ensino mútuo. Assim, o domínio do método caracteriza uma primeira intenção de formação para professores, mesmo que este ainda desconsiderasse o referencial teórico, por seu enfoque eminentemente prático.

No Brasil república com a reforma Benjamin Constant, em 1890, a formação de professores assumiu um caráter notadamente positivista, mas com grande apelo nacional. Assim a Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e assegurou a descentralização do ensino público.

Já na década de 1930, a necessidade de aprimoramento técnico impulsionou mudanças no campo educativo, profissionalizando mais a área e estimulando novos professores. Assim, neste mesmo período, tivemos a criação do curso superior em pedagogia, consolidando as bases para o desenvolvimento científico neste setor.

Os anos seguintes serviram para sedimentar significativos avanços no que se refere à formação de professores. Neste sentido, a LDB 9.394/96 trouxe novos parâmetros para a formação dos educadores, mesmo considerando que muitas proposições ainda estão distantes de um referencial mais crítico e compatível com a diversidade da sociedade brasileira. Assim, perspectivas que possam dialogar com alternativas metodológicas mais inclusivas se fazem necessárias neste contexto atual, pois o desafio de se lidar com as diferenças na escola está, cada vez mais, proeminente e todos que se arvoram no campo educativo formal precisam refletir sobre esta temática e, para tanto, o estudo da capoeira como componente da cultura corporal humana, tem em

seu arcabouço ritualístico importantes estratégias para construção do conhecimento de forma mais crítica, criativa e autônoma.

3.2.2. Dimensões conceituais do processo formativo docente

Para avançarmos nesta temática acreditamos ser necessário entender um pouco mais do aspecto conceitual da formação de professores. Neste sentido, Garcia (1999) destaca que o conceito pode ser entendido a partir de três aspectos: i) como função social de transmissão de saberes; ii) como processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa e iii) como processo de formação da instituição, que planeja e estrutura a ação pedagógica.

Nóvoa (1997) traz novas perspectivas conceituais, saindo da dimensão acadêmica e apontando para o profissional, pessoal e de organização, considerando a dinâmica escolar, ressaltando a importância de se focar toda a subjetividade dos envolvidos na ação pedagógica.

O vocábulo professor, proveniente do latim “professore”, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento. Assim, para poder ensinar, o educador necessita investir em uma formação contínua e embasada no acúmulo de conhecimentos pertinentes para a área, pois, segundo Libanio (2001) em seu livro a “Arte de formar-se”, este processo é prioritariamente um investimento pessoal de busca de conhecimento. Neste sentido, Libanio (2001, p. 13-14) afirma que:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

Guimarães (2004) afirma que a formação do professor acontece da ligação entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica do seu trabalho docente. Assim, este processo acontece na medida em que se retrata como função social da escola a potencialização de um ensino “vivo” e implicado com o contexto conjuntural da atualidade.

Moreira e Candau (2005) afirmam ser fundamental dar destaque à necessidade de se refletir sobre o exercício cotidiano do fazer pedagógico na escola e a construção de referenciais teóricos

acadêmicos, ampliando a contextualização da pesquisa científica e a sua implicação com a realidade.

Os espaços formais de educação e os centros de formação de professores precisam adaptar-se a esta nova realidade pedagógica, considerando uma dinâmica curricular mais articulada com a realidade e capaz de responder às demandas contemporâneas, sem, contudo, curvar-se aos ditames do capital, ou seja, construir conhecimento funcional para sujeitos ativos e capazes de assegurarem os princípios de emancipação social.

Delors *et al* (2001) quando mencionam o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, diz que este atribui à educação um papel grande no desenvolvimento das pessoas em sociedade, pois no próximo século o conhecimento se apresentara, para além de ser um meio para algo, como fim em si mesmo. Sendo objeto fundamental na compreensão dos desafios da vida humana.

Nesta perspectiva, o professor assume grande protagonismo para as metas educativas do século XXI e, para tanto, a investigação dos processos pedagógicos torna-se tão relevante, pois, sem a real dimensão da totalidade concreta, não conseguiremos avançar para além do discurso.

Campelo (2001) em sua obra, afirma ser perceptível que as instituições e a sociedade estão, cada vez mais, ampliando o nível de exigência no que se refere ao trabalho do professor, mesmo sem refletirem sobre as condições efetivas para o desenvolvimento profissional destes e crescente acumulo de atribuições imputadas aos educadores na atualidade.

Diante da dimensão da responsabilidade do professor neste cenário, precisamos entender que alguns desafios são correlatos para execução de tal tarefa, tais como discutir os conhecimentos necessários para se ensinar, os conteúdos elencados que atendem as novas demandas sociais e, didaticamente, estruturar as questões metodológicas para este novo perfil de sociedade. Neste sentido, apresentaremos uma interlocução com as práticas populares de matriz africana, em particular com a capoeira, verificando que tipo de contribuições podem ser aportadas ao processo de formação docente.

3.2.3. Os educadores e a capoeira

Uma das coisas mais relevantes sobre as práticas de matriz africana são suas formas de construção do conhecimento, pois, boa parte destas estão pautadas em eixos estruturantes distintos

daqueles tradicionalmente operados pela educação no ocidente. Assim, tentaremos apresentar alguns princípios pedagógicos presentes na capoeira que podem contribuir com os saberes necessários ao professor, configurando alternativas educativas mais centradas nas demandas da modernidade.

Pimenta (1999) indica, em sua obra, que o ofício do magistério pressupõe pelo menos três categorias de saberes implícitos da prática pedagógica: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento específico da área de formação e os saberes relativos ao ato de ensinar, sendo, estes últimos, centrados no método de construção do conhecimento. Neste sentido, trataremos, a seguir, de princípios vinculados ao aprendizado mais significativo, fruto da experiência vivida como alternativa de aproximação aos conteúdos formais, considerando, a) o aprender fazendo, b) uma educação pelos sentidos, c) a diferença catalisando a aprendizagem, d) valorização do mais antigo, e) a interdisciplinaridade, f) a avaliação no processo pedagógico, e g) a cooperação em detrimento da competição:

a) O aprender fazendo

Dentre os diversos princípios, destacamos inicialmente o “aprender fazendo”, ou seja, o facto de que tudo que aprendemos em capoeira sempre parte de uma experimentação corporal, vivificando o conhecimento e trazendo um saber subjetivo oriundo da “ação” em si e não apenas do processo de abstração comum das escolas mais tradicionais. Assim, o conhecimento assumirá uma significação e implicação com o contexto cotidiano do “fazer” de cada indivíduo envolvido no processo de aprendizagem, ratificando o conceito da “Práxis” tão citada pela intelectualidade e tão pouco efetivada no “chão da escola”.

Para Vazquez (1977) uma teoria só se efetiva na prática, se esta estiver implicada com a realidade, sendo assim, a educação deve cumprir o papel mediador entre a conceituação e a efetiva ação daquilo que se quer explicar/compreender, operacionalizando o pensamento em um ato contextualizado e funcional para totalidade concreta, ratificando o sentido da práxis.

Pacheco (2003) fala da importância do professor superar a noção de ensino exclusivamente pela racionalidade técnica, considerando toda a complexidade, ao desafiar-se permanentemente para melhoria de seu trabalho, na multidimensionalidade do agir e pensar criticamente a vida em sociedade.

A capoeira nos convida, a partir de seu “ritual”, a um constante vai e vem entre teoria e prática, de forma tão intensa que não saberíamos dizer em que momento distinto fazemos cada coisa, e este é o método que pensamos ser mais efetivo na formação, pois superaremos o modelo de “educação bancária”, descrito por Freire (1997), como aquele em que o educando se transforma num receptáculo passivo de conteúdos que serão depositados em sua cabeça e devolvidos ao professor na hora da avaliação, sem maiores reflexões e efetividade transformadora da realidade.

Pacheco (2003) em seus estudos nos alerta para os perigos de uma educação exclusivamente alicerçada pela transmissão de conhecimentos, pois reconhece nesta, um projeto pedagógico centrado prioritariamente nas competências técnicas para o mercado, sendo pouco implicada com as reais necessidades da totalidade concreta que envolve os sujeitos.

Em contraponto a visão restritiva de uma educação com foco em competências e habilidades técnicas para o mercado, o mestre da capoeira ensina basicamente considerando situações problema que vão se complexificando a partir do desenvolvimento do educando e sua interação com o espaço e as outras pessoas, ou seja, o simples ato de aprender uma esquivada, ganha relativo significado quando este, para além de assumir uma explicação técnica, precisa ser exercitado em uma situação de jogo, em que o gesto técnico deixa de ser uma simples avaliação de aprendizado e passa a ser algo atrelado à própria noção de sobrevivência, pois se não esquivar, poderá se machucar com o impacto do golpe de seu parceiro.

Esta reflexão nos faz imaginar o potencial de uma aula sobre cálculo de parábola numa quadra de basquete, a partir da análise da curva que a bola precisa fazer para entrar no aro, ou sobre a explicação da fórmula da queda livre a partir de uma vivência no pátio da escola com um jogo de pedrinhas, ou quem sabe a percepção das propriedades dos elementos químicos a partir da degustação de alimentos em uma aula sobre culinária local. Assim, estes exemplos ilustram o tamanho das possibilidades de colocarmos a experiência vivida como catalisador do processo formativo.

b) Uma educação pelos sentidos

Como desdobramento do “aprender fazendo” trazemos a ruptura do modelo educativo centrados exclusivamente na visão e audição, ou seja, boa parte de tudo que aprendemos na escola é captado prioritariamente apenas por dois sentidos, facto que negligencia o potencial de outras

formas de percepção da realidade. Desta forma, a prática da capoeira nos propõe um aprendizado que envolve o tato-sinestésico, o cheiro das coisas e a degustação, como formas potencializadoras desta escola para a vida, superando a perspectiva coteúdista e alienadora de uma sociedade de consumo que prioriza o “ter” em detrimento do “ser”, escravizando as pessoas por uma referência midiática com forte apelo visual e auditivo.

Os professores precisam explorar mais situações pedagógicas que ampliem a potencialidade dos sentidos envolvendo musicalidade, movimentos corporais, vivências em grupo, degustações, dentre outras, trazendo para estas experiências uma intenção pedagógica própria da função escolar, ratificando o papel do educador como problematizador/mediador, em defesa de uma pedagogia inclusiva desta diversidade social que circunda a escola, transformando a diferença em catalisadora de conhecimento.

c) A diferença catalisando a aprendizagem

Sobre este trato com a diferença, a “roda de capoeira” nos ensina que a diversidade é fator preponderante para construção coletiva, pois dependemos de pessoas diferentes para edificar o “ritual” e a prática acontecer, ou seja, precisamos de alguém para tocar, outro para cantar, outros para jogarem e um coletivo que acompanha tudo revezando nas funções. Assim, não é possível ter roda em que todos fazem as mesmas coisas, metaforizando a “roda da vida”, em que também não é possível ter uma sociedade em que todos desempenham os mesmos papéis.

A leitura da capoeira para trato com a diversidade nos convoca para o exercício do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, propondo uma pedagogia em que a diferença deixa de ser agente dificultador e passa a ser fundamental no processo de construção do conhecimento, pois os níveis de saberes distintos dos educandos envolvidos no processo são explorados de forma a estimular o intercâmbio de informações, a partir de uma situação problema sugerida pelo mediador/professor, colaborando para que o intercambio destas diferenças funcione como pressuposto para o “novo”, significando a solução do referido problema. Desta forma, segundo Vygotsky (2003, p. 112), Zona de Desenvolvimento Proximal é:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes.

A diferença entre os educandos, percebida tradicionalmente como agente dificultador da ação pedagógica, em capoeira assume importante função educativa, pois destaca a complementariedade de saberes na diversidade, estimulando o intercâmbio entre os pares e potencializando a construção coletiva para o coletivo.

d) Valorização do mais antigo

O reconhecimento da relevância da diversidade no processo educativo nos remete, mais uma vez, para a valorização da experiência vivida na construção do conhecimento e, neste sentido, a capoeira pode nos trazer mais uma contribuição relativa à forma que lidamos com as pessoas de idades mais avançadas, pois, enquanto em nossa sociedade a pessoa na maior idade é encarada como improdutiva, incapaz e até mesmo como um “fardo social”, a matriz africana nos ensina sobre a importância da valorização do mais antigo, como uma fonte inesgotável de experiência vivida, fundamental no processo de aprendizagem, considerando o princípio da ancestralidade. Desta forma, a experiência de uma escola que considera o saber dos mais antigos, poderá ampliar o diálogo com a comunidade em seu entorno, convocando estas pessoas e aprendendo com elas a dar sentido e implicação contextualizada aos conteúdos formais.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) falam da importância da relação dos docentes com os saberes, dizem: “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Desta forma, os conhecimentos provenientes das experiências vividas se constituem em importante fonte de saber, que, para além, no caso da valorização dos mais antigos da comunidade, de fazer cumprir a função social da escola junto da comunidade, podem garantir um significativo elo entre o passado e o que ainda está por vir, colaborando também, indiretamente, para a ressignificação capitalista da inoperância produtiva dos mais velhos em nossa sociedade.

É importante evidenciar que o conceito aqui defendido de intercâmbio com os mais “antigos” não está restrito aos saberes populares, podendo este ser perfeitamente adaptado para colaboração de

professores aposentados e outros membros mais experientes que possam colaborar com processo formativo, pois, de facto, o que esta lição de lidar com pessoas mais experientes diz, devemos potencializar também a construção do conhecimento a partir da interlocução com a comunidade e seus diferentes saberes.

e) A interdisciplinaridade

No tocante à relação entre saberes distintos, percebemos também o intercâmbio de diferentes áreas do conhecimento a partir de uma abordagem interdisciplinar, pois, na formação de um capoeira, este precisa lidar com conhecimentos sobre história, educação física, química, física, geometria, geografia, matemática, dentre outros. Contudo, na maioria das vezes, não percebemos esta distinção disciplinar na abordagem do mestre, pois, os conteúdos, invariavelmente, estão diluídos no significado/sentido de aprender para determinada aplicabilidade individual no coletivo, ou seja, quando aprendemos uma cantiga de capoeira, esta serve para animar a roda, mas também serve para comunicação pela oralidade musicada, e esta comunicação precisa está recheada de informações sobre a vida cotidiana para ser funcional. Assim, a significação do “viver” tende a ser interdisciplinar, determinando que não é a pessoa que está ao serviço da informação, mas a informação que está ao serviço da pessoa em comunidade.

Saviani (1996) traz uma abordagem sobre formação de professores implicando-os com uma visão de mundo, que por sua vez, traduz uma concepção de educação que será determinante na construção dos tipos de saberes necessários ao ato pedagógico, portanto, quanto mais atrelado esteja o sentido da função escolar a noção de emancipação social, esta será muito mais funcional a sua comunidade, pois estará refletida nos anseios dos sujeitos do processo formativo. Desta forma, as situações formativas em capoeira nos sugerem uma interdisciplinaridade implicada com a realidade e diluída na complexidade cotidiana, sendo esta parte integrante de um “todo”, que vai sendo decifrado para o educando conforme a problematização dos conteúdos apresentados pelo mestre/educador, ratificando a ideia de Saviani.

f) A avaliação no Processo pedagógico

Outro aspecto importante que podemos correlacionar com desafios na formação de professores está na forma que os educadores têm lidado com as questões de avaliação do trabalho pedagógico, pois muitas vezes estes processos revelam grande centralidade na dimensão conceitual de determinados conteúdos, negligenciando o campo das atitudes e procedimentos, facto que não garante a formação humana mais holística que acreditamos. Desta forma, as vivências com a capoeira demonstram que não basta saber explicar as coisas, pois precisamos também experimentá-las no cotidiano e ainda viver o impacto desta experiência na modificação de nossas condutas em sociedade.

Adicionamos também as observações em relação à avaliação, que devemos problematizar a mesma, considerando a participação de sujeitos com saberes e experiências distintas, valorizando esta diversidade como catalisadora no processo formativo, e para tanto, mudando o paradigma tradicional avaliativo que geralmente desconsidera esta diversidade, colocando todos numa mesma escala de saber inicial para mensuração dos avanços, a partir de um mesmo ponto de partida, ou seja, desconsiderando que pessoas diferentes apresentam níveis de conhecimentos distintos e que a real avaliação precisa considerar o “processo” em detrimento da exclusividade do “produto final”.

Quando hipoteticamente em números, temos um estudante “X” com nível de conhecimento inicial “2” e um estudante “Y” com nível de conhecimento inicial “4”, e percebemos que durante o processo o estudante “X” avança para “5” e o “Y” para “6”, consideramos que “X” aproveitou melhor a experiência formativa, mesmo que a nota de “Y” tenha sido maior, pois o desenvolvimento é relativo ao ponto de partida individual e ainda considera que este foi fruto da cooperação de “Y”, que avança também pela oportunidade de interação com “X”. Assim, a partir deste exemplo ilustrativo, a capoeira denota de sua prática, uma experiência avaliativa que convida os educadores a refletirem sobre os paradigmas tradicionais de mensuração e aproveitamento no âmbito da educação formal.

g) A cooperação superando a competição

É importante ressaltar que a forma de organização das atividades é determinante no plano atitudinal dos envolvidos na ação pedagógica, ou seja, em capoeira sempre prevalece a noção de

jogar “com” o outro e não “contra” o outro, pois sabemos que toda construção individual de conhecimento na arte, foi sempre mediada pelo mestre e com a colaboração do outro, portanto, tudo que somos e conhecemos, sempre é a mistura da experiência adquirida na relação com todos que partilhamos nossa vida até aquele momento. Desta forma, todo o sentido de competitividade perde espaço para a lógica de cooperação, pois se percebe que o verdadeiro “campeão” é aquele que mais colabora para o avanço do outro e conseqüentemente, da comunidade em questão.

O professor, em sala de aula, que provoca a interação das diferenças para solução de problemas comuns, potencializa a cooperação e o trabalho em equipe, diluindo a noção deste perfil negativo de competição entre os pares pela maior nota, colaborando para a formação de um sujeito com maiores probabilidades de exercício da cidadania e trabalho social em função do coletivo.

O diálogo com os autores, referidos acima, nos convida a refletir sobre as possíveis colaborações da capoeira no campo da formação de professores, potencializando as contribuições da verdadeira implementação de questões relativas à educação informal no “chão da escola”, pois percebemos que um importante mecanismo de ressignificação do processo educativo, passa necessariamente pelo estudo do fluxo formativo docente e seus desafios.

A decodificação da matriz metodológica estruturante da arte capoeira pode contribuir significativamente com a emancipação social, considerando a educação formal e seus interlocutores como veículos desta transformação para totalidade concreta. Desta forma, seguiremos tratando dos aspectos relacionados mais diretos a ação pedagógica, ressaltando as potencialidades da capoeiragem no processo formativo escolar.

3.3. PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA

A atualidade da ação pedagógica escolar, conforme já foi dito antes, nos impulsiona a refletir sobre possíveis alternativas para o processo formativo, considerando a matriz afro-brasileira e em particular a Capoeira. Neste sentido, nos propomos a ampliarmos o diálogo com alguns autores, enfatizando interfaces que contemplem a capoeiragem com a pedagogia no “chão da escola”.

3.3.1. Capoeira, oralidade e dialogicidade

Dentre as diversas contribuições da arte capoeira no âmbito escolar, destacamos seu aporte, no que tange, a forma como os conteúdos são abordados, principalmente considerando a superação de aulas exclusivamente centradas na exposição oral do professor e no silêncio absoluto dos estudantes, facto que coloca na figura do educador o estigma de atuar como mero repetidor de palavras dos livros e, ainda, exige do mesmo toda a responsabilidade de centralidade na ação pedagógica, haja vista, que este, nesta perspectiva, não contaria com as contribuições dos educandos na construção do saber, pois a falta de diálogo comprometeria a problematização contextualizada do conhecimento, inviabilizando a mediação das diferenças. Segundo Freire (2005, p. 91):

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

A capoeira propõe o uso da palavra “vivificada” pela experiência da ação cotidiana contextualizada, ampliando a força da linguagem oral para além do significado dos vocábulos sonoros emitidos, ou seja, dinamizando-se a experiência pedagógica pela dialogicidade de um projeto educativo, eminentemente, fruto da diversidade que estrutura as salas de aula nas escolas brasileiras, propondo uma mudança drástica de paradigma, pois reconhece a educação como uma ação de “mão dupla” na relação educando/educador, desviando a centralidade do professor. Assim, este caminho da capoeiragem, indica uma abordagem que possivelmente quebra a inércia e desinteresse pelos conteúdos, pois se substitui a necessidade de “decorar” os conceitos, pela possibilidade de construí-los a partir de situações pinçadas do cotidiano dos indivíduos envolvidos no ato educativo. Assim, para Freire (2005, p.101) é na consciência da realidade que se descobre o conteúdo da educação e, a partir daqui, se gera a dialogicidade com autonomia, com liberdade:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos Universo Temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

A oralidade da capoeira pressupõe o rompimento com a lógica do silêncio da escola tradicional, pois a comunicabilidade entre os indivíduos é condição preponderante de todo processo, considerando que a partir desta interação, catalisada pela problematização dos conteúdos e mediada pelo professor, a dinâmica educativa se processa pela vivência da experiência implicada de sensações, desejos, conectividade com o outro e subjetividades, rompendo com a exclusividade de desenvolvimento único da capacidade individual abstrativa intelectual.

A matriz afrodescendente, a partir da capoeira, indica uma escola educadora do povo pelo diálogo, deslocando o foco da competitividade de uma sociedade do consumo para os aspectos coletivos calcados em solidariedade e trabalho em grupo, superando-se uma consciência ingênua por um senso crítico mais apurado sobre o mundo. Segundo Freire (2007, p.113) a educação precisa avançar para construção da consciência crítica, assegurando a representação verdadeira da experiência vivida em sociedade:

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstâncias. A consciência ingênua, se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor agrada. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo que leva ao cruzamento de braços à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem.

O comprometimento com uma educação mais crítica passa necessariamente pela possibilidade de utilizarmos também a cultura oral de matriz africana como princípio para repensar a vida, o mundo, relações de poder e a educação como um todo, reavaliando caminhos, atitudes e toda complexidade da vida em sociedade, reconhecendo as limitações da referida “consciência mágica” freireana e colocando o homem como sujeito ativo de seu processo emancipatório.

Para dar conta didaticamente de estimular esta dialogicidade, algumas estratégias são fundamentais enquanto princípios de africanidades, dentre estas, destacamos a circularidade, sendo esta entendida como algo para além da disposição física de indivíduos no espaço, mas sim, trazendo toda possibilidade de leitura metafísica energética e seu entrelaçamento com o campo de conectividade cultural, focando o imaterial da subjetividade humana.

3.3.2. A “roda de capoeira” e seus saberes

A Capoeira tem na circularidade de sua “roda” seu momento sublime de plenitude, pois toda ritualística se desencadeia ali, com expressões, negações² e metáforas constantes da vida cotidiana, ensinando-se sobre a complexidade das relações sociais em comunidade, a partir do desenvolvimento de uma corporeidade indenitária com fortes traços de ancestralidade e conectividade com o plano imaterial.

A “roda de capoeira” é composta por indivíduos diferentes que irão exercer funções distintas para fazer a vivência acontecer, como a metáfora social da vida humana, em que pessoas diferentes desempenham trabalhos distintos para garantir a vida em comunidade, isso, no caso da capoeiragem, considerando todas as tensões e embates que são mediados pelo “mestre”, educador mais antigo e experiente, que, pelo reconhecimento do próprio coletivo, recebe a incumbência de ser o facilitador na organização deste momento.

Para capoeira acontecer, minimamente, precisamos de pessoas que toquem os instrumentos, outras que cantem, duas que desenvolvem o “jogo” no centro da “roda” e um mestre mais antigo que mediará todo o processo, ou seja, não é possível desenvolver a capoeiragem com “iguais” executando as mesmas funções, nem tão pouco fazer acontecer sem contar com a contribuição do outro. Desta forma, podemos perceber como a circularidade da “roda na capoeira” poderá possivelmente contribuir com o modelo escolar tradicional que enfileira pessoas, silencia o diálogo, homogeneiza identidades e se desvincula do compromisso educativo de contextualizar os conteúdos.

A circularidade propõe o diálogo das diferenças em favor de um conhecimento comum a todos, criando uma pedagogia da inclusão e uma relação mais harmônica com as dimensões constitutivas indenitárias de cada indivíduo, substituindo homogeneidade da escola tradicional, pela complementariedade entre os diferentes.

É importante ressaltar que todo este processo formativo deve partir da problematização da realidade, sendo mediado pelo “mestre”, que encontrará estratégias para provocar situações de

² Segundo o dicionário da língua portuguesa, o termo assume o significado de engodo, isca, chamariz, sedução, atrativo, engano e logro. Os antigos mestres de capoeira relacionam o significado a capacidade do jogador dissimular suas intenções de ataque e defesa, a partir de movimentos que negam o confronto direto como disfarce da belicosidade da luta.

intercâmbios experimentais de conhecimentos entre os educandos, potencializando a já citada ``ZDP`` de Vygotsky.

3.3.3. O “mestre” na capoeira

Nossa intenção nesse momento da escrita é propor algumas reflexões sobre a figura emblemática, às vezes quase mitológica do mestre de capoeira. Assim, tentaremos desmistificar os papéis destes interlocutores da cultura, considerando prioritariamente sua função enquanto educadores sociais de um mundo globalizado e sujeitos das contradições do modo de produção capitalista.

É importante que reconheçamos que a formação dos mestres de capoeira sofreu grande influência dos tempos históricos e suas interlocuções com os paradigmas sociais e necessidades de cada comunidade a que estes indivíduos pertenciam. Neste sentido, a nomenclatura “mestre” tem sua origem longínqua, antecedendo a Revolução Industrial, em um tempo que as manufaturas imperavam e o exercício laboral primordialmente refletiam uma lógica educativa que contemplava o aprender- fazendo, ou seja, o conhecimento era estruturado e sistematizado a partir das figuras dos mestres e seus discípulos, que desenvolviam determinado ofício, mediados pela experiência adquirida no processo de convivência cotidiana.

Ofícios como sapateiro, carpinteiro, dentre outras funções sociais, eram aprendidas no cotidiano da convivência entre mestres e discípulos, repassando o conhecimento de geração em geração, assegurando um aprendizado em contraponto à lógica pedagógica abstrativa que impera na atualidade, ou seja, tudo que era ensinado partia sempre da premissa de necessidade de uma aplicabilidade funcional no contexto social, e o método pedagógico para esse aprendizado passava essencialmente por uma experimentação sobre o conhecimento a ser construído, sendo este, pelas próprias características metodológicas, imbricado no cotidiano dos sujeitos envolvidos, garantindo que cada ofício valorizasse prioritariamente os objetivos procedimentais, atitudinais e só por consequência os conceituais.

O mestre/educador tinha na figura de seu discípulo não apenas um “braço” de trabalho, mas sim, a possibilidade de continuidade da arte/ofício desenvolvida por este, considerando a garantia de

que cada discípulo funcionaria como agente multiplicador do conhecimento armazenado e sedimentado pelos anos de experiência em cada setor específico de formação.

Na África, na maior parte das comunidades, a lógica que prevaleceu, mesmo depois da Revolução Industrial, foi a da vida em comunidade que ratificava a parceria entre discípulo e mestre, contextualizando sempre cada saber e transformando os sujeitos desta produção em personagens fundamentais para a organização e funcionamento de cada sociedade, facto que, com o passar do tempo, assegurava-lhes o reconhecimento público de seus pares sociais, transformando discípulos de outrora em mestres consagrados, sendo o currículo desta formação, flexível e sempre negociável a partir das nuances de cada comunidade em questão.

Esta leitura da figura do mestre, extrapola a visão da função burocrática de transmitir conteúdos, colocando o mesmo totalmente implicado com a construção de saberes, sendo estes, minimamente ligados ao campo das atitudes, procedimentos e conceitos, mas, acima de tudo, conectados com as necessidades da vida dinâmica em comunidade.

4. METODOLOGIA

O mundo moderno nos rodeia de incertezas e contradições que nos colocam no “labirinto” das possibilidades de interpretação da realidade, que, por sua vez, está mais complexa a cada dia. Os sujeitos desta totalidade concreta se configuram articulados com as suas próprias contradições individuais e ainda precisam lidar com a dialética de ideias de um coletivo multireferencial que convive com a provisoriedade das verdades de frações de segundos e ainda com uma acirrada disputa de classes. Neste sentido, para revelar os aspectos relevantes de uma pesquisa científica, precisaremos de um novo paradigma, que seja capaz de dar conta da complexidade da sociedade atual.

Santos (2006) chama a nossa atenção para o facto de que, considerando uma revolução científica numa determinada sociedade, devemos esperar, para além de uma ciência descontextualizada, algo implicado e que realmente faz surgir da investigação a própria mudança social.

Esta necessidade de uma nova concepção de ciência nos remete para a busca de diferentes perspectivas para produção do conhecimento, principalmente no campo da educação formal de crianças e jovens, pois estes, além dos conflitos mais comuns, acumulam uma série de outros provenientes da condição social em um mundo capitalista. A referida busca passa pela superação de antigas referências de ciência ainda latentes na atualidade, ou seja, a superação de uma lógica mecânica positivista de leitura da realidade e pouco contextualizada com a complexidade da vida em sociedade. Como aborda Macedo (2004, p. 37):

O cultivo à neutralidade, ao distanciamento no processo de conhecer; a busca de regularidades e leis extraídas da realidade; o gosto pelo controle, pela mensuração, pelo pensamento monotético e monorreferencial, pelo conforto da previsibilidade; a dedicação quase louvação pela lógica algorítmica e por um método objetivista; o fechamento das certezas construídas pela inflexível objetividade e o culto ao progresso ordenado do saber dito científico fizeram do positivismo o grande construtor do ‘significado autoritário’ (Bruner, 1997), que ao legitimar-se pelo processo de desconstrução do pensamento mítico, transformou-se numa das vigas mestras do edifício científico moderno e da argumentação positiva da cientificidade.

Desta forma, qualquer perspectiva de investigação da realidade que desconsidere as relações do homem em sociedade, considerando a política, economia, cultura e toda a complexidade de suas subjetividades, estará fadada ao equívoco de falsas verdades, visto que a dinâmica histórica da humanidade se tem revelado imbricada de diversas nuances na teia social. Portanto, não podemos seguir o reducionismo da abordagem positivista ao analisarmos os limites e possibilidades da capoeira como estratégia pedagógica para enriquecimento curricular no ensino fundamental, considerando o trato com o estudo da história e cultura afro-brasileira.

A intenção de problematizarmos as africanidades na escola, em contexto de investigação, considerando o trato com a capoeira, nos revelou toda complexidade das pesquisas em educação, pois nos exigiu um método capaz de dar conta de uma multiplicidade de fatores que implicavam a realidade dos sujeitos envolvidos e o objeto central do trabalho.

Diante desta realidade, propusemos algumas questões nucleares: De que forma a capoeira pode apoiar a construção da teoria pedagógica, enfocando uma relação de ensino-aprendizagem criativa e emancipatória? Como a capoeira melhora a qualidade das aprendizagens de todos os alunos? Qual a relevância da capoeira como processo pedagógico criativo para emancipar a cidadania para diversidade étnica?

A partir de nossos objetivos iniciais e das questões de investigação em torno do objeto, traçamos um caminho metodológico em função das peculiaridades e desafios do trabalho. Neste sentido, apresentaremos a seguir algumas das características do processo metodológico adotado e suas possibilidades relativas ao problema central.

4.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A opção metodológica de um trabalho científico precisa estar diretamente relacionada com as características, objetivos e necessidades da pesquisa a ser realizada, pois esta conexão irá garantir um melhor aproveitamento do trabalho e conseqüente possível replicabilidade de resultados para outros contextos.

Considerando os aspectos referentes ao presente trabalho e as necessidades de nosso objeto de pesquisa, propusemos uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois nosso objeto exigiu uma perspectiva metodológica vinculada à realidade das pessoas e todas as implicações subjetivas das

mesmas, com sonhos e projeções em tona de alternativas pedagógicas mais contextualizadas com o cotidiano de vida em sociedade. Neste sentido, “(...) para o olhar qualitativo é necessário conviver com o desejo, a curiosidade e criatividade humanas; com as utopias e esperanças; com a desordem e o conflito; com a precariedade e a pretensão; com as incertezas e o imprevisto” (Macedo, 2004, p. 69).

Queríamos dialogar com uma ideia de pesquisa qualitativa capaz de indicar alternativas pedagógicas para problematizarmos o presente em função de redimensionarmos um futuro com um contexto educativo formal mais conectado a realidade dos educandos. Desta forma, para Minayo (1999, p. 252) a pesquisa qualitativa “é um movimento totalizador que reúne a condição original, o movimento significativo do presente e a intencionalidade em direção do projeto futuro”.

A autora em seus estudos sobre a abordagem qualitativa, procura mostrar que é a partir do estudo dos indivíduos, dos grupos, ou das classes, no exercício da vida em comunidade, que poderemos perceber implícitas suas visões de mundo e ideologias, facto que reforça nossa intenção de revelarmos que, possivelmente, a ausência curricular e metodológica, das africanidades na escola, não acontece por simples força do acaso, mas sim por projetos hegemônicos, oriundos da disputa de poder em sociedade. Desta forma, (ibidem) afirma que:

A totalidade fundamental se expressa no perene conúbio entre mente e corpo, matéria e espírito: que na aparente simplicidade de uma manifestação sobre saúde, os sujeitos individuais projetam sua visão de sociedade e de natureza, a historicidade das relações e condições de produção inscritas no seu corpo, seu espaço otológico, sua temporalidade social, seus infinitos culturais, seus fetiches, seus fantasmas e seus anseios de transcendência.

Desta maneira, a autora concebe em pesquisa qualitativa o sujeito como ator, ou seja, aquele que possui a capacidade de “retratar e refratar” a realidade. E, por isso, a interação entre pesquisador e sujeito, na abordagem qualitativa, é essencial.

A autora, além de colocar o sujeito nesta posição, assinala que a metodologia qualitativa requer referenciais teóricos, instrumentos de coleta de dados que possibilite a apreensão da realidade, tudo isso somado ao potencial criativo do pesquisador. Dentre os diferentes instrumentos a serem aplicados em pesquisa qualitativa, podemos citar a entrevista, a vivencia pedagógica e a discussão em grupo como importantes instrumentos para manifestação das Representações Sociais,

entendendo as representações sociais como “categorias de pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a” (idem, p. 158).

A complexa expressão da realidade, no âmbito da pesquisa científica, necessita de “ferramentas” capazes de revelarem todas as nuances em torno do problema central. Neste sentido, focando estudos qualitativos, dentre os diversos tipos dos mesmos, podemos citar, segundo André (2005):

- 1- Investigação-Ação: com intuito de que a pesquisa possa intervir diretamente na realidade.
- 2- Pesquisa etnográfica: o objetivo é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais.
- 3- Pesquisa bibliográfica: estudo investigativo de fontes documentais de natureza diversa, interpretando e catalogando seus conteúdos como substrato para pesquisa.
- 4- Estudo de caso: consiste em compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos de um grupo e/ou um indivíduo, analisando suas características e peculiaridades.

Dentre as citadas, por conta das características de nosso objeto e objetivos do estudo investigativo, optamos pela utilização dos pressupostos da Investigação-Ação, considerando que a mesma se inicia de um dado problema da realidade e busca construir conhecimento coletivamente, empoderando os interlocutores envolvidos na ação para o desenvolvimento autônomo, no sentido da solução da situação problema inicial, a partir de ciclos formativos espiralados, estruturados em ação – observação – reflexão, caracterizando o pesquisador como um mediador para a referida autonomia na transformação da realidade.

A realidade que estudamos partiu de um problema no campo da educação que envolvia licenciandos, licenciados e estudantes de uma escola pública municipal, focando os desafios de trato com africanidades no currículo formal. Assim, necessitávamos de um método investigativo que fosse capaz de problematizar a realidade, empoderando os sujeitos deste processo para uma autonomia propositiva, mediada pela ação formativa da própria investigação.

Os pressupostos da Investigação-Ação atendiam nossa necessidade, pois vislumbrávamos um trabalho que redimensionasse o ato educativo para além da proposição de novos conteúdos, sendo capaz de discutir as visões de mundo emergentes da pedagogia tradicional, em contraponto a

proposição de alternativas mais implicadas com a realidade dos educandos. Neste sentido, a metodologia científica adotada não tinha fim nela mesma, pois o exercício de suas técnicas e estratégias, possibilitava, aos sujeitos envolvidos, uma constante reflexão sobre sua própria atuação no contexto de ensino-aprendizagem.

Conforme Mesquita-Pires (2010), no campo da educação, a Investigação-Ação busca desvendar a realidade educativa específica de cada contexto pesquisado, estimulando a tomada de decisão dos seus sujeitos para a modificação da realidade, considerando o desenvolvimento do pensamento crítico para autonomia de cada um dos envolvidos (individualmente, e do coletivo), a partir da ação – observação – reflexão.

Para Coutinho (2009) a Investigação-Ação assume características fundamentais que garantem sua especificidade metodológica, sendo estas participativas/colaborativas, práticas/interventivas, cíclicas, críticas e auto avaliativas.

A característica participativa/colaborativa faz referência ao facto da não existência do pesquisador como um participante externo e da relação direta dos sujeitos da pesquisa com toda dinâmica do trabalho, implicando-os com as distintas etapas e resultados. Desse modo, afina-se com nossas intenções, pois o eixo de nosso trabalho para responder o problema central foi o desenvolvimento de uma proposta pedagógica (AEC), atuando diretamente no campo da investigação e problematizando as situações emergentes, em colaboração ao desenvolvimento de encaminhamentos e estratégias formuladas a partir da interlocução autônoma e propositiva dos sujeitos da Investigação.

A característica prática/interventiva tem intenção de intervir na realidade, alterando a conjuntura vivenciada pela solução do problema da pesquisa, ratificando nossa proposição de empoderar os sujeitos para assumirem o protagonismo nos encaminhamentos necessários para redimensionarem o trato com africanidades na escola.

A qualidade de ser cíclica envolve uma perspectiva de “práxis” que vai amadurecendo por ciclos espiralizados, geradores de reflexões que propõem avanços críticos processuais em torno da situação problema, ratificando nossa proposição de trabalho, que foi estruturada desta mesma forma como princípio pedagógico escolar.

A característica crítica propõe uma constante tomada de consciência sobre si mesmo e os processos coletivos, engajando os envolvidos na tomada de decisões e reinventando formas/métodos/caminhos, mediados pela necessidade conjuntural de cada situação, aplicando-se perfeitamente a realidade de nossa Investigação, pois, sendo a escola um espaço para o exercício da criticidade, não poderíamos nos furtar ao desafio de fomentar esta perspectiva na problematização do ato educativo com africanidades.

A característica auto avaliativa reconhece na diferença entre o “ideal” e o “real” a motivação para avançar, a partir de uma constante ação-reflexão-ação na perspectiva teleológica da problemática central dos envolvidos. Neste sentido, temos aqui outra forte argumentação para nosso trabalho, pois acreditamos que a pesquisa científica, no campo educativo, não pode dar-se fora da reflexão constante entre o que temos e aquilo que desejamos, considerando a capacidade avaliativa processual.

Reconhecemos que os pressupostos da Investigação-Ação atenderam perfeitamente as necessidades de nossa pesquisa, pois proporcionaram um ensinamento formativo processual para a práxis, considerando o constante exercício de ação-reflexão-ação dos ciclos de desenvolvimento, alimentando uma atitude crítica em todos os envolvidos com a pesquisa, ampliando os bons resultados no campo educativo e avançando para além da finalidade específica do próprio trabalho investigativo.

4.1.1. Especificidades do objeto de estudo

Uma pesquisa no campo da educação possui peculiaridades específicas, pois lida com toda uma subjetividade imbricada da realidade vivida e sua carga de complexidade envolvendo aspectos econômicos, religiosos, sociais e afins. Nesta perspectiva, exige do pesquisador uma atitude vigilante para garantir a qualidade do processo investigativo e um método capaz de dar conta da dinâmica do objeto de estudo.

Em nosso caso específico, delimitamos como objeto - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MATRIZ AFRICANA NA CAPOEIRA – na perspectiva da formação emancipatória, em pesquisa a ser desenvolvida em escola pública do município de Amargosa – BA. Assim, foi necessário trazer para a pesquisa um método capaz de subsidiar a complexidade da temática, sem abrir mão da intenção de intervir na realidade, colaborando com o processo emancipatório dos sujeitos da pesquisa e seu empoderamento na dinâmica da educação formal.

Acreditamos que pela especificidade do objeto e nossas intenções com a pesquisa qualitativa, os pressupostos da Investigação-Ação configuraram-se como fundamentais por nos terem aportado ferramentas fundamentais para garantir o rigor acadêmico, mesmo com todas as implicações de um estudo desta natureza. Haja vista, as inúmeras interfaces envolvendo currículo, didática, métodos e concepções de mundo, que se configuraram como possibilidades de outros caminhos flexíveis a serem investigados, considerando principalmente as necessidades que emergiram a partir dos ciclos espiralizados propostos.

4.1.2. O pesquisador na Investigação

Uma preocupação inicial nossa foi encontrar um referencial metodológico que pudesse garantir uma participação mais direta do pesquisador, como parte integrante do fenômeno social, com o objeto e sujeitos da pesquisa, considerando o facto de toda a nossa implicação com o cotidiano da capoeira e envolvimento como estudioso da arte com mais de vinte anos de experiência.

Precisávamos de um método que apresentasse ferramentas investigativas para garantir o potencial produtivo desta implicação do pesquisador e sujeitos da pesquisa com a realidade, sem, contudo, comprometer a qualidade e confiabilidade dos resultados. Neste sentido, considerando a natureza de nosso estudo e a intenção de envolver os sujeitos com as demandas de seu próprio contexto educativo, a Investigação-Ação contribui perfeitamente, pois defende que “é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (Sanches, 2005, p. 128).

Consideramos que o desenvolvimento desta metodologia foi um importante contributo para a intervenção na realidade educativa dos atores sociais envolvidos, colaborando com o processo formativo dos mesmos e potencializando positivamente suas implicações com o campo de intervenção do trabalho investigativo.

4.1.3. Objetivos inerentes a Investigação

Coutinho (2009) considera que a Investigação-Ação tem como objetivos, compreender, melhorar e reformular práticas, propondo uma intervenção no microcenário do funcionamento de um determinado grupo focal produzindo mudanças. Assim, o ato investigativo será edificado pelo planejamento, ação, observação e reflexão do fazer cotidiano, revendo conceitos, práticas e comportamentos. Neste sentido, são metas da Investigação-Ação:

- a) Qualificar a prática educativa, mediante o entendimento crítico sobre a conjuntura e as bases estruturais dos processos;
- b) Desenvolver condições para os educadores protagonizarem a ação investigativa e transformadora;
- c) Aproximarmo-nos da mudança, veiculando a mudança e o conhecimento;
- d) Vincular, de modo permanente e processual, a investigação, a ação e a formação.

Em nosso trabalho investigativo nos propusemos a qualificar o método de pesquisa como interlocutor pedagógico para uma nova perspectiva educativa, pois o exercício constante do senso crítico nas diversas etapas de cada ciclo da Investigação, possibilitou um amadurecimento dialógico participativo para construção de uma autonomia em torno dos desafios do cotidiano escolar.

Os objetivos explícitos na literatura sobre Investigação-Ação, se adequaram perfeitamente as nossas intenções, pois vislumbrávamos um método capaz de nos oferecer recursos que implicassem propositivamente cada vez mais os sujeitos, o objeto e as necessidades transformadoras do contexto investigado.

Para Coutinho (2005) a Investigação-Ação incorporou ao processo de pesquisa nas Ciências da Educação os seguintes benefícios:

- a) Edificou um mecanismo de pesquisa mais democrático e que valoriza a participação crítica dos investigados;
- b) Mesclou métodos qualitativos e quantitativos, originando novas formas de recolha de dados tais como “entrevista narrativa” e “investigação biográfica”.

Os referidos benefícios apontados pelo autor acima, reforçam nossa opção metodológica e ratificam total consonância com as metas propostas no trabalho. Neste sentido, apresentaremos a seguir as estratégias utilizadas para validação do estudo desenvolvido.

4.1.4. Validação do estudo investigativo

A validade de um trabalho investigativo, geralmente, está atrelada a fatores internos e externos, sendo os fatores internos atribuídos à coerência entre os resultados da investigação e a realidade concreta dos envolvidos, já os fatores externos, relacionam-se com a capacidade de se replicar os resultados em outros grupos, considerando que ao invés de se generalizar, busca-se a possibilidade de extrapolação para situações com contextos similares (Martins, 2004).

No campo da educação precisamos ter mais cuidado ainda, pois existem muitas variáveis de sujeitos, campo de atuação e toda a subjetividade dos objetos de pesquisa, contudo, existem quatro critérios básicos que podem assegurar tal validade dos estudos e a qualidade dos resultados, são estes:

1- relevância ou validade do conteúdo – aponta a necessidade de se comprometer toda a dinâmica da pesquisa com os diversos autores que são apresentados no “estado da arte” referente ao objeto de investigação.

2- consistência ou validade do corpo argumentativo – a estrutura deve possuir um planejamento capaz de articular bem as idéias, conectando sistematicamente as partes a estrutura central do problema em questão.

3- praticabilidade – exige que a pesquisa seja funcional e aplicável para a comunidade envolvida no processo de investigação, considerando as etapas desenvolvidas no próprio estudo.

4- eficácia – implica que intervenção seja efetiva e os resultados sejam alcançados por todos os envolvidos no processo e/ou criando alternativas para a solução do problema gerador central.

Para dar consistência argumentativa ao estudo, procuramos sistematizar um referencial teórico problematizador, crítico e implicado consubstancialmente com as referências de diversos autores especialistas, que discutiam direta e indiretamente as nuances de nosso objeto central.

A praticabilidade do estudo foi assegurada pelo próprio método investigativo e pela especificidade do contexto de realização do trabalho, que garantia aos sujeitos papel transformador da realidade problematizada ao longo de todas as etapas do processo.

A busca pela eficácia esteve explícita por todo nosso rigor científico metodológico, bem como, pelo constante monitoramento do processo, assegurando o envolvimento de todos os participantes em torno das discussões sobre o problema da Investigação.

Outro fator importante que pode colaborar muito como validade de um estudo investigativo qualitativo é a triangulação de alguns fatores no processo de pesquisa, ou seja, recomenda-se a utilização de diferentes olhares teóricos e estratégicos para confrontar os dados com distintas perspectivas (Gunther, 2006).

Lisa Guion (2002) estrutura em seus estudos em cinco perfis distintos de triangulação, são estes:

1 - triangulação de fontes – construção de uma base de dados para a pesquisa que possa dialogar com diferentes fontes de informação.

2 - triangulação de pesquisadores – contar com a colaboração de diferentes pesquisadores da área no sentido de validação do design da investigação e instrumentos de pesquisa, considerando a experiência dos mesmos para com o objeto em questão.

3 - triangulação de teorias – intercambio entre diferentes áreas do conhecimento no auxílio à interpretação do fenômeno social em questão.

4 - triangulação de técnicas metodológicas - utiliza diferentes estratégias, métodos tanto qualitativos quanto quantitativos, para estudar um problema.

5 - triangulação ambiental - utiliza diferentes locais e/ou diferentes aspectos relacionados com o campo de pesquisa.

A partir da recomendação de triangulações descritas acima, para assegurar o diálogo entre as fontes, efetivamos em nosso estudo o cruzamento de dados entre os documentos institucionais da escola, autores da área (estado da arte), dispositivos legais e orientações para a Educação formal em nível nacional.

A validação do design da investigação e instrumentos de pesquisa foi realizada mediante a colaboração de pesquisadores especialistas na temática central da UFRB, em acordo as recomendações de nossa orientadora e considerando as contribuições de professores/pesquisadores da Universidade do Minho em todo o processo para o doutoramento.

Foi possível também triangular informações sistematizadas a partir do processo de investigação, mediante a organização e realização de diversos eventos científicos, publicação de artigos, criação de uma revista acadêmica e participação em congressos nacionais e internacionais com apresentação de trabalhos.

No que se refere à triangulação de teorias, destacamos a própria constituição heterogenia do nosso grupo para doutoramento em ciências da educação na Universidade do Minho, com a participação de colegas de diferentes áreas, proporcionando um ambiente extremamente rico de diálogo durante o processo formativo coletivo de convívio acadêmico.

Destacamos a utilização de distintas técnicas metodológicas em torno do objeto, garantindo uma triangulação profícua e fundamental na estruturação da Investigação, discussão da problemática e sistematização de dados.

Sobre a triangulação ambiental, realizamos, a partir de uma agenda profissional previamente estabelecida, diversas atividades em âmbito internacional, experimentando as potencialidades da capoeira no campo educativo em contextos culturais distintos de vários países do mundo.

A utilização destes referidos mecanismos citados, auxiliaram na qualidade para planificação dos processos de investigação e na confiabilidade para com os resultados da pesquisa qualitativa, atestando credibilidade e efetivando o potencial metodológico destes trabalhos na transformação da realidade. Neste sentido, dando sequência a estrutura da descrição metodológica, destacaremos na próxima sessão aspectos relevantes sobre as fontes para coleta de dados.

4.1.5. Fontes para coleta de dados

Em nosso estudo, pela necessidade da seleção de fontes compatíveis ao perfil do trabalho, buscamos referenciá-las por nossa implicação e contextualização das mesmas. Desse modo, para Chizzotti (2001, p. 89) “a coleta de dados não é um simples processo formal burocrático de soma linear, cuja frequência controlada e medida, autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos”. Os dados são levantados, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da investigação e na interação com seus sujeitos. Em geral, a finalidade de um trabalho desta natureza é intervir em uma situação insatisfatória, mudando a realidade concreta, propondo uma interação mais ativa entre investigador, investigado e a conjuntura social do problema em questão.

Segundo Gil (2002) o planejamento da investigação se configura como uma fase importantíssima, pois nele são definidos os caminhos para efetivação da pesquisa, estabelecendo procedimentos técnicos para a coleta de dados, que definirão a qualidade dos processos e resultados

obtidos. Neste sentido, o autor apresenta dois grandes procedimentos para a coleta de dados, são estes:

1 – fonte de “papel” – fazendo referência aos dados que são obtidos por documentos e levantamento bibliográfico.

2 – dados das pessoas pesquisadas – aqui nos referimos aos questionários, entrevistas, registros de observação e afins, que auxiliam a entender o cotidiano dos sujeitos envolvidos na investigação e suas relações com o problema central comum a todos.

Vale ressaltar que esta divisão propõe uma separação didática e generalista, pois na pesquisa estes dados devem ser triangulados, como já foi mencionado antes. Outro fator importante é que será a investigação e suas nuances peculiares que definirão quais os caminhos para levantamento das informações mais relevantes em cada situação problema.

Em nosso estudo foi feito um planejamento inicial para aproximação ao campo de pesquisa e grupo focal, considerando toda a complexidade de se investigar na área de práticas educativas. Assim, o levantamento de dados iniciou-se com a parte documental da instituição, projeto político pedagógico, planos de curso, arquivo de planos de aula, proposta educativa municipal e diagnóstico institucional pessoal/estrutural, levantando-se informações sobre a estrutura física, material e formativa do corpo pedagógico.

Foi realizado também um levantamento bibliográfico em torno da temática central do objeto, triangulando informações com diversos autores da área, explicitando o “estado da arte” e ampliando a base teórica para a investigação e potencialização do processo formativo do trabalho junto dos sujeitos da pesquisa.

A partir deste levantamento inicial fizemos um quadro conceitual, construído paralelamente a um processo de inúmeras visitas institucionais, vivências e reuniões com o corpo pedagógico da escola, expondo as intenções de nosso trabalho e adequando nossos objetivos iniciais às reais necessidades e disponibilidades dos envolvidos.

Realizamos também um diálogo com pesquisadores especialistas da área sobre os encaminhamentos e instrumentos de investigação para as pessoas envolvidas, no intuito de validar e adequar os que melhor poderiam responder ao problema de pesquisa, isso em consonância com as características peculiares já levantadas da instituição e seus sujeitos.

Percebemos que os instrumentos mais adequados às nossas intenções, considerando o levantamento de dados referente aos sujeitos, seriam a vivência junto a proposta pedagógica (AEC), entrevistas e questionários, sendo estes distribuídos nas fases da Investigação, de forma a clarificar as mesmas e auxiliar no processo de desenvolvimento crítico dos envolvidos, empoderando-os, autonomamente, em torno do objeto e intervindo na realidade.

Após a apresentação da parte inicial de nossos caminhos metodológicos, faremos agora um recorte, expondo as principais características de nossa pesquisa, detalhando as particularidades de nosso ambiente, público alvo e contexto da investigação.

4.2. CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Nosso trabalho investigativo possuiu inúmeras peculiaridades e complexidades características do campo da Educação que necessitamos explicitar, no intuito de garantirmos um melhor entendimento sobre o caminho metodológico optado e todo o seu desenvolvimento em torno do objeto de pesquisa.

4.2.1. Local

Como foco prioritário, estabelecemos uma escola municipal, com intenção de discutir o currículo de formação da escola pública, considerando uma experiência educativa o mais próximo possível de outras realidades semelhantes, facto que tornaria a investigação replicável a outros contextos.

Dentre as diversas escolas do município de Amargosa, fizemos a opção pela que apresentava os maiores índices de violência em seu entorno, com localização em uma zona marginalizada da cidade e que congregava estudantes negros, em sua grande maioria, desta referida comunidade e da área rural. Neste sentido, acreditávamos que desta forma poderíamos vivenciar um universo mais complexo para o desenvolvimento pedagógico, testando, de forma efetiva, as potencialidades da matriz afro-brasileira no processo educativo formal.

A escola municipal em questão estava situada no perímetro urbano da cidade de Amargosa – Bahia - Brasil. O prédio na qual funcionava era de propriedade do município e se caracteriza pela sua boa estrutura, enquadrando-se nos padrões mínimos exigidos pelo Ministério da Educação.

A referida instituição foi criada em 17 de junho de 2000, através do ato de criação nº. 06/2000, com o objetivo de atender à demanda de alunos nas séries finais do Ensino Fundamental, sendo a única escola municipal que atende esse segmento em Amargosa.

Atualmente a Escola funciona nos três turnos oferecendo o Ensino Fundamental de nove anos e em processo de desativação do ensino fundamental de oito anos ambos das séries finais (6º ano e 6ª a 8ª série) no diurno e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA (2º segmento) no diurno e noturno. Vale salientar que devido à necessidade de regularizar o fluxo escolar desta instituição, a equipe gestora resolveu implantar a EJA no diurno, possibilitando, assim, a regularização idade/série dos inúmeros educandos desta unidade escolar, bem como elevando sua autoestima para prosseguirem seus estudos.

No turno matutino o corpo de estudantes é composto, na grande maioria, por alunos oriundos da zona rural e nos turnos vespertino e noturno por alunos moradores dos bairros da Catiara e São José. Assim, de acordo com os dados de atualização, a escola atende em média 900 alunos.

A escola possui uma diretora, duas vice-diretoras, 04 coordenadores pedagógicos e trinta e quatro professores efetivos no quadro docente. Assim, no que tange a coordenação pedagógica: Uma atua apenas no matutino e está mais envolvida com o macro do âmbito pedagógico, outra atua no matutino e vespertino e outras duas atuam na modalidade EJA, sendo uma no diurno (EJA Juvenil) e outra no noturno. A prioridade estabelecida atualmente tem sido o acompanhamento pedagógico, enfatizado através da realização das reuniões de coordenação entre o corpo pedagógico, estruturados por disciplinas afins, diminuindo assim os momentos de coordenação e favorecendo um melhor diálogo entre o corpo docente no que tange a troca de informações e prática pedagógica.

Referente a infraestrutura da escola, a mesma é rodeada de muros, dispõe de 10 salas de aulas, sala de vídeo, biblioteca, laboratório de informática, sala da direção, coordenação pedagógica, sala de professores, cozinha, dispensa, área de limpeza interna, pátio, depósito para material de limpeza, e material didático, banheiros para funcionários, professores e educandos, sendo estes em quantidades satisfatórias para a demanda. A escola dispõe de um amplo espaço que futuramente poderá ser utilizado para ampliação da mesma, atendendo assim à necessidade de uma quadra de esporte coberta, refeitório, sala para prática de Artes etc.

A escola disponibiliza como recursos didáticos: TV, aparelho de DVD, retroprojetores, aparelhos de som, caixas amplificadas, amplificador, microfones, mapas diversos do corpo humano, mapas históricos e geográficos, globos, livros diversos, vídeos educativos, diversos materiais de educação física como alteres, colchonetes, bolas de basquete, bolas de handebol, entre outras. Dispõe ainda de dez computadores que estão alocados no laboratório de informática, data show, notebook e impressora laser e impressora jato de tinta. Possui ainda como recurso pedagógico a disponibilidade de outros computadores que se encontram na sala de direção, coordenação e secretaria da escola.

A escola tem como missão assegurar à comunidade escolar um ambiente de aprendizagem favorável à formação de sujeito crítico, político e atuante na sociedade, envolvendo a colaboração da família e demais segmentos da escola, entidades públicas e privadas, na busca do fortalecimento de ações estratégicas com a finalidade de promover a construção da identidade do educando por meio de uma educação de qualidade.

4.2.2. Sujeitos da pesquisa

O público-alvo direto foi centrado na comunidade escolar referida acima, contudo, foi possível triangular informações da pesquisa com estudantes das licenciaturas do CFP/UFRB, localizado na cidade, e dentro deste universo de licenciandos, também foi possível separá-los em dois grandes grupos, sendo o primeiro de professores em formação com acesso às atividades extensionistas e/ou de pesquisa na área do objeto de estudo, e outro grande grupo composto por aqueles que não faziam parte destas atividades.

A opção por triangularmos informações entre os dois grupos de licenciandos e professores da referida escola, se deu por conta da necessidade de observarmos possíveis conexões entre a

formação acadêmica e atuação profissional dos educadores, pois queríamos avaliar em que medida a universidade problematizava as questões inerentes ao nosso problema central de Investigação, considerando aspectos curriculares, metodológicos, didáticos e estruturais. Neste sentido, dividimos o público alvo entre, a) membros da comunidade escolar, b) licenciandos sem acesso a pesquisa e extensão na área e c) licenciandos com acesso a pesquisa e extensão na área:

a) Membros da comunidade escolar (público alvo direto)

Dentre os membros envolvidos na comunidade da escola, tivemos crianças e jovens, da zona rural e urbana, afrodescendentes, sendo oito do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades entre onze e dezesseis anos, e membros o corpo pedagógico da referida escola, já mencionados anteriormente, que subsidiavam os dados da pesquisa pela necessidade de discussão curricular sobre a implementação de africanidades na escola.

Os professores sujeitos do estudo compuseram um grupo com 10 pessoas, sendo 05 de homens e 05 de mulheres, 04 eram oriundos da própria cidade de Amargosa e 06 vieram de outras cidades, 04 estavam na faixa entre 20 a 30 anos e 06 entre 31 a 40 anos, 02 se declararam brancos, 01 amarelo, 03 pardos e 04 negros, 10 possuíam internet em casa, 06 acessavam as notícias via TV aberta, 01 via jornal impresso, 02 via internet e 01 por outros veículos de comunicação, 05 possuíam experiência em atividades comunitárias e 05 não possuíam, 04 se declararam católicos, 02 evangélicos, 01 praticante de religiões de matriz africana e 03 de outras religiões, 02 possuíam moradia cedida, 02 própria e 06 outras formas, 05 possuíam até 05 cômodos na moradia, 03 de 06 a 10 cômodos e 02 acima de 10 cômodos, 01 possuía renda familiar até 02 salários mínimos, 08 entre 03 a 05 salários mínimos e 01 entre 05 a 10 salários mínimos.

Adicionamos também ao grupo da comunidade escolar os entrevistados, sendo este composto pela diretora, com idade entre 40 a 50 anos, formação superior, especialização em africanidades e afrodescendente, o coordenador, com idade entre 30 a 40 anos, formação superior, especialização na área de educação e afrodescendente, e a mãe, com idade entre 30 a 40 anos, formação até o ensino médio e negra.

b) Licenciandos sem acesso a pesquisa e extensão na área (público alvo indireto)

Os licenciandos sem acesso a pesquisa e extensão na área, sujeitos do estudo, compuseram um grupo com 80 pessoas, sendo 36 (45%) homens e 44 (55%) mulheres, 28 (35%) eram oriundos da própria cidade de Amargosa e 52 (65%) vieram de outras cidades, 60 (75%) estavam na faixa entre 20 a 30 anos e 20 (25%) entre 31 a 40 anos, 8 (10%) se declararam brancos, 8 (10%) amarelos, 24 (30%) pardos e 40 (50%) negros, 52 (65%) possuíam internet em casa, 8 (10%) no trabalho, 16 (20%) na universidade e 4 (5%) em outros lugares, 40 (50%) acessavam as notícias via TV aberta, 2 (2,5%) pelo rádio, 8 (10%) via jornal impresso, 28 (35%) via internet e 2 (2,5%) por outros veículos de comunicação, 32 (40%) possuíam experiência em atividades comunitárias e 48 (60%) não possuíam, 48 (60%) se declararam católicos, 16 (20%) evangélicos, 8 (10%) praticantes de religiões de matriz africana e 8 (10%) de outras religiões, 32 (40%) possuíam moradia alugada, 16 (20%) cedida, 24 (30%) própria e 8 (10%) outras formas, 52 (65%) possuíam até 05 cômodos na moradia, 26 (32,5%) de 06 a 10 cômodos e 2 (2,5%) acima de 10 cômodos, 64 (80%) possuíam renda familiar até 02 salários mínimos, 12 (15%) entre 03 a 05 salários mínimos e 4 (5%) entre 05 a 10 salários mínimos.

c) Licenciandos com acesso a pesquisa e extensão na área (público alvo indireto)

Os licenciandos com acesso a pesquisa e extensão na área, sujeitos do estudo, compuseram um grupo com 10 pessoas, sendo 2 homens e 8 mulheres, 5 eram oriundos da própria cidade de Amargosa e 5 vieram de outras cidades, 7 estavam na faixa entre 20 a 30 anos, 1 entre 31 a 40 anos e 2 entre 41 a 50 anos, 2 se declararam brancos, 1 pardo e 7 negros, 3 possuíam internet em casa, 1 na universidade e 6 em outros lugares, 2 acessavam as notícias via TV aberta, 1 via jornal impresso e 7 via internet, 10 possuíam experiências em atividades comunitárias, 5 se declararam católicos, 3 evangélicos e 2 sem religiões, 3 possuíam moradia alugada, 2 própria e 5 outras formas, 9 possuíam até 05 cômodos na moradia e 1 de 06 a 10 cômodos, e os 10 possuíam renda familiar até 02 salários mínimos.

Destacamos também que este público-alvo estava articulado na triangulação de informações sobre o currículo de formação dos licenciandos e a forma de implementação destes saberes na realidade desenvolvida pelos já licenciados na própria escola.

4.2.3. Contexto da pesquisa

A contextualização do campo de estudo esteve centrada em um perfil muito próximo das características educacionais, para a escola pública, mais gerais no Brasil, ou seja, focamos um contexto factível de ser replicado, conforme recomendado para legitimidade do estudo, pois envolvia pessoas em uma realidade de pobreza, em sua grande maioria negras, numa escola regida por dispositivos legais nacionais e que não havia conseguido implementar organicamente a parte da legislação que versa sobre a obrigatoriedade de trato com africanidades na educação formal. Neste sentido, sendo estas características comuns em boa parte das escolas no país, percebemos que seria funcional o desenvolvimento de nossa investigação nesta conjuntura.

O contexto da pesquisa, a partir dos ciclos da Investigação, foi complexificando-se pela constante necessidade de desenvolvimento para a autonomia dos participantes e de triangulação dos dados entre a realidade formativa dos futuros professores, a prática pedagógica dos já licenciados e a proposta pedagógica com os estudantes da escola (AEC). Assim, a proximidade com a universidade nos trouxe a possibilidade de estreitarmos o debate acadêmico com as reais necessidades da educação formal e seus educandos.

Adicionamos a este contexto o facto da pesquisa ter sido desenvolvida na cidade de Amargosa, no estado da Bahia, localizado no nordeste brasileiro, região que mais recebeu pessoas escravizadas do continente africano, sendo o caso particular do referido estado, aquele que possui atualmente a maior influência de matriz africana no Brasil, ainda que, contraditoriamente, esta influência seja negligenciada nos processos formais de ensino, conforme já abordado anteriormente.

Após esta incursão no contexto do trabalho investigativo, seguiremos apresentando os detalhes do desenho metodológico realizado e todas as nuances do caminho percorrido, pois, com estas informações pretendemos trazer uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento cotidiano de trato com a Investigação e todos os desafios enfrentados.

4.3. DESENHO INVESTIGATIVO

Nosso desenho investigativo foi dividido didaticamente em três ciclos espiralados, com níveis de complexificação processual por etapas de trato com o objeto de pesquisa, ou seja, realizamos um trabalho estruturando de forma complementar às etapas, a partir das reflexões e proposições dos sujeitos da pesquisa.

Destacamos também que cada ciclo citado acima foi estruturado a partir de triangulações variadas no sentido de validação contínua/monitoramento do processo investigativo, considerando que tentamos privilegiar de forma macro no ciclo 01 “o ideal”, no ciclo 02 “o real”, e no ciclo 03 “o confronto reflexivo sobre a aplicabilidade”, sendo estas organizadas em:

Triangulação 01 (Primeiro ciclo – “*Ideal*”)

- Triangulamos dados entre os documentos institucionais da escola, autores da área (Estado da arte), dispositivos legais e orientações para a Educação formal em nível nacional.

Triangulação 02 (Segundo ciclo – “*Real*”)

- Triangulamos dados da vivência pedagógica com o grupo focal escolar (AEC), Questionários (Licenciandos do CFP sem atividades de extensão ou pesquisa na área / licenciandos do CFP com atividades de extensão e pesquisa na área / professores licenciados da escola) e entrevistas (Mãe de uma estudante, diretora e coordenador pedagógico da escola).

Triangulação 03 (Terceiro ciclo – “*Ideal e Real na totalidade concreta*”)

- Triangulamos dados com publicações em periódicos, com a criação de uma revista específica (Revista acadêmica GUETO) e afins. Seguimos triangulando também nesta fase com a realização de eventos na área temática e com a participação em eventos nacionais e internacionais, experimentando a metodologia adotada na AEC do grupo focal em outros contextos, verificando a validade replicativa do estudo.

As triangulações expostas aqui, referenciam os processos correspondentes aos fatores de ordem macro na Investigação, ou seja, não explicitam minuciosamente todas as relações desenvolvidas em cada microciclo de trabalho e descritas no corpo metodológico, pois nossa intenção, neste momento da escrita, é demonstrar um panorama mais geral das nuances constitutivas do desenvolvimento científico em torno do objeto.

Ressaltamos que os referidos ciclos e triangulações estiveram organicamente interligados em espiral e que estes privilegiaram a relevância ou validade do conteúdo abordado pelos autores da área, a consistência ou validade do corpo argumentativo no desenvolvimento do trabalho em torno do objeto, a praticabilidade no contexto de investigação e a eficácia para o grupo focal. Assim, destacamos que, mesmo com todos estes aspectos, elegemos, conforme necessidades apontadas pelos sujeitos, em cada ciclo e/ou triangulação um fator preponderante, sem, contudo, anular os outros.

Para ilustrar o percurso metodológico, apresentaremos a seguir uma figura ilustrativa do desenho investigativo, considerando seus aspectos mais significativos nos ciclos da Investigação-Ação e suas respectivas triangulações.

FIGURA DO DESENHO INVESTIGATIVO

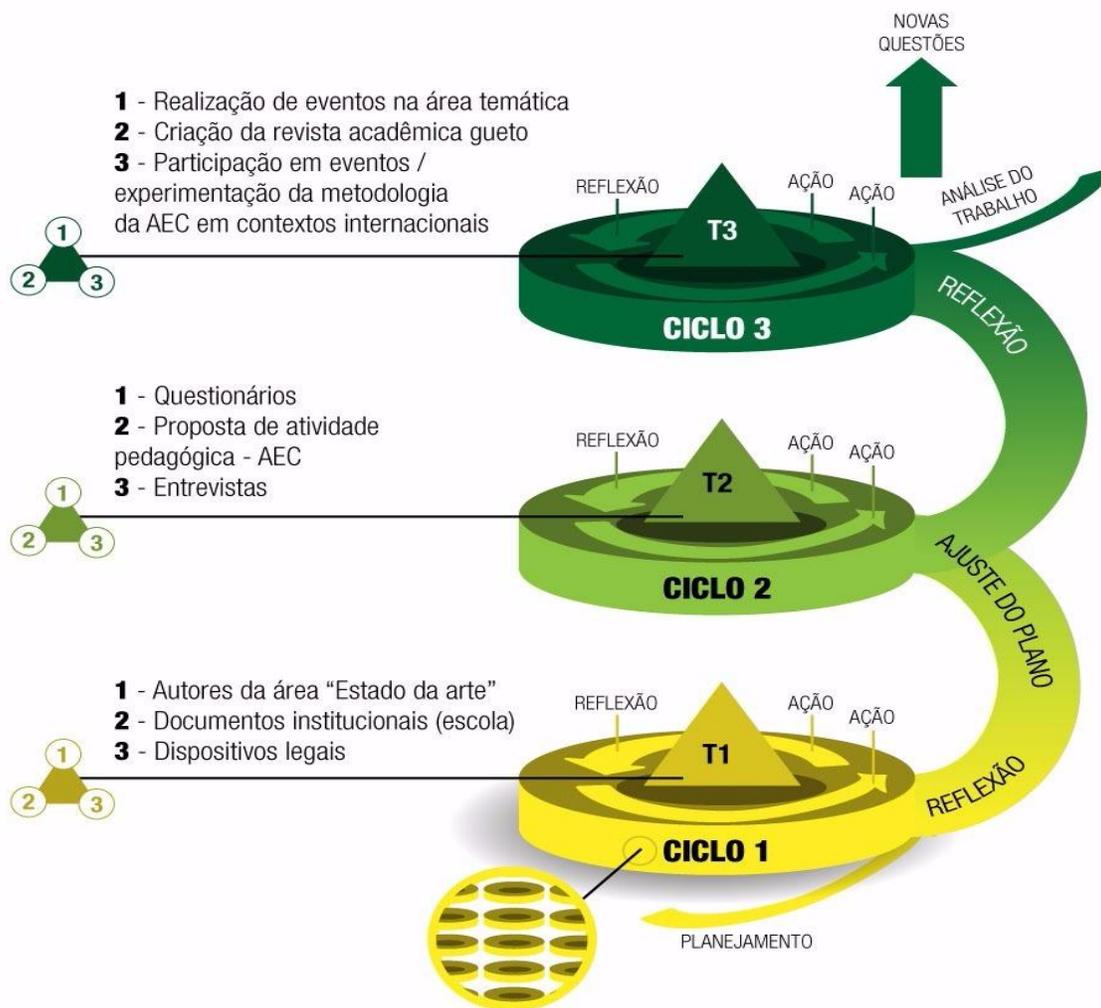


Figura 1 – Desenho investigativo

4.3.1. Proposta de atividade pedagógica – AEC (atividade de enriquecimento curricular)

O trabalho, no grupo focal com crianças e jovens, foi desenvolvido a partir de vivências com a capoeira, focando os estudantes em seu contexto pedagógico formal, levantando-se dados de pais, professores e membros em geral da comunidade escolar. Assim, inicialmente fez-se uma aproximação à realidade, reconhecendo os traços característicos para estruturação de uma proposta pedagógica de intervenção como AEC, reunimos com o corpo pedagógico escolar e redimensionamos estratégias para o avanço na investigação, considerando critérios flexíveis e que puderam dialogar com as realidades da instituição envolvida.

O tempo de intervenção, para este momento da pesquisa, foi de seis horas/semana, organizado a partir de treze encontros, divididos da seguinte forma:

- Dois primeiros, com duas horas cada, para intervenção direta com o grupo focal da vivência.
- O terceiro, com mais duas horas, utilizadas para reuniões com o corpo pedagógico, discutindo planejamento e propondo reflexões para uma autonomia metodológica em torno do objeto.

As atividades vivenciais estavam articuladas com o currículo formal dos envolvidos, sendo a capoeira focada muito mais como princípio metodológico, extrapolando uma finalidade centrada nela mesma, pois desejávamos verificar de que forma esta experiência poderia colaborar, apoiando a construção de teorias pedagógicas, para uma aprendizagem significativa e emancipatória com africanidades na Educação formal.

O momento da vivência estava estruturado a partir de uma dinâmica que tentava contemplar a tríade ação-reflexão-ação, considerando que se iniciava com uma conversa, recuperando a realidade vivenciada no encontro anterior, seguíamos para a apresentação dos conteúdos daquele dia, discutindo estratégias e/ou conteúdos emergentes, experimentando corporalmente o conhecimento e finalizava com uma roda de conversa, refletindo sobre os aspectos mais relevantes do encontro e encaminhamentos futuros.

Vale ressaltar que este trabalho foi mediado pelo levantamento da matriz curricular dos envolvidos e estruturado por um guia de conteúdos, conforme Anexo (5) deste trabalho, com acompanhamento em diário de bordo das ações desenvolvidas e suporte pela constante reflexão do contacto com professores, coordenação e direção, nas reuniões do pedagógico.

4.3.2. Instrumentos pedagógicos de apoio

Como já citado anteriormente, foram desenvolvidos alguns instrumentos para apoiar a ação pedagógica nas vivências da AEC na escola. Assim, estes instrumentos ajudaram a consolidar o processo de ensino-aprendizagem, bem como serviram de parâmetro para a experiência investigativa em questão.

Dentre os instrumentos desenvolvidos, destacamos o desenvolvimento de uma matriz como guia para os domínios do processo de intervenção, conforme Anexo 5, focando as fases da investigação, seus objetivos, ações e períodos. Neste sentido, a partir desta ferramenta, foi possível planificar melhor a intervenção e sua interlocução com as distintas etapas do trabalho.

Também se desenvolveu um diário de acompanhamento, conforme Anexo 4, considerando a necessidade de registro das sessões vivenciais com o grupo focal da AEC, destacando, na observação, cinco partes, sendo as três iniciais referentes as categorias e outras duas para suporte educativo da ação, 1) ação pedagógica, 2) formação de professores, 3) atuação social, 4) outros e 5) diferenças entre a atividade proposta e a atividade vivida. É de ressaltar que as categorias não se esgotavam em si mesmas, antes serviram como ponto de partida para a análise e constante processo avaliativo cíclico de ação-reflexão-ação.

Acreditamos que foi fator preponderante para o êxito dos instrumentos desenvolvidos, a articulação entre os mesmos, em consonância com alguns dos conteúdos formais trabalhados em sala, criando a possibilidade de a AEC servir também como estratégia metodológica de trato com conteúdos diversificados, sem, contudo, negligenciar o fator formativo na própria capoeira.

4.3.3. Monitoramento da ação investigativa

No tocante ao monitoramento/acompanhamento do trabalho investigativo, utilizamos algumas estratégias, no intuito de garantir o rigor científico necessário e condizente com um trabalho desta configuração. Neste sentido, trabalhamos com, a) base de dados inicial diversificada, b) diálogo com

a comunidade acadêmica com publicações e participação em eventos, c) validação dos instrumentos, d) intercâmbio com diferentes áreas, e) utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados e f) experiências em diferentes contextos/ambientes:

a) base de dados inicial diversificada

A base de dados foi construída mediante o cruzamento de informações documentais da escola, dispositivos legais nacionais, recomendações pedagógicas do ministério da educação do Brasil e levantamento bibliográfico com autores da área, que juntos subsidiaram a triangulação inicial para o desenvolvimento da Investigação, criando uma sustentação teórica junto ao objeto.

b) diálogo com a comunidade acadêmica – publicações e participação em eventos

Foi fundamental, durante todo o processo, ampliar o diálogo com a comunidade acadêmica, considerando uma constante interlocução de produções em artigos, painéis, mostras culturais e afins, a partir da participação em eventos locais, nacionais e internacionais.

Para desenvolver mais fluidez junto às publicações, foi criada uma revista científica com registro na biblioteca nacional brasileira, hospedada no Link <http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/>, que proporcionou uma democratização do conhecimento sistematizado, também a partir da pesquisa e do objeto de estudo.

c) validação dos instrumentos

Outra de nossas preocupações foi à validação dos instrumentos de pesquisa, considerando a opinião de pesquisadores experientes na área do objeto de estudo. Neste sentido, submetemos nossa proposta a uma pesquisadora doutora no Brasil e outra em Portugal, que fizeram suas considerações, indicando pequenas alterações e validando os instrumentos adotados como pertinentes à conjuntura da pesquisa em questão.

Realizamos também um pré-teste, com aplicação dos questionários de pesquisa, em que levantamos possíveis dificuldades de interpretação das questões e/ou sobreposição de temas nas perguntas, ampliando a segurança para aplicabilidade deste instrumento.

d) intercâmbio com diferentes áreas – grupo de doutorado diversificado

Consideramos também que foi extremamente importante o intercâmbio, entre as diversas áreas do conhecimento, das pessoas que compuseram o grupo de doutorandos da UFRB na Uminho, ou seja, o contato cotidiano nos componentes curriculares cursados, com os colegas e seus objetos de investigação, estimulava uma constante reflexão e retroalimentavam as discussões em torno da realidade matricial educativa no Brasil.

e) utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados

Conforme o indicado pela literatura, diversificamos os instrumentos para coleta de dados, no intuito de ampliarmos ainda mais a confiabilidade dos resultados e constante verificação de replicabilidade em outros contextos.

Foram utilizados como instrumentos de coleta, toda parte já anunciada aqui de materiais escritos (documentais da escola, dispositivos legais nacionais, recomendações pedagógicas do ministério da educação do Brasil e levantamento bibliográfico com autores da área), registro diário da atividade nas vivências com o grupo focal e corpo pedagógico da escola, registro de imagens, entrevistas (com mãe de uma estudante e gestores de educação) e questionários, consolidando uma multiplicidade de recursos compatíveis com o objeto de estudo em foco.

f) experiências em diferentes contextos/ambientes – eventos no mundo

Outro fator preponderante para validação e monitoramento da pesquisa, foi a nossa participação, fruto de uma agenda profissional previamente estabelecida, em vários eventos internacionais, no Japão, Colômbia, Espanha e Equador, durante o período da pesquisa, como conferencista e oficinairo, pois nestas ações foi possível verificar a aplicabilidade da metodologia utilizada nas vivências da AEC, levantando reflexões sobre a capoeira como estratégia educativa em diversos países do mundo.

O confronto com as diferentes realidades internacionais foi fundamental para experimentar a replicabilidade dos dados e experiências extraídas do estudo, bem como concorreu para o reconhecimento das possíveis contribuições pedagógicas da capoeira em contextos culturais e econômicos distintos da realidade brasileira.

4.4. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

As técnicas de recolha de dados se configuram como o conjunto de procedimentos utilizados no trabalho científico para assegurar o acesso às informações, o monitoramento do trabalho e análise do material coletado.

Segundo Gil (2002) os procedimentos para coleta de dados constituem dois grandes grupos, 1 – o que surgem de fontes de “papel”, como pesquisas bibliográficas e de fontes documentais, e 2 – os que são oriundos de pessoas. Neste sentido, trataremos aqui, de forma mais detalhada, as estratégias utilizadas para garantir as intenções da presente Investigação.

Dentre as diversas técnicas utilizadas em estudos desta natureza, optamos pela análise documental, a vivencia pedagógica – AEC e inquérito. Assim, trataremos a seguir das peculiaridades destas referidas estratégias em nosso trabalho.

4.4.1. Análise documental

A análise documental é um processo que permite a seleção, tratamento e interpretação de documentos, considerando uma reestruturação sistematizada daquilo que já foi produzido em torno do tema de investigação, com o acréscimo de valor fruto da nova reflexão do pesquisador que utiliza esta técnica. Desta forma, para Coutinho (2009) esta técnica permite a reapresentação de um documento com as impressões mais recentes do campo de estudo, gerando um novo contributo para a ciência.

Nosso estudo, como já referido anteriormente, fez uso da análise documental priorizando registros/regimento da escola, dispositivos legais nacionais, recomendações pedagógicas do ministério da educação do Brasil e levantamento bibliográfico com autores da área.

4.4.2. Vivencia pedagógica – AEC

A estruturação das vivencias, já mencionadas anteriormente, foi organizada a partir de uma proposta pedagógica para trato com africanidades na escola, focando a capoeira como pressuposto estratégico de discussão sobre a referida área temática. Neste sentido, a configuração desta ação, como uma técnica de nossa Investigação, foi fundamental para experimentarmos na realidade concreta dos sujeitos a aplicabilidade das reflexões inferidas dos referenciais teóricos e as

possibilidades alternativas de um projeto educativo emancipatório e mais contextualizado com a realidade dos educandos.

4.4.3. Inquérito

O inquérito é uma técnica de investigação que permite, mediante um conjunto de questões, o acesso a informações peculiares sobre um determinado tema, diretamente ou indiretamente extraídas dos indivíduos, sendo este apresentado de forma escrita ou oral.

Segundo Tuckman (2000) as principais etapas do planejamento para o inquérito consistem em definição do objeto, construção e aplicação do instrumento, definição das categorias de análise e organização e apresentação dos resultados, considerando toda a complexidade do processo de elaboração das questões. Assim, a luz do referencial teórico preconizado, procedemos em nosso estudo a estruturação da técnica rigorosamente de acordo as recomendações.

As técnicas utilizadas, enquanto procedimentos foram estruturadas a partir de instrumentos que auxiliaram no processo investigativo, dentre estes, optamos pelo diário de acompanhamento, os questionários e as entrevistas, que apresentaremos detalhadamente a seguir.

4.4.4. Diário de acompanhamento e guia de intervenção

O diário do investigador tem como função aglutinar observações, reflexões, explicações e interpretações que auxiliem o pesquisador a compreender as nuances do fenômeno investigado, a partir de uma técnica narrativa de sistematização escrita para registro do cotidiano da atividade. (Coutinho, 2009).

Nosso diário de acompanhamento foi estruturado em cinco partes, sendo as três iniciais referentes às categorias e outras duas para suporte educativo da ação, 1) ação pedagógica, 2) formação de professores, 3) atuação social, 4) outros e 5) diferenças entre a atividade proposta e a atividade vivida.

As três primeiras partes serviram para destacarmos cotidianamente as observações, com o recorte específico dentro das categorias de análise definidas para todo o trabalho, contudo, pelo entendimento de que poderiam surgir elementos interessantes fora do enquadramento das categorias, adicionamos o item “outros”, que colaborava com a função pedagógica da quinta e última parte, diferenças entre a atividade proposta e a atividade vivida, pois estabelecia uma conexão cíclica entre os encontros, garantindo a ação-reflexão-ação. Neste sentido, o diário do investigador, para além de um instrumento de estudo, funcionou como uma ferramenta estruturante da proposta pedagógica de ensino de africanidades, considerando a capoeira como via de acesso para tal finalidade.

Vale ressaltar que as ações, como já mencionado, foram estruturadas a partir de um “guia de orientação dos domínios do processo de intervenção”, sendo este composto pela descrição dos processos, objetivos, tarefas, recursos e calendário. Desta forma, o desenvolvimento de toda experiência na AEC esteve planejado e em consonância com as necessidades curriculares dos envolvidos, assegurando também o caráter flexível e participativo da proposta.

O guia desenvolvido serviu para articular todos os sujeitos envolvidos em torno das possibilidades de materialização e problematização do objeto da Investigação-Ação, pois, a partir da tríade ação-reflexão-ação, os envolvidos foram paulatinamente convocados ao exercício crítico para autonomia decisória em seus próprios processos educativos.

4.4.5. Questionários

O questionário é um instrumento para coleta de dados, utilizado numa sondagem ou inquérito, a fim de fazer um reconhecimento sobre aspectos diversos das características mais peculiares daquilo que se deseja investigar. Neste sentido, para Gil (2002) o mesmo pode ser definido como uma “ferramenta” de investigação social que obtém informações sobre as pessoas, relativas à suas crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, temores e afins.

De acordo com Gil (2002) é possível perceber vantagens e limitações no uso de questionários:

- a. Vantagens – pode ser aplicado a um número grande de pessoas simultaneamente; não possui limites de abrangência territorial; baixo investimento; não pressupõe formação específica para aplicação; garante o anonimato dos entrevistados; isenta o entrevistado da influência do pesquisador.

- b. Limitações – baixa quantidade de questionários respondidos; perguntas sem respostas; exclui pessoas analfabetas; dificuldade de compreensão pode induzir erros de interpretação de dados; variação de sentidos subjetivos de interpretação por parte dos respondentes.

Na elaboração dos questionários são necessários alguns cuidados para garantia do retorno esperado com este instrumento, pois a estruturação das questões será fundamental para facilitar a interpretação do respondente e conseqüente análise do pesquisador. Neste sentido, para assegurar a qualidade de nosso estudo, consideramos rigorosamente as recomendações da literatura e ainda realizamos um pré-teste, no intuito de ajustar todo o construto as especificidades da realidade a ser investigada.

Em nosso estudo, a estrutura de organização do questionário separou as questões em três grandes grupos relacionados às categorias e subcategorias de análise previamente estabelecidas. Assim, foi possível dividir o instrumento em aspectos socioeconômicos, seguindo com conhecimentos sobre capoeira e/ou matriz afro-brasileira e finalizando com informações relativas à ação pedagógica.

Os questionários serviram, fundamentalmente, para a triangulação de dados que correlacionavam as realidades de estudantes em formação (sem acesso a pesquisas e atividades extensionistas na área do objeto de investigação), estudantes em formação (com acesso a pesquisas e atividades extensionistas na área do objeto de investigação) e professores da escola do grupo focal. Desta forma, foi nossa intenção relacionar informações entre o currículo de formação dos licenciandos e a atuação pedagógica dos professores, verificando em que medida a universidade e/ou outras experiências, preparavam os envolvidos, no que se refere à discussão sobre africanidades na escola.

4.4.6. Entrevistas

O instrumento da entrevista aplica-se perfeitamente quando o pesquisador deseja obter informações sobre o seu objeto, focando conhecer atitudes, sentimentos e valores relativos ao comportamento, pois proporciona uma imersão no mundo do entrevistado, explorando muito além de informações meramente técnicas e/ou descontextualizadas da problemática de investigação.

A entrevista destaca-se de outros instrumentos, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada, considerando qualquer tipo de informante e os mais variados tópicos. (Lüdke; André, 1986).

Para Gil (2002) as principais vantagens da entrevista são:

- a) a possibilidade de se conseguir um maior número de respostas, considerando que é mais fácil recusar-se a responder a um questionário do que ser entrevistado;
- b) flexibilidade maior, haja vista que o entrevistador pode explicar o sentido das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e ao contexto em que acontece a entrevista;
- c) possibilita observar detalhes comportamentais do entrevistado, considerando entonação de voz e ênfase nas respostas.

As entrevistas podem ser classificadas, mediante seu grau de flexibilidade, em estruturadas e não-estruturadas, sendo as primeiras caracterizadas por um modelo que o entrevistador segue um roteiro de perguntas previamente estabelecido, que não deve ser modificado, e as outras, com total liberdade do entrevistador na condução de perguntas e encaminhamentos na conversação.

As entrevistas, como já relatado no corpo do trabalho, foram realizadas com a mãe de uma estudante, a diretora e um coordenador pedagógico da escola, no intuito de subsidiarem o processo investigativo a partir da triangulação entre os depoimentos de diferentes indivíduos, que ocupam papéis distintos na organização da ação pedagógica.

A mãe foi escolhida pela possibilidade de nos apresentar a visão de quem percebe os desdobramentos do processo de educação formal no cotidiano extra escolar. A diretora serviu como meio de interlocução entre o planejamento geral da unidade de ensino e a comunidade, e o coordenador, pelas observações enquanto gestor pedagógico das ações desenvolvidas em sala de aula.

As entrevistas foram caracterizadas no perfil das estruturadas, a partir de um roteiro subdividido nas três categorias já definidas, 1) ação pedagógica, 2) formação de professores, 3) atuação social, com questões abertas que versavam sobre os referidos temas.

Na categoria “prática pedagógica escolar” estabelecemos as seguintes questões:

- 1) Gostaria que você falasse sobre o trato de questões étnicas na escola?
- 2) Quais os limites estruturais para potencializar a Interdisciplinaridade?
- 3) Em sua opinião, como tem ocorrido o trato com a diversidade na escola?

Na categoria “formação de professores” estabelecemos as seguintes questões:

- 1) O currículo de formação de professores tem atendido as reais necessidades da escola na atualidade?
- 2) Pela sua experiência, quais estratégias metodológicas percebe que funcionam dentro das aulas para trato com africanidades? E o que acha que não funciona?

Por fim, na categoria “atuação social” estabelecemos as seguintes questões:

- 1) A formação escolar atende a expectativa do desenvolvimento crítico?
- 2) A escola fomenta a criatividade dos educandos?
- 3) Existe autonomia nos processos formativos escolares?

A entrevista, em nossa Investigação-Ação, teve intuito de subsidiar o processo investigativo a partir da triangulação entre as informações de gestores e da mãe de uma estudante, considerando a interlocução destes sujeitos com os desafios e repercussões das africanidades no âmbito da educação.

4.4.7. A análise dos dados

Para este momento do trabalho, nos valem de uma análise vivencial, uma análise estatística de natureza descritiva e da análise de conteúdo, considerando as fases do estudo e seus objetivos peculiares do campo educativo, pois necessitávamos de uma abordagem interpretativa flexível e compatível às características complexas do objeto.

Quadro 1 – Mapeamento da análise de dados

Técnicas	Instrumentos/Procedimentos	Procedimentos de análise
Análise documental	- Definição da unidade de análise - Enumeração - Categorização	- Análise de conteúdo
Vivencia pedagógica - AEC	- Diário de acompanhamento - Guia para os domínios do processo de intervenção	- Análise vivencial
Inquérito	- Questionários	- Análise estatística de natureza descritiva
	- Entrevistas	- Análise de conteúdo

Para dar conta da tarefa de análise, nos valem de três princípios basilares, sendo estes: 1 – Constante imersão reflexiva, confrontando os dados levantados à luz do problema central e questões investigativas; 2 – Base no referencial teórico crítico e compatível com envergadura de um estudo desta natureza; 3 – Totalidade concreta da realidade enquanto cenário necessário para validação replicável dos resultados extraídos da pesquisa em questão.

No intuito de garantirmos o recorte necessário, priorizando o foco em nosso objeto de estudo, a partir do problema central da investigação, estabelecemos três categorias para análise com desdobramentos em subcategorias, todas ancoradas no suporte teórico e procedimentos para levantamento de dados. Neste sentido, conforme quadro abaixo, estruturamos da seguinte forma:

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise

Categoria de análise – NIVEL 1	Subcategorias de análise – NIVEL 2
PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR “FAZER”	Questões étnicas
	Diversidade
	Interdisciplinaridade
FORMAÇÃO DE PROFESSORES “SABER”	Currículo
	Metodologia
ATUAÇÃO SOCIAL “SER”	Criticidade
	Criatividade
	Autonomia

A organização das categorias iniciais foi pensada a partir da tríade “FAZER” (ação/procedimento), “SABER” (conceito) e “SER” (comportamento), aludindo o tripé da educação progressista “freireana”, nos auxiliando na compreensão dos dados recolhidos, triangulando a prática pedagógica escolar, a formação de professores e os possíveis desdobramentos na atuação social de cada indivíduo. Neste sentido, discorreremos abaixo, apresentando os distintos processos para análise de dados.

A análise vivencial, estruturada a partir da experiência em AEC, foi balizada pelas categorias já apresentadas e teve como foco a problematização crítica do cotidiano educativo, mediante a experimentação das africanidades pela capoeira.

Os instrumentos desenvolvidos para a análise vivencial nos ajudaram a articular a experiência da AEC com todo o contexto da realidade escolar, criando uma ambiência propícia as reflexões mediadas pelo constante diálogo com a equipe pedagógica escolar, considerando o referencial teórico e todos os outros documentos de suporte a intervenção. Neste sentido, desenvolvemos atividades com a cultura corporal de matriz africana, tendo como base a capoeira, a partir de sua musicalidade, movimentos e ritualística.

Para dar conta do processo de Investigação inicial, fizemos um levantamento diagnóstico da realidade escolar dos envolvidos, considerando seu currículo formal, suas maiores dificuldades no campo pedagógico com africanidades e as possibilidades para construirmos uma interdisciplinaridade que pudesse ser vivenciada na experiência com o grupo focal, criando alternativas para o cumprimento legal da obrigatoriedade de acesso à história e cultura do negro. Neste sentido, a análise vivencial pela experiência no contexto escolar, a partir dos registros do diário de acompanhamento e por nossas impressões críticas, possibilitou a interpretação e acesso a dados importantes para discussão do problema central do estudo.

Sobre a análise estatística, esta foi realizada focando os dados recolhidos a partir do inquérito por questionário, pois, conforme já descrito acima, nossa intenção era verificar as possíveis implicações entre a formação acadêmica e o desenvolvimento das atividades com africanidades na escola. Neste sentido, para Reis (1996) ao utilizarmos à estatística descritiva, podemos recolher, analisar e interpretar dados numéricos pela criação de instrumentos adequados, tais como: quadros, gráficos e indicadores numéricos.

Huot (2002) define a estatística descritiva como técnicas e regras que resumem a informação recolhida sobre uma determinada amostra, sem, contudo, distorcer e/ou perder a informação. Desta forma, para tratamento dos dados, relativos aos questionários, utilizamos planilhas em Excel e um programa de computadores chamado Bioestatistic, que subsidiaram todo o trabalho em torno da discussão dos resultados, cruzando dados e priorizando categorias que auxiliavam no diálogo sobre o problema central, em consonância com as questões investigativas e objetivos do estudo.

Dando seguimento a análise de dados e interpretação dos resultados, optamos pelo referencial de Bardin e Oliveira sobre “análise de conteúdo”, considerando o perfil metodológico já referido e a relevância dos estudos destes pesquisadores, no que se refere ao rigor para uma abordagem científica seria e confiável.

Bardin (2009) diz que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas para interpretação de dados relativos às comunicações, utilizando procedimentos estruturados e objetivos para descrição do conteúdo das mensagens. Neste sentido, nossa intenção foi usar uma abordagem que nos auxiliasse a ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados.

Segundo Oliveira (2008) a análise de conteúdo apresenta diferentes técnicas que podem ser utilizadas pelos pesquisadores, considerando a abordagem teórica seguida pelo sujeito que se propoe

a aplicar a referida abordagem. Assim, podemos resumir as diferentes técnicas entre aquelas que analisam de forma temática ou categorial, as de análise para avaliação ou representacional, as de enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular, análise do particular para o geral, análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise dimensional, análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada, dentre outras. Neste sentido, é importante considerar que a utilização de cada forma acima citada, produzirá resultados diferentes, mesmo garantindo a produção de conhecimento em torno do problema central.

A escolha da técnica deverá estar relacionada com a formatação e contexto da pergunta elaborada para o estudo, considerando o tipo de conhecimento que você deseja produzir frente ao objeto estudado, a partir das implicações com os sujeitos e as necessidades constitutivas do trabalho. Neste sentido, nos propusemos a fazer a análise de conteúdo a partir da forma temática ou categorial, considerando as categorias já definidas, 1) ação pedagógica, 2) formação de professores e 3) atuação social, colaborando com as reflexões em torno do problema central, a partir de diferentes técnicas e instrumentos.

Empregamos a análise de conteúdo focando prioritariamente a base documental e a técnica de inquérito por entrevistas, entendendo que esta estratégia seria a que melhor possibilitaria o aprofundamento da discussão reflexiva em torno do objeto.

Para a análise da base documental seguimos três estratégias, conforme apontadas por Coutinho (2013): 1 - Definição da unidade de análise, que são partes do texto com implicações relativas ao objeto de estudo; 2 – Enumeração, que é a contagem das unidades de registro para encadeamento do nível de importância; 3 – Categorização, que consiste em agrupar informações com eixos comuns. Desta forma, a partir do cruzamento de várias fontes, foi possível extrair informações relevantes, entre o “ideal preconizado descritivamente” e a “realidade”, que subsidiaram o encaminhamento das outras fases do estudo.

Quadro 3 – Base documental

Documentos	Projeto político pedagógico escolar.
	Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.
	Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.
	Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
	Lei nº 10.639.
	Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

No que se refere ao inquérito por entrevistas, a análise de conteúdo nos possibilitou a percepção de informações que foram fundamentais para interpretação da situação problema, pois garantiu uma interlocução mais direta com sujeitos (diretora e coordenador pedagógico) que estavam relacionados à gestão do ato educativo e com a mãe de uma estudante, que pode nos dar um panorama dos desdobramentos da pedagogia formal no âmbito informal da vida em sociedade.

O trato das entrevistas seguiu as categorias já definidas aqui, com perguntas estruturadas a partir destas e aplicação do instrumento, em diálogo particular, para cada sujeito previamente definido. Assim, os diálogos foram gravados em áudio, transcritos e posteriormente submetidos a análise de conteúdo.

4.5. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A ética na pesquisa é fundamental para resguardar os sujeitos envolvidos no estudo e garantir o bom desenvolvimento e qualidade dos resultados (Coutinho, 2013). Neste sentido, nos propomos a relatar abaixo os procedimentos adotados no presente trabalho para garantir as questões éticas, considerando o processo de acesso ao local da Investigação-Ação, a autorização consentimento obtida junto aos participantes, a confidencialidade da informação recolhida e o papel do investigador durante o planejamento, recolha e análise dos dados.

4.5.1. Acesso ao local da Investigação

Nossa chegada ao local do estudo aconteceu bem antes do início dos trabalhos específicos para esta tese de doutoramento, pois já possuíamos uma relação com a unidade escolar, por conta de acompanharmos estudantes da universidade em estágio supervisionado em colégios do município. Assim, o fato de já existir uma aproximação com o corpo pedagógico institucional, facilitou muito toda tramitação e inserção no contexto a ser estudado.

Mesmo com toda inserção pregressa ao local de estudo, garantimos todos os procedimentos necessários referentes às questões éticas. Desta forma, inicialmente foi feito um documento de apresentação (Anexo 1), explicando as motivações, objetivos, formas de recolha de dados e solicitando autorização institucional, sendo este assinado pela direção da escola e protocolado formalmente junto ao município.

As características do estudo e método investigativo ampliavam nossa inserção no contexto escolar, facilitando a compreensão da direção, coordenação, professores e estudantes sobre as nuances e etapas do trabalho, ratificando a autonomia dos sujeitos em um processo de Investigação-Ação. Neste sentido, sobre as questões éticas, todos os envolvidos possuíam pleno conhecimento de nossas intenções e total liberdade participativa.

O estudo, como já descrito anteriormente, contou também com uma recolha de dados além do espaço escolar, pois para dar suporte a discussão do objeto de investigação, aplicamos questionários para estudantes de licenciaturas em nossa universidade. Assim, garantindo as questões éticas, submetemos nosso protocolo investigativo a apreciação do núcleo de pesquisa do Centro de

Formação de Professores/UFRB, obtendo o registro local do mesmo e autorização para desenvolvimento do trabalho.

4.5.2. Autorização e consentimento dos participantes

O processo de recolha de dados em nosso estudo foi balizado por uma serie de critérios éticos, dentre eles, destacamos o uso do “Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido” (Anexo 2), destinado para adolescentes com 12 anos completos, maiores de 12 anos e menores de 18 anos, ratificando que este não substituiu a necessidade de consentimento informado dos pais ou guardiãs. Neste sentido, utilizamos o referido termo para os jovens que participaram da AEC, informando-os das questões peculiares ao estudo, objetivos, dados do pesquisador e solicitando a assinatura dos envolvidos.

Vale ressaltar que os estudantes envolvidos na AEC possuíam a anuência de seus responsáveis, pois o desenvolvimento das atividades fazia parte do currículo formativo escolar, sendo previamente discutido e informado as famílias em reuniões e por ofícios informativos da própria instituição.

Fizemos também um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo 3) para o restante dos envolvidos no estudo, focando aspectos inerentes a investigação, objetivos, dados do pesquisador e assinatura em concordância de participação como voluntário nas atividades, podendo contribuir mediante cada etapa e necessidade da Investigação-Ação.

Na recolha de dados, nos questionários e entrevistas, assegurávamos também de forma verbal no momento da aplicação, o esclarecimento de possíveis duvidas, discutindo quando necessário o roteiro das perguntas e intenções do instrumento junto a investigação. Assim ressaltamos que aplicamos um pré-teste e submetemos a especialistas da área todo o material de suporte criado para o estudo, considerando também a verificação das questões éticas no desenvolvimento do trabalho científico.

Para realização das entrevistas fizemos combinados com os entrevistados, agendando os encontros em dias, horários e locais da preferência de cada pessoa. Informamos também que

gravaríamos todo o diálogo, sendo este posteriormente transcrito e submetido aos entrevistados, que poderiam dar o aval final sobre suas falas e consequente uso na investigação.

4.5.3. Confidencialidade da informação

A confidencialidade da informação dos participantes, na coleta e registro de dados, foi garantida no anonimato dos indivíduos, pela substituição de seus nomes por letras de identificação, assegurando que o percurso do trabalho fosse estruturado de modo a preservar a identidade. Desta forma, também foi informado e garantido que o procedimento valeria para toda e qualquer publicação que possa resultar deste estudo.

Temos o entendimento de que o procedimento adotado para confidencialidade não traz garantia total dos pressupostos éticos, pois no corpo deste trabalho temos a descrição detalhada de aspectos da Investigação-Ação, contudo, reafirmamos que, em nenhum momento, os sujeitos estão identificados pelo nome pessoal, nem a escola em que o trabalho foi desenvolvido.

4.5.4. O papel ético do investigador

A postura do investigador deve ser livre, consciente e responsável pelos desdobramentos de suas atitudes, implementando protocolos para garantia do cumprimento de suas obrigações com honestidade, integridade e ética profissional, considerando toda subjetividade que envolve as relações humanas. Desta forma, segundo Bogdan e Biklen (1994), mais do que um mero gestor de rotinas de investigação, o pesquisador influencia e é influenciado pelo desenvolvimento e nuances do processo, confrontando suas opiniões e preconceitos, necessitando de cuidados e “ferramentas” que possam garantir a legitimidade científica dos resultados alcançados.

Em nosso trabalho como investigador, garantimos a proteção e respeito aos sujeitos envolvidos, seguindo o protocolo previamente definido e em acordo aos combinados firmados com cada

participante, recorrendo, quando necessário, a opinião de colegas especialistas que nos auxiliavam em uma reflexão constante sobre os encaminhamentos da Investigação.

4.6. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O desenvolvimento do trabalho foi marcado por escolhas metodológicas que visavam contemplar os objetivos propostos, problematizando as situações em torno do objeto de investigação para elucidarmos o problema central. Neste sentido, o caminho percorrido apresentou algumas dificuldades no processo de recolha e análise de dados que apresentaremos a seguir.

Uma das primeiras dificuldades que encontramos foi relativa à quantidade e densidade dos documentos institucionais e legais que envolviam o objeto de estudo, pois tivemos que realizar um complexo entrecruzamento de informações, revisitando muitas vezes os materiais e dedicando muito tempo na realização desta tarefa.

Outro agente dificultador na recolha de dados foi o grande volume de questionários aplicados presencialmente, pois precisávamos aplicar o instrumento para um grupo de estudantes de cada licenciatura do Centro de Formação de Professores – UFRB, e estes teriam que estar cursando a segunda metade do curso. Assim, as peculiaridades do processo exigiram relativa dedicação, organização e disponibilidade para garantia das intenções metodológicas.

Sobre o processo de análise de dados, o maior desafio foi garantir um procedimento que considerasse as características referentes à problemática de estudo, haja vista, o número elevado de dados, fruto da existência de dimensões de análise variadas e de diversas técnicas de recolha de dados. Desta forma, a organização da informação tornou-se uma atividade complexa e exigente, sendo paulatinamente desenvolvida e facilitada pela criação de categorias que articulavam as informações de forma integrada e problematizada criticamente.

Relativamente às dificuldades mais genéricas encontradas no processo de investigação, percebemos que a grande maioria dos envolvidos direta e/ou indiretamente não se percebiam envoltos numa grande “teia” histórica de preconceito e discriminação contra as práticas educativas afro descendentes no âmbito escolar, facto que dificultou inicialmente as ações da AEC e as próprias

reuniões pedagógicas, portanto, acreditamos que trabalhos como este são necessários para problematizar o ambiente educacional, quebrando paradigmas e redimensionando práticas pedagógicas viciadas.

5. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte da tese, para dar conta de uma melhor sistematização pelas categorias já mencionadas, abordaremos os aspectos extraídos do processo investigativo em três fases, analisando as características peculiares, suas relações com o problema em estudo e questões investigativas iniciais, com o intuito de proporcionarmos reflexões e encaminhamentos no campo educativo acerca do tema central, considerado um processo de transformação continuada.

Em cada parte das três fases que apresentaremos, exploraremos os nexos entre os dados coletados, uma categoria e suas respectivas subcategorias. Desta forma, pretendemos ao longo de toda discussão do caso garantir o rigor necessário na vinculação entre problema central de investigação, objeto, objetivos e questões norteadoras, sem contudo dificultar o entendimento da triangulação das diversas fontes, sendo as subdivisões um mero facilitador didático.

5.1. DESAFIOS DAS AFRICANIDADES NA PRÁTICA PEDAGOGICA ESCOLAR

A conjuntura atual da educação nos exige a adoção de estratégias e métodos para a pedagogia escolar, considerando que estes possam contemplar um currículo mais flexível e compatível com a diversidade dos educandos e toda a complexidade da vida em uma “sociedade de consumo”. Neste sentido, nos propomos a ampliar a reflexão sobre o cotidiano escolar e os desafios das africanidades na prática pedagógica.

Para analisarmos os dados extraídos nesta primeira fase de exposição dos resultados, considerando a discussão do caso de forma dividida, nos focamos na categoria “prática pedagógica escolar” e suas subcategorias, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Categorias e subcategorias da primeira fase

Categoria de análise – NIVEL 1	Subcategorias de análise – NIVEL 2
PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR ``FAZER``	Questões étnicas
	Diversidade
	Interdisciplinaridade

A partir da categoria Prática Pedagógica Escolar e suas subcategorias, faremos uma discussão abaixo correlacionando os dados extraídos aos aspectos étnicos, a diversidade e a interdisciplinaridade.

5.1.1. Discriminação e preconceito no cotidiano escolar

Na investigação, o levantamento diagnóstico e o histórico de desenvolvimento pedagógico da região em que a escola se encontrava já nos trouxeram indicativos do enorme desafio, no que se refere ao trato com africanidades, pois havia toda uma herança de escravização do negro, considerando, principalmente, o perfil econômico de trato com a monocultura agrícola em larga escala.

A cidade também teve grande influência católica por ser sede do bispado da região, reforçando muitas vezes posturas mais ortodoxas na relação com a diversidade, que são fortalecidas atualmente pela grande proliferação de igrejas evangélicas mais tradicionais, estimulando o preconceito com a cultura do negro. Neste sentido, após análise documental, nos propomos a implementar uma proposta pedagógica para estruturar o desenvolvimento da Investigação.

A organização para a proposta pedagógica teve como estratégia a implementação da Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), conforme já descrito e detalhado anteriormente. Neste sentido,

nos propomos a desenvolver vivências com a cultura corporal de matriz africana, tendo como base a capoeira, a partir de sua musicalidade, movimentos e ritualística.

Para dar conta do processo da AEC, fizemos um levantamento diagnóstico da realidade escolar dos envolvidos, considerando seu currículo formal, suas maiores dificuldades no campo pedagógico com africanidades e as possibilidades para construirmos uma interdisciplinaridade que pudesse ser vivenciada na experiência de pesquisa com o grupo focal, criando alternativas para o cumprimento legal da obrigatoriedade de acesso à história e cultura do negro. A intenção foi estruturar a intervenção pedagógica o mais próxima possível da realidade escolar em questão, criando um “enraizamento” orgânico e funcional, replicável em outras situações.

Inicialmente, durante as vivências, ficou exposta a dificuldade com questões de diversidade étnica, pois em muitas atividades percebíamos que os estudantes não se identificavam com aspectos culturais do negro, mesmo sendo a maioria absoluta dos envolvidos afrodescendentes.

Como exemplo destas dificuldades identitárias com africanidades, destacamos: i) a percepção da falta de conhecimento dos estudantes sobre a participação de personalidades afrodescendentes na história do Brasil e ii) a negação indireta da influência na oralidade cotidiana, na culinária, nos jogos, brincadeiras e até mesmo em nossos costumes mais elementares. Neste sentido, a vivência com a capoeira potencializou uma inserção dos indivíduos em sua própria cultura, pois suas cantigas, procedimentos e técnica, exigiam dos participantes uma constante reflexão crítica sobre a história do negro no Brasil.

A convivência constante com a AEC nos proporcionou uma série de experiências e oportunidades para problematizarmos questões sobre preconceito e autoestima, dentre estas, destacamos uma situação relativa à “estética” e “aceitação” no âmbito escolar, em que foi possível observarmos como algumas situações se desenvolvem camuflando a construção e/ou reforço de estigmas prejudiciais à imagem do negro na sociedade.

Percebemos que das oito meninas envolvidas na AEC, sete haviam recentemente realizado processo de alisamento nos cabelos, fato que poderia não ter conexão com preconceito ao negro, mas foi problematizado na vivência, pois estas estudantes apresentaram resistência para interagir com a única menina que não havia alisado os cabelos e solicitaram que a atividade física fosse

menos intensa, pois o suor poderia comprometer o alisamento, trazendo consequências estéticas indesejadas para as mesmas.

A situação com os cabelos provocou a conversa com os estudantes, convocando-os a discutir sobre estética, moda, padrões de beleza e outros, sendo possível inferir deste momento, a partir das reflexões do grupo, que mesmo sendo chato e doloroso o processo de alisamento, este era importante, pois servia como critério de aceitação social na escola, haja vista que as pessoas com cabelos crespos eram rotuladas como “pobres” e “feias”.

Problematizando esta situação criticamente nas vivências, conseguimos encaminhamentos que culminaram na proposta do grupo para fazer uma campanha na escola, expondo recortes de revistas e jornais com imagens de modelos de cabelos crespos e frases reflexivas, questionando padrões econômicos e de beleza calcados, exclusivamente, na estética da moda. Desta forma, foi possível estimular o diálogo em torno da situação, que foi reforçado pela dinâmica constante da capoeira para uma relação com a diversidade mais harmônica e compatível com a pluralidade cultural brasileira.

Neste sentido, a dialogicidade que implica os educandos com seus próprios contextos foi exercitada pela constante relação estabelecida entre o cotidiano da “roda de capoeira” e a contextualização com a “roda da vida”, ratificando o papel da arte como catalisadora da dinâmica social e empoderamento crítico dos sujeitos. Neste sentido, Delors (2001) diz que, quando o estudante experimenta uma relação dialógica com o conhecimento, este constrói uma nova prática mais imbricada com a realidade e torna-se corresponsável no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

No caso da investigação em foco, os educandos, a partir da percepção dos desafios da situação problema, criaram alternativas para dar encaminhamentos a possíveis estratégias mediadoras, no sentido de uma solução coletiva e compartilhada por toda a comunidade escolar, assegurando um relativo processo autônomo e crítico.

Lamentavelmente, percebemos que a realidade brasileira, para a grande maioria das escolas, está ainda distante de problematizar, no âmbito da educação formal, o histórico processo de preconceito contra os afrodescendentes, pois vivenciam um racismo velado, expresso no cotidiano e mascarado no mito de uma pretensa democracia racial, que vive a contradição de uma realidade

social injusta e que carrega fortes vestígios, ainda, de um sistema escravista passado, amargando uma das piores distribuições de renda do planeta (Moura, 1994).

O problema do preconceito étnico é um tema gestado de forma velada e com profunda conexão com outros fatores, cabendo, em nossa opinião, uma urgente e necessária implicação da escola nestas discussões, pois a educação pode ser a porta de saída para esta problemática, contudo, para tanto, precisaremos implementar um novo paradigma formativo, mais compatível com a realidade e implicado com um fazer pedagógico que valorize as ``diferenças`` e potencialize as africanidades. Neste sentido, para Lopes *apud* Munanga (2005, p. 189)

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente. [...] a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania.

As mudanças necessitam ser incorporadas não apenas em forma de conteúdo, mas acima de tudo, como ações da dinâmica escolar, alterando comportamentos em prol da valorização de uma diversidade étnica e de processos inclusivos para o exercício pleno da cidadania. Neste sentido, a prática da capoeira nos impulsiona a uma lida constante com o “diferente”, sob o signo da complementaridade e não da exclusão, pois, em seu ritual, ratifica a importância do papel construtivo de um coletivo heterogêneo em prol de uma causa comum a todos.

Este caráter agregador dos diferentes, em capoeira, nos apresenta uma outra perspectiva de formação humana, contrapondo o procedimento tradicional escolar de “enquadramento” dos sujeitos em padrões facilitadores de “controle” e “adestramento”. Neste sentido, a capoeira propõe uma educação libertadora, substituindo as “gaiolas pedagógicas” por “asas”, que estimulem o “vôo” em busca da ressignificação dos conteúdos e construção de conhecimentos.

A observação do cotidiano escolar permitiu perceber inúmeros elementos que estimulam a padronização de comportamentos, fardas, sinais sonoros, disposição no espaço físico, filas e outros,

“enquadrando” os estudantes a partir de determinados perfis de conduta, sob o argumento teórico tradicional, de que desta forma se organiza melhor a rotina educativa formal. Neste sentido, o “diferente” passava a representar o “estranho”, o indesejado ou aquele que estava “errado”, trazendo possíveis consequências danosas para a lógica de inclusão na lida com a diversidade humana.

A AEC apresentou uma proposta que argumentava em favor da “diferença” como catalisadora do processo educativo, estimulando o trabalho em grupo e a construção coletiva pela troca de saberes em “roda de capoeira”, naturalizando procedimentos inclusivos como essenciais e identitários para o processo emancipatório, haja vista, a percepção da melhoria da qualidade nas relações interpessoais e, conseqüentemente, na fluidez do diálogo na construção do conhecimento comum a todos. Sobre esta interação entre os diferentes pela cultura, os Parâmetros Curriculares Nacionais³ (1997) apontam que:

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

Estratégias pedagógicas de trato com as diferenças, para além de se constituírem como uma ação fundamental no âmbito escolar, estas recebem uma indicação governamental, conforme citação acima, denotando que o próprio estado já possui indicativos de uma postura mais plural no âmbito educativo. Desta forma, o desafio consistiu em investigar as possibilidades para garantia do que se recomenda legalmente e sua efetiva implementação na educação formal.

Dando sequência a interpretação de dados sobre o cotidiano escolar, outro passo importante de nossa investigação foi à percepção de informações relativas aos gestores formais e informais do processo educativo (mãe de uma estudante, diretora da escola e coordenador pedagógico), pois nos assegurou, a partir das entrevistas, uma apresentação da realidade em questão sob outra perspectiva. Assim, para facilitar o entendimento das respostas dos entrevistados e assegurar os aspectos éticos,

³ PCN’S - Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referenciais para o Ensino Fundamental e Médio do país, elaborado pelo Governo Federal, com o objetivo de propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania.

sempre que necessário trazer os dados das entrevistas, chamaremos a mãe de “M”, a diretora de “D” e o coordenador de “C”.

Sobre a categoria prática pedagógica escolar, focando preconceito e discriminação, o roteiro previa duas questões apresentadas abaixo:

- Gostaria que você falasse sobre o trato de questões étnicas na escola?

“M” diz que:

[...] a escola trata bastante sobre este assunto, apesar de existir alguns professores que não são muito ligados ao trato destas questões étnicas, todavia, há professores que fazem o diferencial, inclusive no ano passado, no mês de novembro a escola proporcionou aos alunos diversos momentos com atividades que puderam discutir e tratar das questões étnicas.

A fala de “M” denota bem um quadro comum sobre as questões étnicas, pois mostra que estas ainda não fazem parte do cotidiano pedagógico da escola, enfrentando a resistência de alguns professores e sendo trabalhada pontualmente em algum momento do ano, possivelmente relacionado a datas comemorativas.

Sobre esta questão “D” afirma que a escola trabalha bem, pois possui entre cinco a seis projetos nesta área, fato que já demonstra um relativo avanço, contudo, ainda esta presente de forma pontual no ano letivo, pois as atividades são executadas vinculadas a alguma ocasião específica.

O problema de preconceito, por parte de alguns professores, relatado por “M”, bem como a maneira como a escola lida com o tema, também aparece na fala de “D”, quando a mesma diz:

[...] tem também a questão de professores, não muitos, porém já tive a experiência de ter um professor preconceituoso na escola, que graças a Deus neste momento encontra-se de Licença, sem remuneração.

Esta questão do “não respeitar”, a escola tem trabalhado bem estas questões com os projetos. O projeto, por exemplo, do 20 de Novembro é desenvolvido muito tempo antes da data específica da Consciência Negra. O coordenador da escola, ele desenvolve as atividades e distribui por disciplinas. Exemplo: na época de desenvolvimento do projeto cada professor recebe uma quantidade de tarefas a serem desenvolvidas na disciplina. E no período de culminância do projeto “20 de Novembro”, nos reunimos e realizamos as atividades em grupo no pátio da escola. São atividades interessantes e de grande valia para vida dos meninos, pois muitos são pessoas que não se reconhecem como tal. Mesmo sendo negros, não se reconhecem enquanto negros.

A fala de “D” reforça que parte do preconceito vem dos próprios professores, fato que dificulta o trato com africanidades na escola, mas também denuncia que a forma com que estes conteúdos são trabalhados, ainda sofre forte influência tradicional, pois os mesmos não fazem parte do cotidiano e ficam sob a responsabilidade do coordenador, que por sua vez, pensa as atividades e distribui aos professores, quando este processo deveria ser construído dialogando coletivamente, implicando os educadores numa causa conjunta. Neste sentido, “C” afirma que:

As questões étnicas são abordadas durante todo o ano letivo, todavia temos um projeto específico que trabalhamos de forma interdisciplinar durante a IV Unidade com enfoque para as questões étnicas raciais. Mesmo diante deste contexto, ainda faz-se necessário, devido a questões de identidade, se abordar com maior prioridade a temática.

Segundo “C”, o trabalho com as questões étnicas é realizado durante todo o ano letivo, fato que contradiz os depoimentos de “M”, de “D” e ainda as nossas impressões investigativas extraídas da experiência junto à escola, pois, o que percebemos é que estes conteúdos eram tratados isoladamente por algumas disciplinas, em momentos específicos do ano, de forma descontextualizada e com pouca ou nenhuma interdisciplinaridade.

- Em sua opinião, como tem ocorrido o trato com a diversidade na escola?

Sobre esta questão, “M” em sua fala, focou aspectos de trato com a diversidade sexual e sexualidade, afirmando que a escola tem tratado destas discussões com frequência e citou um caso em que uma estudante foi exposta nas redes sociais, e este fato mobilizou toda comunidade escolar a discutir sobre o assunto, no intuito de coibir estas situações e problematizar criticamente o acontecido entre os educandos.

A fala de “D” ressalta o papel importante da escola na discussão sobre a diversidade étnica, pois argumenta em favor de nossa história, local em que vivemos e características de nossa gente. Desta forma, “D” diz:

[...] A escola tem este papel de mostrar o que realmente somos. O Brasil é diverso, porem um diverso bem compactado, se andarmos mais um pouco para o litoral da Bahia, vemos mais índios, mas no recôncavo têm esta impressão, que ao visualizarmos onde vivemos, que é a terra da gente, temos mais negros [...].

Para “C” o tema ainda é tratado de forma limitada, pois ainda falta compromisso e conhecimento, por parte dos educadores, fato que compromete o desenvolvimento da ação pedagógica escolar.

Munanga (2001.) diz que o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, está em não apenas superar a lógica da razão científica, afirmando que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, bem como, não basta dizer, em acordo a moral cristã, que perante Deus somos todos iguais, pois esta nova construção social menos preconceituosa, dependera do compromisso das escolas e seus educadores, em instituir uma pratica educativa plural e mais conectada a diversidade étnica que compõe o nosso país.

A ação pedagógica escolar, no que se refere à africanidades, precisa avançar superando a simples adoção de conteúdos relacionados ao negro, implementando traços metodológicos que garantam a efetividade transformadora do acesso às informações sobre o tema, considerando que isso seja feito durante todo o processo letivo e de forma contextualizada com a realidade.

O processo formativo brasileiro ainda possui sérios comprometimentos sobre a discussão em torno das questões étnicas e africanidades, mesmo considerando os avanços legais, pois, nota-se um distanciamento grande entre a teoria e a realidade cotidiana nos espaços educativos. Desta forma, Hédio (2002) afirma sobre o problema da desigualdade e da discriminação racial nas escolas, que é flagrante a diferença que separa a escrita dos dispositivos legais, os direitos anunciados nos tratados internacionais e os conflitos da realidade, pois é gritante a distinção entre o que se diz e o que se faz, conforme os estudos e pesquisas sobre o tema.

A diferença, explicitada acima, retrata ainda a realidade conjuntural brasileira e nos motiva a refletir que o ato educativo necessita de uma profunda implicação social, sendo esta entrelaçada por uma metodologia capaz de dar conta da complexidade de uma sociedade plural e de múltiplas referencias étnico culturais. Neste sentido, a capoeira, por sua constituição ser fundamentada no aprender-fazendo entre os diferentes, proporciona o acesso ao aprendizado pela experiência vivida e constante exercício de trato com a diversidade.

Outro aspecto potencializador da teoria para uma educação emancipatória com africanidades, é a organização dos conteúdos de maneira interdisciplinar, pois a perspectiva de trato com complexos

temáticos ajuda a transpor os limites de cada área do conhecimento, criando uma maior interlocução entre os conteúdos e consequente ajustamento complementar entre os mesmos. Assim, abordaremos a seguir os dados coletados sobre as nuances relativas a este tema e seu desenvolvimento no cotidiano escolar.

5.1.2. O caminho da interdisciplinaridade na escola

Dentre as diversas contribuições de nossa intervenção pedagógica na escola, um aspecto importante percebido foi o potencial da AEC como espaço educativo interdisciplinar, pois trouxemos para as vivências diversos conteúdos formais das mais variadas áreas e compatíveis com o período de estudo do grupo focal, articulando-os de forma harmônica e complementar. Neste sentido, foram exemplos registrados, a experiência com clima e relevo do nordeste brasileiro, percentagem matemática, história do Brasil, concordância verbal e outros, sendo todas estas estratégias discutidas e planejadas nas reuniões com o corpo de professores da escola, pois queríamos verificar também a potencialidade de trato com africanidades, a partir do desenvolvimento da autonomia dos educadores, considerando a música, os movimentos e o ritual da capoeira.

Inicialmente, sobre a prática pedagógica escolar, observamos que os professores em sala de aula tratavam os conteúdos a partir de suas áreas de conhecimento específicas, como se os mesmos não estivessem diretamente relacionados entre si, facto que colaborava para que os estudantes tivessem dificuldades de articular o conhecimento em redes.

Na AEC, logo de início, foi muito difícil desenvolver o pensar interdisciplinar com os estudantes, pois estes foram “adestrados” a compartimentalizar o conhecimento, sem estabelecer conexões entre as áreas que compõe a vida humana. Assim, notamos que uma das grandes alterações proporcionadas ao longo do processo, foi à possibilidade dos educandos começarem a desenvolver estruturas interdisciplinares de pensamento no ato pedagógico, relacionando áreas de conhecimento distintas e seus conteúdos.

A experiência interdisciplinar em si, exigiu dos educadores uma nova postura diante da construção do conhecimento, reforçando a necessidade de diálogo entre os pares e uma constante reflexão sobre o papel de cada área do conhecimento no processo formativo. Nesta perspectiva, Freire (1997) aponta para a necessidade dos educadores exercitarem uma maior interação com os outros colegas, considerando a construção pedagógica coletiva, rompendo as barreiras das áreas do conhecimento e efetivando uma generosidade intelectual funcional e libertadora, em prol dos educandos.

A partir deste pensamento interdisciplinar, foi possível redimensionar alguns dos processos pedagógicos na escola e a forma de trato com seus conteúdos, reconfigurando o planejamento já estabelecido e ampliando o diálogo entre as áreas do saber. Neste sentido, a reconfiguração pedagógica, foi estruturada pelo constante diálogo com a direção, coordenadores, professores e estudantes, pois também foi parte integrante da proposta, a problematização das situações da AEC nas reuniões de planejamento escolar.

Especificamente tratando de algumas ações desenvolvidas, podemos citar o exemplo sobre o trato com clima e relevo do nordeste brasileiro, em que foram feitas associações com aspectos do cotidiano e físico dos indivíduos que vivem em distintas partes do planeta, tais como: cor da pele, cor dos olhos, formato do nariz, características dos cabelos, economia, educação e outros, reforçando os conteúdos tratados em sala de aula e desconstruindo a visão preconceituosa sobre a inferioridade da afro-descendência, pois relacionamos as diferenças corporais com as necessidades adaptativas humanas em cada perfil climático, fato que associava as características do negro como melhor adaptado em determinada região.

A percentagem foi abordada na relação entre o tempo de aula total e os diferentes momentos que compõem a mesma, estimulando os estudantes a calcularem o percentual temporal gasto para cada etapa da vivência, refletindo, intervindo e alterando, quando necessário, a divisão das partes, a partir das necessidades de cada momento do grupo.

A história do Brasil esteve presente em muitos momentos vivenciados, pois foi necessário entender o processo de escravização de seres humanos e seus desdobramentos em território

brasileiro, traçando um paralelo com os diferentes períodos políticos, seus principais atores sociais e as implicações econômicas e culturais.

Em relação à concordância verbal, foram desenvolvidas atividades de canto e escrita de cantigas populares da capoeira, refletindo sobre seu conteúdo, estrutura das frases, métrica musical e suas principais características, classificando-as e registrando-as de forma escrita em cadernos dos estudantes como estratégia de aprendizado e fixação das mesmas. Assim, foi possível abordar diferentes aspectos de conteúdos relacionados com a língua portuguesa de maneira mais lúdica e musicada.

Destacamos também que a própria cultura afro-brasileira é interdisciplinar por natureza, conforme já descrito aqui, pois mescla música, movimentos, ritualística com ancestralidade, oralidade e afins, apontando uma lógica educativa que extrapola a compartimentalização da escola tradicional e torna vivo o ato educativo pelo foco no cotidiano e nas necessidades da comunidade.

Utilizamos como indicadores de análise da AEC no âmbito escolar, para a categoria “prática pedagógica escolar”, o diálogo com os professores, que afirmaram uma significativa melhoria conceitual, atitudinal e procedimental dos envolvidos na AEC, bem como o desenvolvimento de diversas atividades para o coletivo escolar, estimuladas, principalmente, pelas problematizações desenvolvidas na vivência com a capoeira.

Sobre a interdisciplinaridade, foi possível extrair das entrevistas, a partir da questão abaixo, as seguintes informações:

- Quais os limites estruturais para potencializar a Interdisciplinaridade?

O depoimento de “M” sobre esta questão demonstra um reconhecimento ao esforço da direção da escola em tentar criar espaços e interdisciplinares e destaca a atuação de um professor, conforma descrição abaixo:

A escola neste aspecto possibilita aos alunos contemplar diversos momentos de interação e que permitem essa Interdisciplinaridade, inclusive a diretora da escola é uma pessoa bastante engajada no que faz. Quanto aos professores da escola eles permitem aos alunos estes momentos. Ressalto o professor de Artes, que desenvolve um trabalho singular dentro do espaço escolar. Traz diversas discussões sobre a religiosidade, sobre a origem dos alunos, sobre questões de matrizes africanas e com isso fomenta esta interdisciplinaridade neste aspecto, bem como em outros. Com isso permite aos alunos este aprendizado que eles levam para a vida.

O sentido atribuído por “M” a interdisciplinaridade foca uma lógica de compreensão da vida por complexos temáticos e não necessariamente, sobre um diálogo maior entre as áreas do conhecimento e seus respectivos professores na escola. Neste sentido, a fala de “D” também traz indicativos de que a escola tenta problematizar a diversidade de forma interdisciplinar.

Para “C”, sobre a questão:

A grande dificuldade na potencialização da interdisciplinaridade é fazer com que os educadores compreendam até onde permeia seu campo de atuação, é quebrar a ideia de disciplina e possibilitar ao sujeito (aprendiz) um trilhar diferenciado pela temática sem estar apegado a sua disciplina, creio que seja ir além das limitações da disciplina.

A fala de “C”, traz uma denúncia importante sobre as dificuldades que os professores possuem em trabalhar de maneira interdisciplinar, fato que, quando relacionamos aos dados sobre a formação de professores, comprova o impacto negativo de uma graduação fragmentada e pouco dialógica entre as áreas do conhecimento. Neste sentido, a interdisciplinaridade, tão fundamental e necessária nos processos educativos está sendo negligenciada na prática pedagógica escolar, pois os dados denotam pouca aproximação entre as áreas e uma possível didática conteudista setorializada.

Gatti (2010) diz que, especificamente sobre a formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais e nos currículos, pois existe uma fragmentação formativa evidente, que nos obriga a refletir sobre a construção de conhecimento de forma mais articulada. Neste sentido, não podemos pensar exclusivamente a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, pois é preciso ressaltar a função social própria da escolarização, ensinando às novas gerações o conhecimento acumulado, consolidando valores e práticas coerentes com nossa vida em sociedade.

Sem o reconhecimento e exercício do caráter interdisciplinar dos conteúdos na formação docente, fica difícil desenvolver as potencialidades de uma pedagogia por complexos temáticos, em que as áreas dialogam entre si como na vida real. Neste sentido, como desdobramento de suas formações iniciais na graduação, podemos entender a dimensão das dificuldades que os professores enfrentam em seu campo de atuação profissional na escola, pois, para além dos problemas já identificados, ainda temos os desafios de implementação da legislação sobre africanidades, que pressupõe a interdisciplinaridade como eixo fundante de sua ação educativa.

5.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE A “VIDA DO CURRÍCULO” E O “CURRÍCULO DA VIDA”

Nesta dimensão evidencia-se um dos grandes problemas para as africanidades na escola, pois percebemos, na maioria dos professores, uma reprodução dos modelos de ensino que vivenciaram em sua formação, uma vez que estes foram marcados por fortes características tradicionais, criando menos possibilidades para uma educação significativa e referenciada a partir de outra realidade de visão de mundo. Neste sentido, dando sequência a análise dos dados extraídos na segunda fase de exposição dos resultados, focamos a categoria “formação de professores” e suas subcategorias, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – Categorias e subcategorias da segunda fase

Categoria de análise – NIVEL 1	Subcategorias de análise – NIVEL 2
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Currículo
``SABER``	Metodologia

A análise dos dados extraídos neste momento foi balizada pela reflexão de uma perspectiva curricular que fosse capaz de superar a mera descrição do “cotidiano”, ganhando “vida” pela implicação contextualizada com as demandas sociais vigentes e seus sujeitos.

Como já observado no corpo teórico deste trabalho, o trato com africanidades não está relacionado exclusivamente com a adoção de novos conteúdos curriculares, mas sim na implementação de um método de ensino que aponta novos paradigmas para a vida humana, com interdisciplinaridade, oralidade, ancestralidade, aprendizado significativo, valorização da experiência vivida em detrimento do pensamento abstrato e afins.

Do ponto de vista curricular, interpreta-se que muitos professores, devido à obrigatoriedade da legislação sobre o tema, já haviam incorporado, em seu planejamento para o ano letivo, questões relativas à história da África e ao negro no Brasil. Contudo, a forma como estes assuntos eram tratados não potenciavam um aprendizado mais significativo, uma vez que ainda estavam atrelados a uma estrutura escolar que negligenciava a cultura corporal como conteúdo e estratégia para a educação formal.

No levantamento de dados sobre o currículo de formação dos estudantes da escola envolvidos com a AEC, interpretamos que os conteúdos sobre africanidades estavam, prioritariamente, restritos a áreas como história e geografia, facto que, mesmo sendo insuficiente, já representava um avanço para a invisibilidade secular do negro no processo educativo curricular brasileiro.

Gonçalves e Silva (2004) alertam que, quando abordamos o multiculturalismo, falamos do “jogo” das diferenças, com regras definidas pelas disputas sociais, sendo papel fundamental da educação formal problematizar esta realidade, no sentido de contribuir para uma sociedade mais inclusiva. Desta forma, o multiculturalismos na escola é uma tarefa de todos os educadores que se dizem implicados com as mudanças necessárias para trato com a diversidade e, assim sendo, esta não pode ser uma tarefa de uma ou outra área do conhecimento, mas de todos os componentes curriculares e seus interlocutores.

Outro dado importante sobre o currículo foi saber que, mesmo abordando alguns conteúdos sobre o negro, estes ainda não conseguiam dialogar com a realidade concreta dos estudantes, nem problematizavam temas transversais relacionados ao desenvolvimento do preconceito e afins. Neste

sentido, foi possível perceber que, mais do que uma negligência curricular, estava posto ali um comprometimento formativo daqueles professores, pois não possuíam uma formação compatível com os desafios colocados pela nova realidade educativa brasileira.

5.2.1. Caminhos do “ideal” para o “real”

A necessidade de superação desta incompatibilidade formativa com a realidade nos provoca a refletir sobre possíveis estratégias para solução do problema, dentre estas, destacamos a ampliação de ações relacionadas à formação continuada dos professores, considerando todo impacto positivo da troca de experiências entre escola e universidade.

A interlocução entre a escola e a universidade, problematizando o “fazer” pedagógico é função do estado, Desta forma, Teles e Mendonça (2006) dizem ser papel das esferas federais, estaduais e municipais, o pensar sobre uma formação continuada dos profissionais das escolas públicas, pois só desta maneira conseguiremos garantir uma educação de qualidade e compatível com as modificações necessárias à conjuntura complexa da vida na sociedade atual.

O pensamento de Teles e Mendonça (2006) reforça a importância do estudo que apresentamos, pois uma das nossas principais tarefas na escola foi criar espaços de aprendizagem que pudessem contribuir para a melhoria da ação pedagógica, considerando todos os desafios da atualidade. Assim, para dar conta das intenções, sabíamos ser necessário um maior envolvimento do estado, que foi ratificado pela relação formativa de vinculação entre uma universidade de âmbito federal e os professores de uma unidade escolar municipal.

No que se refere aos aspectos curriculares e metodológicos na atuação dos professores, destacamos fatores como a organização das pessoas em sala de aula, trabalho em equipe, aprender-fazendo, oralidade e horizontalização do processo pedagógico. Neste sentido, abordaremos em seguida aspectos problematizados na experiência da AEC.

A organização das pessoas em sala de aula para a ação do educador, geralmente ocorria com os estudantes dispostos em fileiras, com a necessidade de absoluto silêncio e com o professor à frente, em um monólogo expositivo sobre um determinado assunto, ou seja, quando a AEC propunha a circularidade, o diálogo entre os pares e o professor como mediador, os estudantes ficavam atônitos, sem saber o que fazer, fruto do vício metodológico de uma educação formal nos moldes tradicionais.

Esta disposição circular trazia em seu bojo uma necessidade de comunicabilidade maior e conseqüente tolerância com a diversidade, pois convocava os educandos a uma maior interação em torno do conhecimento, ampliando as possibilidades pela construção coletiva e pouco a pouco transformando a AEC em espaço de experimentação de novas formas de construção do saber, mais implicadas com o cotidiano e suas demandas.

Para Dewey (1980) a experiência escolar aumenta e intensifica a socialização da criança, pois a interação com colegas da mesma idade, com outras pessoas alheias ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles já acessados cotidianamente, irão possibilitar formas distintas de leitura da realidade. Neste sentido, a experiência educativa funciona como um processo de formação do homem integral, não podendo ser separada da própria existência humana, pois deve ser encarada como uma contínua reconstrução dos saberes para a vida em comunidade.

A garantia de uma pedagogia que supere o individualismo em detrimento da construção coletiva, promovendo a interação dos sujeitos, é tarefa da escola e, assim sendo, esta precisa desenvolver ações que possam garantir a socialização dos indivíduos e a constante promoção de conhecimento para a vida humana em sociedade.

A lógica individualista competitiva do ensino tradicional também negava a possibilidade de construção coletiva para o coletivo, explorando pouco os trabalhos em grupo e a interação dos diferentes em torno da construção de um saber comum. Desta forma, percebemos que o constante estímulo, pela ritualística da capoeira, de trato com o outro, desenvolveu um sentido inclusivo e mais participativo nos estudantes, perceptível nas inúmeras atividades elaboradas e executadas na escola, mediadas pela intervenção da AEC.

O trabalho com a capoeira gera uma interdependência positiva entre os pares na construção de um novo conhecimento comum a todos, pois seu processo “ritual” ratifica a diversidade de funções na “roda” da vida, sugerindo o caráter complementar entre os diferentes e aludindo uma reflexão pela metáfora da estruturação social, envolvendo diferentes sujeitos, que executam distintos “papeis” em prol do bem de toda comunidade.

O aprendizado abstrativo tradicional foi outro fator que dificultava a sistematização de conhecimentos emergentes da experiência vivida, pois os estudantes estavam acostumados a aprender os conteúdos sem vivenciá-los em uma cultura corporal, ou seja, o educando sabia definir uma parábola matemática, mas não sabia como demonstrá-la, caracterizando um processo pedagógico, eminentemente conceitual, em detrimento do procedimental e atitudinal.

Araújo (1998) diz que, a função da escola socialmente responsável, não está restrita apenas à democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também deve atuar como corresponsável pelo desenvolvimento holístico individual de seus membros, focando o desenvolvimento de cidadãos autônomos e conscientes para uma sociedade plural e democrática.

A possibilidade de experimentar o que aprender e/ou aprender daquilo que se experimenta, até atingirmos a plenitude da práxis⁴, torna o aprendizado mais significativo e implicado com o cotidiano dos indivíduos, assegurando uma qualificação da função social da escola no desenvolvimento da criticidade e autonomia dos educandos.

Em capoeira, tudo aquilo que aprendemos surge, predominantemente, da experiência vivida e todas as implicações subjetivas do ato pedagógico, considerando a contextualização e aplicabilidade daquilo que se aprende para o exercício da vida em comunidade, ou seja, as perspectivas curriculares e metodológicas assumem um sentido “vivo” e funcional para cada sujeito, transformando os conteúdos em “asas”, rompendo com as “gaiolas” do pensamento educativo tradicional.

⁴ Práxis aqui assume um contraponto à aprendizagem exclusiva por abstração intelectual, propondo que as ideias sejam experimentadas no mundo físico, extraindo da experiência o conhecimento para uma contínua contemplação reflexiva dos seus resultados.

Esta referida experiência vivida como estratégia pedagógica, pressupõe o princípio educativo da comunicabilidade, fundamental na cultura oral, contudo este tem sido negligenciado pela necessidade de silêncio no ato pedagógico tradicional escolar, comprometendo um dos pontos basilares em africanidades e, sendo assim, temos a justificativa para a inicial apatia dialógica na AEC, facto que foi, paulatinamente, sendo superado no exercício cotidiano da dialogicidade para resolução de problemas comuns ao grupo.

A tradicional centralidade do ensino na figura do professor, como único ordenador e responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, ainda estava presente nas salas de aula da escola do grupo focal, criando mais um empecilho à construção de alternativas mais democráticas de participação dos educandos e, conseqüentemente, no que se refere à responsabilização de todos os envolvidos no ato educativo.

O professor, em sala de aula, ainda estava metodologicamente sob a influência de um modelo educativo comprometido dialogicamente, centralizador, de aprendizado abstrativo conceitual, pouco significativo e com sérias dificuldades para dar conta das condições necessárias à implementação de africanidades na educação formal, pois não conseguia libertar-se do ciclo vicioso da reprodução pedagógica tradicional e todas as suas conseqüências para formação humana.

Tivemos como indicador positivo da AEC, uma maior flexibilização curricular por parte dos professores envolvidos no estudo, incorporando no planejamento situações emergentes da prática pedagógica cotidiana. Neste sentido, também foi possível perceber a adoção de estratégias metodológicas diversificadas no trato com os conteúdos, tais como: Circularidade, aprender-fazendo, interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento, musicalidade e a ampliação dos trabalhos em equipe.

Ressaltamos que o trabalho desenvolvido deveu-se muito à parceria construída com o grupo de professores dos estudantes envolvidos na AEC, pois as reuniões pedagógicas semanais foram fundamentais para a estruturação da autonomia preconizada pela estratégia metodológica da Investigação-Ação e conseqüente melhoria pedagógica, no que se refere à implementação de africanidades. Neste sentido, vale ressaltar que a melhoria e funcionalidade da dinâmica escolar,

para construção do conhecimento, foi garantida principalmente pela alteração da “forma” de trato com os conteúdos e não pela mera alteração dos mesmos.

Os professores da escola, envolvidos com a sistematização e planejamento da AEC, possibilitaram uma série de atividades com a comunidade escolar, incorporando muitas estratégias pedagógicas novas em seu fazer cotidiano, trazendo destaque em âmbito municipal, considerando a qualidade dos trabalhos apresentados pelos estudantes em eventos e mostras externas.

5.2.2. O hiato entre formação acadêmica e necessidades da prática pedagógica escolar

Dando seguimento ao estudo, agregamos a análise os questionários, que possuíam objetivo principal de correlacionarem as realidades de oitenta estudantes em formação (sem acesso a pesquisas e atividades extensionistas na área do objeto de investigação), dez estudantes em formação (com acesso a pesquisas e atividades extensionistas na área do objeto de investigação) e dez professores da escola do grupo focal.

A intenção foi trazer mais um instrumento para investigação que nos auxiliasse a entender sobre as dificuldades de trato com africanidades na escola, considerando a formação acadêmica e a atuação pedagógica dos professores em seu exercício profissional.

O questionário, conforme já descrito antes, foi estruturado em três partes, iniciando com perguntas sobre aspectos socioeconômicos, seguindo com conhecimentos sobre capoeira e/ou matriz afro-brasileira e finalizando com informações sobre a ação pedagógica. Neste sentido, apresentaremos e discutiremos abaixo os dados extraídos do referido instrumento.

Os questionários, ainda que de maneira tangencial, deram um contributo significativo para a reflexão em torno do objeto de estudo, pois serviram para identificar possíveis causas dos conflitos pedagógicos enfrentados pela escola no trato com africanidades. Desta forma, percebemos logo nos dados socioeconômicos uma grande contradição entre as experiências vividas no cotidiano em

comunidade e capacidade de problematização das mesmas na educação formal, conforme o gráfico abaixo:

1) Dados sociais

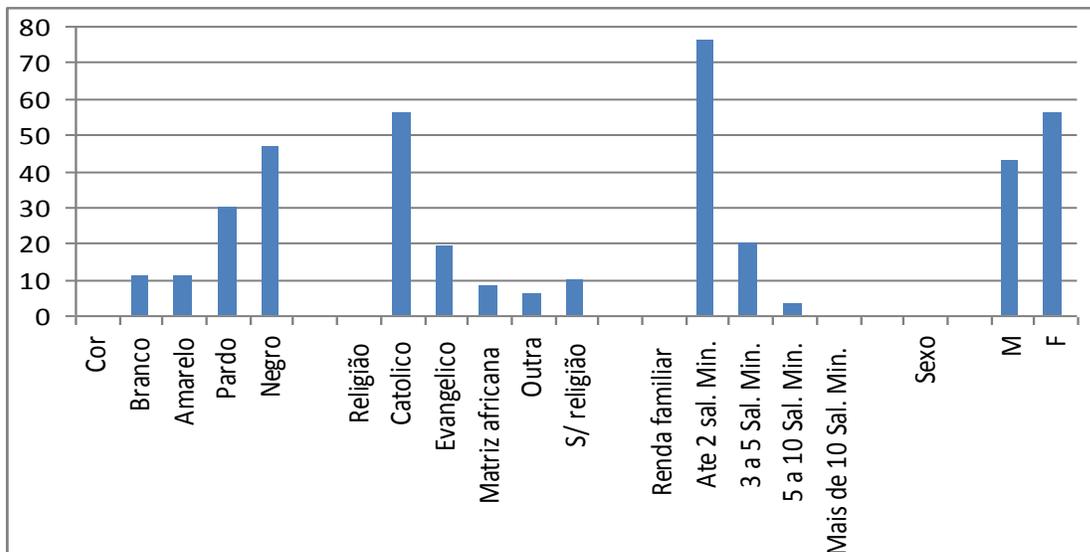


Figura 2 – Cor, religião, renda e sexo.

O gráfico mescla dados sobre cor, religião, renda e sexo, identificando que do total geral de pessoas que responderam os questionários, 77% são afro descendentes, 76% possuem renda familiar até dois salários mínimos, apenas 8% são de religiões de matriz africana e 56% são mulheres. Neste sentido, identificamos uma contradição no que se refere ao trato com questões étnicas na escola, pois percebemos que mesmo sendo a grande maioria de classe social media a baixa e afrodescendentes, estes atualmente estão pouco implicados com sua matriz cultural, fato que traz implicações gravíssimas na ação pedagógica, pois estes educadores em formação, na maioria das vezes, não conseguirão reconhecer o potencial educativo de sua própria ancestralidade, considerando o processo de escravização e preconceito “enraizado” culturalmente.

A implicação dos educadores é tão pequena com as questões étnicas, que poucos percebem o processo de invisibilidade do negro na ação pedagógica, considerando desde a estrutura dos livros didáticos até mesmo as práticas metodológicas do cotidiano formativo. Neste sentido, Cavalleiro (2005) afirma que, muitas vezes, o silêncio dos professores, diante das situações impostas pelos próprios materiais didáticos, colabora para a ampliação do preconceito na escola, pois existe um procedimento pedagógico naturalizado que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, considerando as implicações negativas para o desempenho e o desenvolvimento de crianças e de adolescentes.

A realidade atual nos impulsiona a refletir que precisamos redimensionar todo um processo pedagógico tradicional que negligencia as questões étnicas, pois só assim conseguiremos harmonizar o trato com as diferenças no âmbito escolar, contribuindo para as gerações futuras, diminuindo o preconceito e desenvolvendo uma pedagogia mais plural e compatível com nossa realidade.

No que se refere à religião, ainda conforme o gráfico, apenas uma minoria pertence às práticas de matriz africana, fato que pode denotar um processo passado de eugenia cultural por parte do colonizador, impondo seus costumes religiosos e trazendo repercussões até os dias atuais. Neste sentido, é possível inferir que os conflitos étnicos possuem um “enraizamento” histórico, reforçando o papel da educação em problematizar o tema, apontando novos caminhos.

As dificuldades de trato com a diversidade, percebidas durante as vivências na AEC e já relatadas pelo registro das atividades, são também consequências de um processo formativo acadêmico que pouco valoriza discussões sobre o tema e negligencia o diálogo com questões sobre o negro, conforme o gráfico abaixo:

2) História e cultura africana

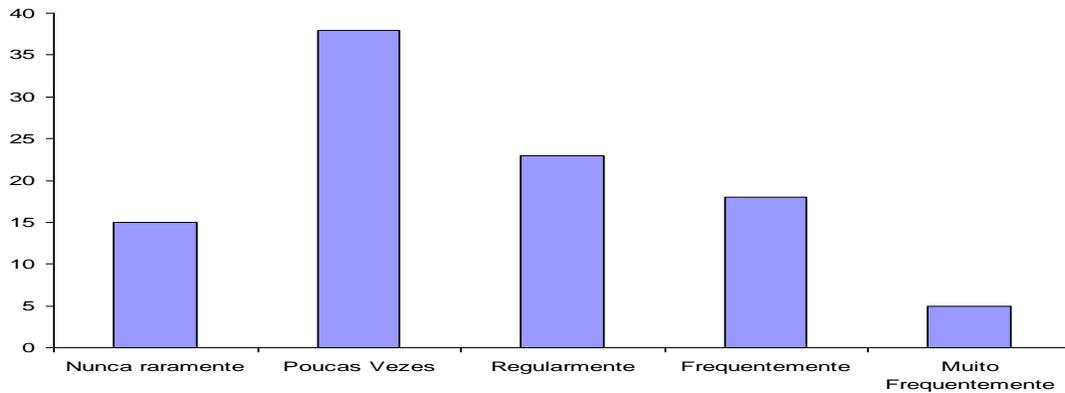


Figura 3 – Estudos sobre história e cultura africana

O gráfico mostra que do total geral de respostas dos três grupos, 53% das pessoas estão entre “nuca raramente” e “poucas vezes”, evidenciando que existe um problema na formação e atuação dos professores, que foi reforçado pelo distanciamento de conteúdos sobre a história e cultura africana.

Quando comparamos as respostas dos três grupos, percebemos que dos estudantes em formação sem acesso a extensão e pesquisa na área, 57,5% destes estão entre “nuca raramente” e “poucas vezes”, já o grupo dos estudantes extensionistas e/ou pesquisa apresenta um índice de 10%, finalizado com o grupo de professores com 60%. Neste sentido, nota-se que a formação acadêmica pode ter influenciado a atuação dos professores e que alternativas vinculadas a atividades de extensão e pesquisa no tema, podem atenuar a lacuna na relação com estes conteúdos.

A escola que se diz implicada com a realidade e os desafios para superação do preconceito étnico precisa contextualizar sua ação pedagógica, de modo a estruturar seu currículo para atender a diversidade que compõe a sociedade brasileira. Neste sentido, de acordo com os PCN’s (1997, p. 129):

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação.

É possível perceber, conforme os dados dos questionários, o desacordo entre o déficit na formação de professores sobre africanidades e o que é preconizado pelos PCN's, fato que nos impulsiona cada vez mais no sentido de criar alternativas que promovam a ampliação do diálogo sobre o tema e conseqüente melhoria na atuação dos professores na escola.

A observação dos questionários, relativa aos aspectos curriculares na formação de professores nos revelou um baixo índice de discussão sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola, fato que se relaciona diretamente com a atuação dos professores em seu ambiente de trabalho e os percentuais identificados no trato com estes conteúdos.

A utilização das culturas populares como estratégia pedagógica na formação de professores foi outro aspecto observado, conforme gráfico abaixo:

3) Culturas populares em ações pedagógicas

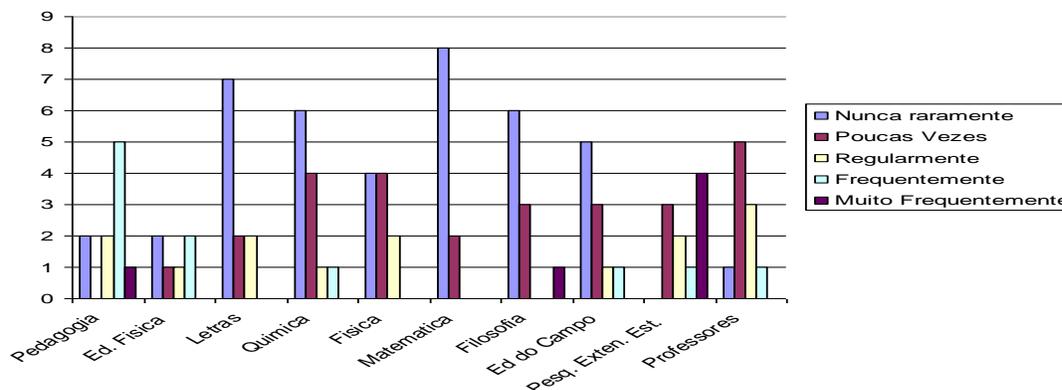


Figura 4 – Utilização das culturas populares em ações pedagógicas

No grupo de estudantes em formação sem acesso à extensão e pesquisa na área, percebemos que a maioria, nunca ou raramente, utilizou as culturas populares em ações pedagógicas, excetuando o curso de pedagogia, seguido de Educação Física. Neste sentido, já no grupo dos estudantes extensionistas e/ou da pesquisa o índice mais alto é muito frequentemente, seguido pelos professores com poucas vezes.

4) Lei que trata da história e cultura africana e afro-brasileira na escola

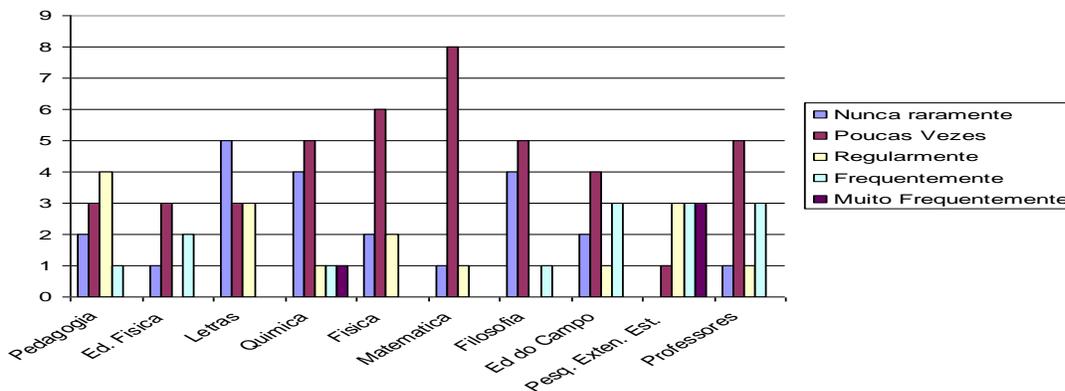


Figura 5 – Estudos sobre a lei de história e cultura africana e afro-brasileira na escola

O curso de pedagogia apresenta-se como sendo o com maior aproximação aos estudos da lei que trata da história e cultura africana e afro-brasileira na escola. No grupo dos estudantes extensionistas e/ou da pesquisa percebe-se grande aproximação com o tema e já no grupo dos professores temos um índice mediano.

5) Professores e cultura afro-brasileira

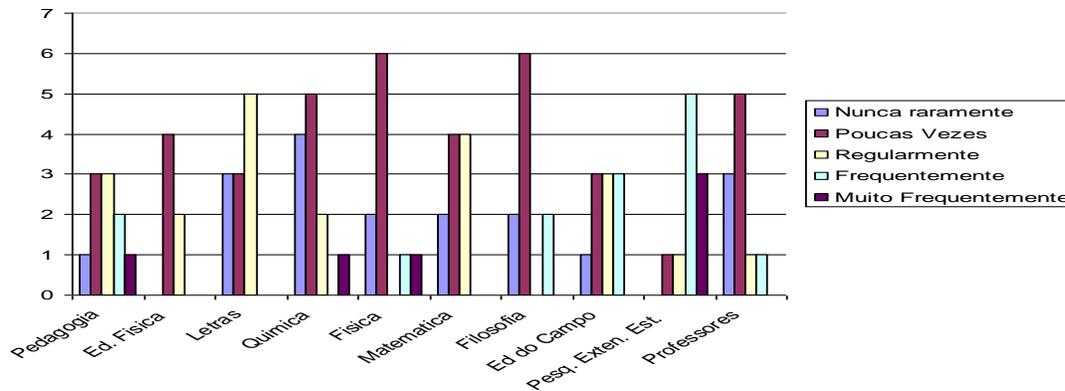


Figura 6 – Discussão sobre cultura afro-brasileira

Letras é o curso que apresenta maior regularidade, no que se refere à questão acima, seguido por pedagogia e educação do campo, ambos com um índice mediano. Os estudantes extensionistas e/ou da pesquisa apresentam uma alta frequência e os professores possuem índice baixo para esta pergunta. Neste sentido, para Munanga, (2001) alguns professores por falta de formação adequada ou por preconceitos, não conseguem perceber os diversos conflitos emergentes do ato pedagógico que denunciam explícitos flagrantes de discriminação no seio da escola, perdendo a oportunidade de problematizar tais situações em prol de um mundo menos excludente.

Precisamos ficar atentos à importância da atuação dos educadores e toda potencialidade que a dinâmica de sala de aula pode nos proporcionar, contudo, para dar conta de tal tarefa, os professores precisam do preparo adequado e/ou superarem seus próprios preconceitos, problematizando as situações e convocando os estudantes a pensarem criticamente sobre as mesmas.

Gomes (2001) defende que no Brasil, ser negro é uma construção, pois esta identidade étnica é construída ou desconstruída no cotidiano da vida em sociedade e, sendo assim, deve ser tarefa da escola e dos seus educadores, ampliarem cada vez mais o diálogo sobre preconceito e discriminação racial, considerando a possibilidade transformadora da ação pedagógica.

A escola que queremos está intimamente ligada a uma formação de professores que inclua em seu currículo a problematização das questões étnicas, considerando as características da sociedade brasileira e a pluralidade de seu povo, pois uma educação transformadora precisa estar contextualizada com as demandas conjunturais dos educandos, sendo assim, percebe-se pelos dados extraídos dos questionários, que se faz necessário de forma urgente uma transformação pedagógica que contemple as africanidades.

6) Eventos formativos em africanidades

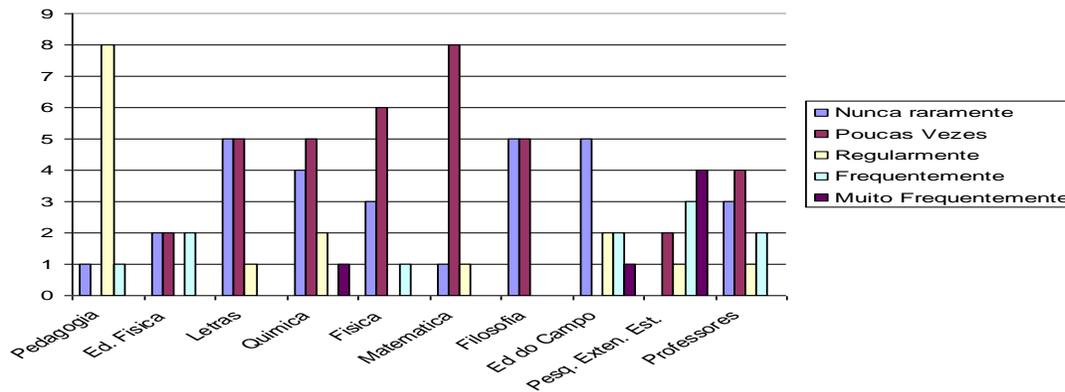


Figura 7 – Participação em eventos formativos sobre africanidades

A partir do gráfico acima percebemos que boa parte dos licenciandos, excetuando alguns poucos cursos e aqueles estudantes envolvidos com pesquisa e/ou extensão, não tiveram acesso a eventos formativos na área de africanidades, comprometendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas necessárias para o enfrentamento das dificuldades encontradas pela escola, no que se refere ao tema.

Os eventos deveriam funcionar como uma estratégia para troca de experiências e como mecanismo de democratização da produção acadêmica, firmando o papel social da ciência. Neste sentido, reconhecendo a riqueza cultural em que nossa universidade está inserida, recôncavo baiano, a negligência no diálogo com as comunidades de seu entorno firma-se como agente dificultador para

um processo de formação de professores mais implicado e contextualizado com a realidade dos educandos.

Uma formação que se diz implicada, deve cada vez mais criar mecanismos de interlocução com o cotidiano, validando sempre o referencial teórico pela reflexão da experiência vivida. Assim, para Gomez (1997) a Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, mediada por referenciais teóricos científicos que contextualizem a construção do conhecimento, ajuda a desenvolver esquemas de pensamento que são fundamentais na interpretação da realidade. Neste sentido, o conhecimento acadêmico só será verdadeiramente funcional, quando conectado as demandas sociais da totalidade concreta.

7) Mestres das culturas e formação acadêmica

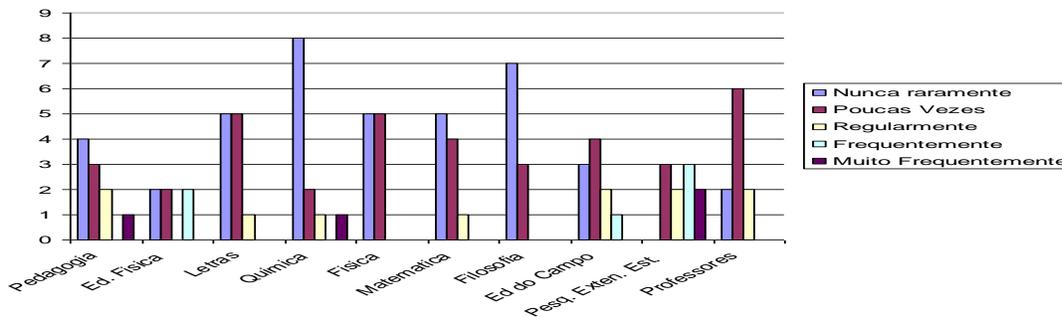


Figura 8 – Participação de mestres das culturas na formação acadêmica

No grupo de estudantes em formação sem acesso à extensão e pesquisa na área, percebemos que a maioria teve pouco contacto com representantes das culturas populares em atividades na sua formação acadêmica. Neste sentido, já no grupo dos estudantes extensionistas e/ou da pesquisa temos um índice mais alto, seguido pelos professores com poucas vezes.

O grande sentido da educação é a preparação para a vida, e sendo assim, os processos formativos precisam cada vez mais refletir sobre a realidade, considerando também o saber dos mestres das culturas populares e toda complexidade das relações humanas em sociedade, pois desta

forma, ampliaremos criticidade sobre os processos complexos da vida e estaremos colaborando para com uma ação pedagógica mais funcional, considerando educadores e educandos.

Uma das bases fundamentais para reflexão acerca da realidade é a interlocução entre os saberes populares e científicos, considerando que estes são de grande valia para consolidação de uma educação mais plural e emancipatória. Desta forma, a partir dos dados extraídos dos questionários, esta relação também foi comprometida pela estruturação de um currículo acadêmico que apresentava poucas ou nenhuma oportunidade de diálogo com os representantes culturais e seu conhecimento sobre o mundo.

Chassot (2003) alerta sobre a possibilidade de perdermos a oportunidade de aprendermos com as experiências emergentes do cotidiano da vida em comunidade, pois estas têm sido constantemente silenciadas nos processos de educação formal, haja vista que os conhecimentos das culturas populares e seus mestres não possuem ainda a valorização devida no âmbito acadêmico, configurando desrespeito a um saber importante, consagrado pela empiria da vida e que dificilmente a escola dará conta sozinha.

8) Vivencia com capoeira

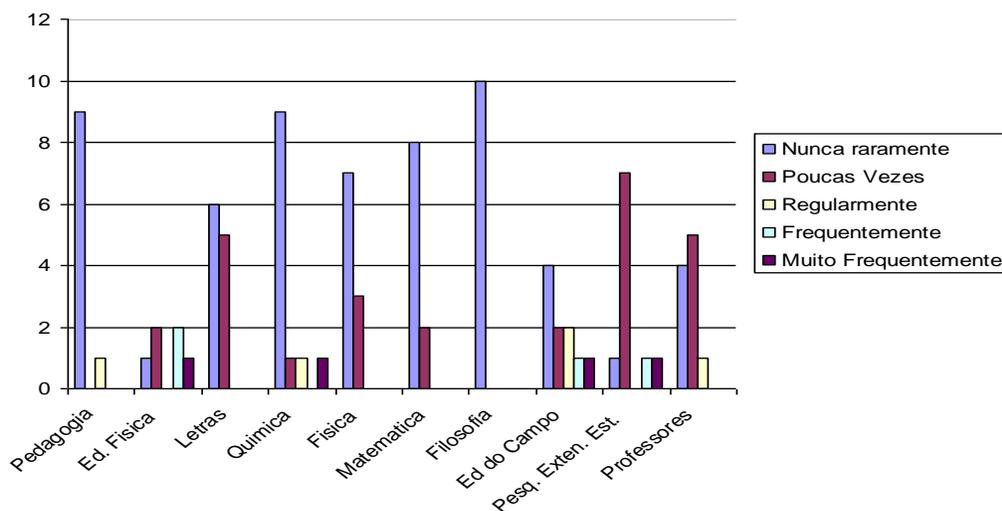


Figura 9 – Vivencia com capoeira

Os conhecimentos das culturas populares e em particular sobre capoeira, podem contribuir significativamente com uma pedagogia do/para cotidiano, recrutando valores civilizatórios afrodescendentes e instituindo alternativas metodológicas e didáticas a onipotência da educação tradicional, e todo seu impacto formativo descontextualizado da ancestralidade e pluralidade de nosso povo. Desta forma, o diálogo sobre formação de professores e trabalho docente, não pode dar-se fora de uma rediscussão de visão do mundo, que atenda os anseios de equalização de direitos e deveres da diversidade que compõe a escola pública brasileira e o pleno exercício de cidadania dos educandos.

Foi possível perceber também que o método utilizado na formação de professores, na grande maioria dos cursos, pouco experimentava outros ambientes para além da sala de aula, diminuindo as possibilidades, com intenção pedagógica, de interação mais direta com a vida em comunidade fora da universidade, conforme gráfico abaixo:

9) Vivencias pedagógicas extra sala de aula

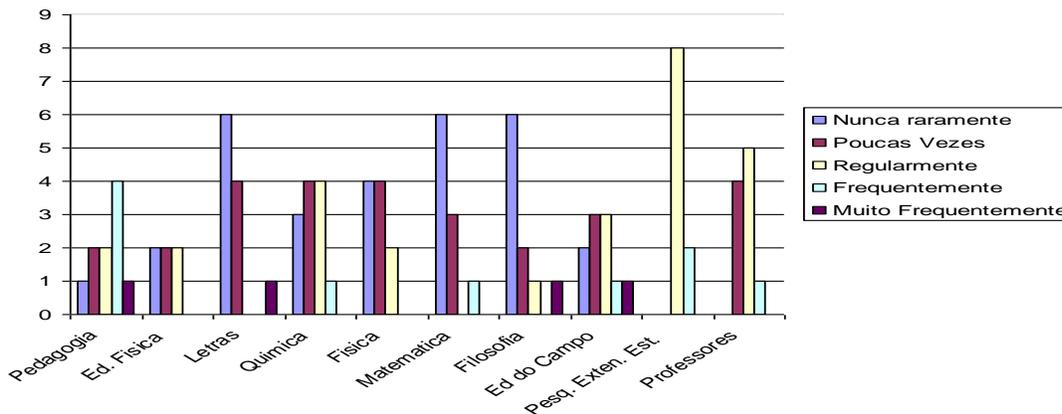


Figura 10 – Participação em vivencias pedagógicas extra sala de aula

No grupo de estudantes em formação sem acesso à extensão e pesquisa na área, apenas pedagogia, química e educação do campo, apresentam índices relevantes de participação em

vivências extra sala de aula. O grupo dos estudantes extensionistas e/ou pesquisa apresenta alto índice de participação e os professores médio.

Xavier e Fernandes (2008) afirmam que o lugar onde acontece a aula potencializa muito mais aprendizagem do que a simples relação entre professor-aluno, pois aprendemos com outros estudantes, com objetos e com toda a implicação destes com nosso cotidiano. Neste sentido, acreditamos que a utilização de outros espaços, para além da sala de aula, enriquece a ação pedagógica de símbolos não convencionais aos espaços formais e ainda fortalece a relação com um saber que emerge de situações e problemas do plano real da vida em sociedade.

10) Musicalidade e educação

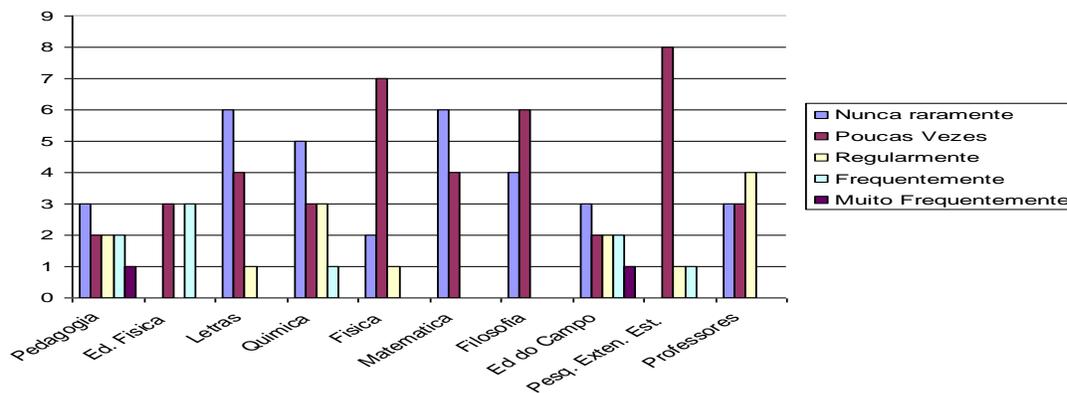


Figura 11 – Aprendizado pela musicalidade

Dentre as licenciaturas percebemos que a musicalidade ainda é um tema pouco abordado, pois apenas a educação física apresenta índices medianos de aproximação. Os estudantes extensionistas e/ou pesquisa apresentam baixo índice de participação e os professores médio.

Sobre musicalidade, o gráfico denota que esta é pouco utilizada, mesmo sendo, culturalmente a região em que se localiza a universidade, uma das que mais influência em composições e no desenvolvimento de cantores, fato que denota a incapacidade, do centro de formação de professores,

em reconhecer estratégias metodológicas com dimensões estéticas mais funcionais e contextualizadas com o cotidiano dos educandos.

Duarte Jr. (1991) aborda que a arte tem por característica a capacidade de atingir o campo subjetivo das pessoas, não sendo possível, na maioria das vezes, ser conceituada e/ou enquadrada em um único referencial teórico, pois a sistematização do conhecimento tem fragmentado e criado um relativo encadeamento de conteúdos e fatos, que não cabem na explicação do ato de viver, negligenciando a plenitude da experiência estética na educação.

A experiência formativa com acesso a dimensões estéticas do saber, enquanto recursos pedagógicos, transforma o aprendizado em um despertar para a subjetividade e suas implicações no conhecimento construído, potencializando os sentidos e uma maior sensibilização/humanização para com o exercício docente. Neste sentido, o trabalho com práticas culturais afrodescendentes pode contribuir com uma ressignificação na formação de professores e seus sujeitos, haja vista, os resultados positivos, em relação ao tema, quando comparamos as estatísticas positivas referentes aos licenciandos com acesso a extensão e pesquisa na área de africanidades.

11) Aprendizado por vivencias corporais

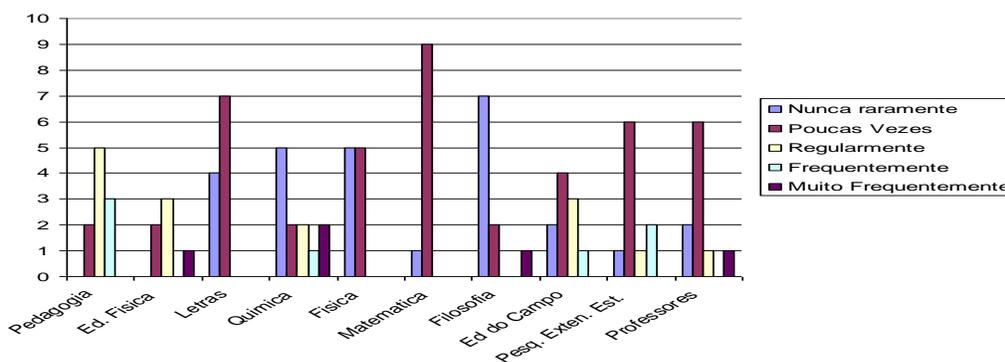


Figura 12 – Aprendizado por vivencias corporais

Dentre todos os grupos, apenas pedagogia e educação física se destacam com um índice elevado para aprendizado de conteúdos a partir de vivências corporais. Neste sentido, percebemos que as vivências corporais são pouco exploradas na maioria dos cursos de formação de professores, atestando assim traços de um modelo educativo tradicional e que negligencia a corporeidade como estratégia pedagógica, isso em contraponto ao imenso manancial de cultura corporal expresso pelas diversas práticas populares no entorno da própria universidade.

Benetti (2002) diz que a adoção de novas perspectivas teóricas e a ressignificação do lugar que o corpo ocupa na educação serão os princípios edificadores de uma nova escola, superando a razão instrumental e interagindo com uma razão comunicativa, oriunda de uma corporeidade mais dialógica com o contexto da ação pedagógica.

Esta ressignificação do corpo na escola passa também por uma formação de professores que supere a visão iluminista/conceitual, que dociliza, adestra e imobiliza os educandos sob a premissa de êxito educativo, negando o aprender-fazendo e todas as implicações pedagógicas positivas do saber construído pela experiência vivida na corporeidade.

12) Exercício para autonomia

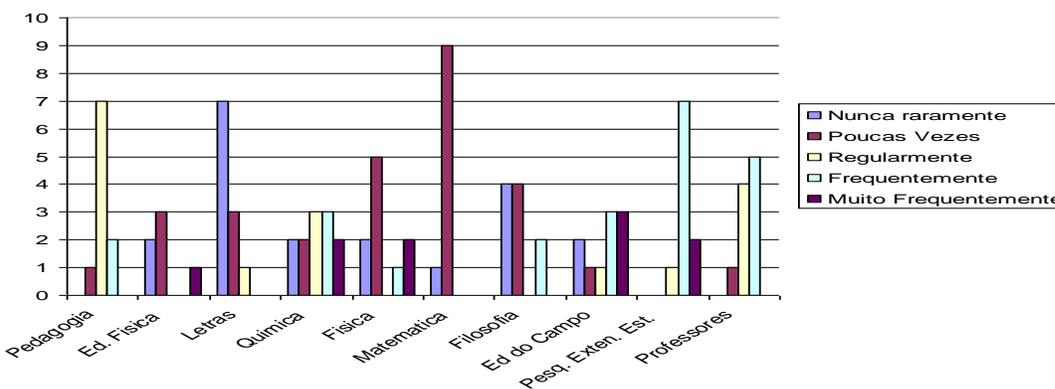


Figura 13 – Liberdade de escolha durante a formação acadêmica

No grupo de estudantes em formação sem acesso à extensão e pesquisa na área, apenas pedagogia se destaca, seguida de química e educação do campo, apresentando índices relevantes de autonomia nas escolhas durante o curso. O grupo dos estudantes extensionistas, e/ou pesquisa e professores, apresentam alto índice.

Possivelmente, o exercício pedagógico de pouco poder decisório durante a formação dos professores, atestado pelo questionário, provoque uma atuação profissional destes educadores negligente e centralizadora, no que se refere ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes sob sua responsabilidade, comprometendo o desenvolvimento crítico e novas alternativas para o processo educativo.

A autonomia, tão necessária em africanidades e para a própria vida humana, aparece de forma tímida no processo formativo dos futuros professores, nos fazendo refletir sobre o real papel da educação e seus objetivos na atualidade, pois, para além do foco na escola, temos o desafio da problematização do cotidiano em uma sociedade complexa e com graves conflitos econômicos e identitários.

Para Freire (1997) é primordial que a prática educativa assuma um de seus papéis mais importantes, que é criar condições para os estudantes interagirem criticamente com todos os envolvidos na ação educativa e com o contexto escolar, assumindo-se como ser social, histórico, pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos, dialogando com uma autonomia que pressupõe a interação com todos na edificação do conhecimento.

A citação acima de Paulo Freire chama nossa atenção para a importância da construção de uma autonomia dialógica, pois assim estaremos garantindo uma individualidade colaborativa com o coletivo e com as coisas que nos rodeiam, em contraponto a individualidade “egocêntrica”⁵ preconizada indiretamente pelo modelo de formação tradicional.

Sabemos que outros fatores podem colaborar para uma prática pedagógica de pouco desenvolvimento da autonomia, contudo acreditamos que o exercício decisório cotidiano, quando

⁵ Egocêntrica aqui assume a conotação de uma pessoa interessada exclusivamente em sua causa ou principalmente em seu bem-estar, considerando a si mesmo, o centro de todas as coisas, acreditando que suas opiniões devem prevalecer dentre as outras.

oportunizado já na formação de professores, pode auxiliar muito no processo transformador para uma escola mais problematizadora da realidade e com mais implicação social.

13) Resolução de problemas

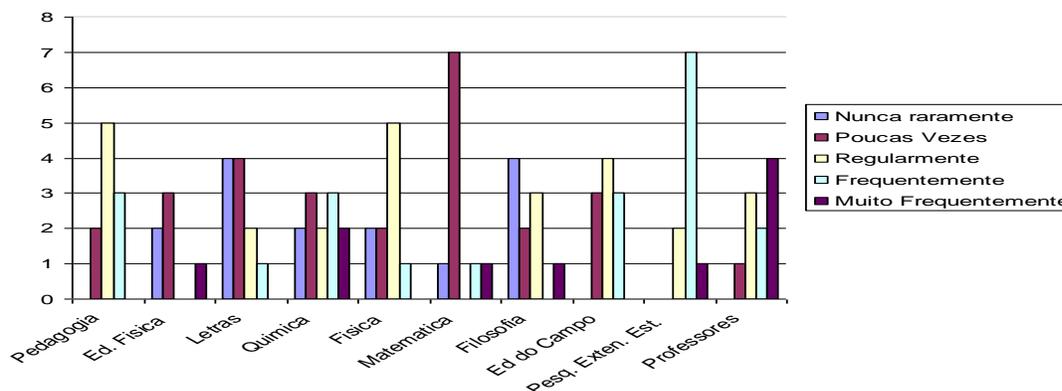


Figura 14 – Aprendizagem pela resolução de problemas

Nesta questão, percebemos que dentre as licenciaturas, se destaca a pedagogia, física, educação do campo e filosofia. O grupo dos estudantes extensionistas, e/ou pesquisa e professores, apresentam alto índice.

Percebemos que os licenciandos ainda possuem uma formação que configura uma ação pedagógica com a centralidade na figura do professor, pouco dialógica e de baixa interação pela problematização na resolução de situações problema, fortalecendo a ideia do “mestre” onipotente de saber absoluto e do “aluno”, ser sem luz, que nada sabe, apresentando-se como “tábua rasa” de conhecimentos sobre o mundo.

A partir da análise dos questionários, atestamos que ainda estão presentes significativos problemas no que se refere à formação de professores e africanidades, contudo, a possibilidade de acesso a pesquisa e extensão, por parte de alguns estudantes, tem atenuado o impacto negativo da falta de acesso da referida temática no ensino dos licenciandos.

As entrevistas reforçaram a nossa coleta e análise de informações sobre a formação docente e atuação profissional. Neste sentido, seguiremos abaixo apresentando os dados extraídos das perguntas e tecendo considerações sobre o tema.

- O currículo de formação de professores tem atendido as reais necessidades da escola na atualidade?

Nesta questão “M” afirma que para além das questões de formação, existe um descompromisso, por parte de alguns professores, considerando discussões étnicas, fato que compromete a afirmação de uma identidade negra, pois muitos dos estudantes negros, não se reconhecem como tal.

Já “D”, sobre a mesma questão, diz que:

Temos percebido que os professores têm buscado melhorar a prática em relação às novas temáticas que surgem na escola, ou seja, na educação. E estas novas temáticas têm impulsionado aos professores a buscar formação para que eles possam desenvolver atividades que estejam dentro das diretrizes que o MEC pede.

A fala de “D” reforça a dificuldade relatada por “M”, pois indica que os professores têm buscado melhorar a ação pedagógica, ou seja, esta procura por melhoria possivelmente surge da identificação de situações problema relativos as questões étnicas. Neste sentido, “C” fala que:

[...] Esta escola é carente de formação profissional e pessoal no que tange ao processo contínuo o qual deve ser oferecido pela SMEC, entretanto dispomos de um quadro de professores altamente gabaritado composto por mestres, mestrandos e especialistas. Em se tratando de currículo de formação de professores para esta realidade (Escola Dinorah) ainda somos extremamente carentes, pois convivemos ao meio de uma celeuma que requer constantemente posturas diferenciadas e atuais.

De acordo com “D”, mesmo considerando a qualidade da formação dos professores da escola, existe um problema relativo à formação continuada ofertada pelo estado, sendo esta situação atenuada pela busca individual de cada professor por novos conhecimentos.

Podemos perceber que, apesar de esforços individuais dos professores e ou da própria escola, ainda persistem problemas graves relativos à formação docente, impactando no cotidiano educativo dos estudantes. Desta forma, fica fácil compreender as dificuldades iniciais que enfrentamos para implementação das atividades da AEC, bem como, a importância da presente Investigação-Ação

para alteração da realidade escolar, no sentido da edificação de uma ação pedagógica mais plural e funcional para realidade dos envolvidos.

- Pela sua experiência, quais estratégias metodológicas percebe que funcionam dentro das aulas para trato com africanidades? E o que acha que não funciona?

Sobre a questão, “M” diz:

A maioria dos professores infelizmente se apega ao livro didático e trabalham o que têm lá. Os conteúdos prontos, porém outros professores são mais diversos e dinâmicos e procuram trazer outros conteúdos para sala de aula. Procuram alternativas que permitem trabalhar as questões das africanidades.

Vejo que muitos professores ainda não têm este domínio metodológico nem esta formação que permite trabalhar as questões de Identidade Racial dentro da sala de aula.

Com isso vejo que se houvesse maior aprofundamento do trato destas questões muitos jovens iriam estar se auto afirmando enquanto negros (as) de uma comunidade periférica.

Alguns jovens acabam apenas internalizando o que está no livro didático e o que, os professores trabalham na sala de aula. Falta pertencimento com seu lugar de origem, com sua identidade, com ele próprio. Pois falar da Cultura Negra apenas no 20 de Novembro é fácil, porém ao meu ver estas questões tem que ser trabalhadas 365 dias no ano.

Segundo o depoimento acima, o trato com africanidades ainda está restrito a aplicação de alguns conteúdos presentes nos livros didáticos e/ou acontecendo a partir de atividades pontuais no ano letivo. Neste sentido, em contraposição a fala de “M”, “D” afirma que:

“As metodologias usadas pelos professores são ótimas como em todas as profissões há aqueles que se empenham mais outros menos. [...] Podemos ressaltar alguns professores, exemplo, Prof. de Artes que é singular, que utiliza estratégias metodológicas que fazem com o que os alunos se envolvam, o Prof. da área da Educação Física que desenvolve projetos maravilhosos e a Profa. de Matemática e que possui bom entendimento sobre vários temas [...].

Sobre esta questão “C” fala da importância de um projeto desenvolvido por ele na escola em uma das unidades e que as atividades devem ter a participação direta dos estudantes no processo de estruturação, pois só assim as mesmas atingem o resultado satisfatório.

Percebemos, a partir da análise de conteúdo das falas de “D” e “C”, que mesmo indicando o uso de metodologias mais apropriadas ao trato com africanidades, estas ainda estão restritas a atuação de poucos professores, acontecendo em momentos restritos, como dito por “M”, e ainda sem uma participação mais abrangente de toda comunidade escolar no processo de construção, pois

as atividades são planejadas por “C”, mesmo com este afirmando a importância da participação dos estudantes.

Freire (1997) afirma que é fundamental a participação de toda comunidade escolar na construção das ações pedagógicas, pois isso compromete e implica o coletivo com o processo educativo, além de estimular encaminhamentos mais conectados com a realidade dos envolvidos. Desta forma, a experiência na AEC, convocava os educandos para exercerem seu papel de sujeitos ativos em seu próprio processo educativo, focando também a participação dos professores na construção de formas alternativas do fazer pedagógico, considerando africanidades e seu desdobramento enquanto método para todas as áreas do conhecimento.

A formação de professores, considerando as reflexões extraídas do estudo no que se refere às africanidades, necessita de uma resignificação para o trato com a diversidade, a partir da possibilidade de uma maior contextualização cultural identitária com o processo educativo e suas implicações com a transformação social.

5.3. CONSTRUINDO O PENSAMENTO CRÍTICO

Esta sessão do trabalho se relaciona com a problematização do ensino para o desenvolvimento crítico na formação humana, considerando os dados coletados e as reflexões em torno do problema central da Investigação-Ação, relacionando-os a categoria “atuação social”. Neste sentido, seguindo a análise dos dados extraídos na terceira fase de exposição dos resultados, focamos a categoria “atuação social” e suas subcategorias, conforme quadro abaixo:

Quadro 6 – Categorias e subcategorias da terceira fase

Categoria de análise – NIVEL 1	Subcategorias de análise – NIVEL 2
ATUAÇÃO SOCIAL “SER”	Criticidade
	Criatividade
	Autonomia

De acordo com o acompanhamento na AEC, foi possível perceber uma significativa melhoria no pensamento crítico dos estudantes, pois, nas conversas de planejamento e/ou avaliativas do processo pedagógico, em muitos momentos os educandos conseguiam estabelecer conexões entre a micro realidade escolar e a conjuntura mais geral da comunidade e nacional.

Os próprios estudantes, considerando o episódio específico sobre o alisamento dos cabelos, após a atividade realizada com toda escola, propuseram a possibilidade de incluirmos na programação, para um de nossos eventos abertos à comunidade, a temática que envolvia a estética negra e a indústria do consumo. Neste sentido, para além do pensamento crítico, houve um processo inventivo criativo que inspirou a sugestão, considerando também a autonomia intelectual do grupo em seu próprio desenvolvimento pedagógico.

O uso constante de uma metodologia, que implicava os educandos em ação-reflexão-ação, ajudava a comprometê-los com os processos de forma mais significativa, impulsionando uma maior participação deliberativa, que, por sua vez, exigia uma criticidade para opinar, autonomia em relação às idéias já estabelecidas, ruptura com procedimentos mais tradicionais e criatividade para propor novos caminhos, diante das necessidades formativas do grupo.

O guia de orientação dos domínios do processo de intervenção foi fundamental para estruturar a ação pedagógica, monitorar as atividades e para catalisar a problematização dos conteúdos criticamente, articulando áreas de conhecimento distintas em torno das africanidades.

Utilizamos como indicadores, especificamente nesta situação das vivências na AEC, o nível de interlocução entre os conflitos problematizados pelo grupo e a totalidade concreta, o grau de necessidade da intervenção deliberativa do professor e a capacidade criativa, coletiva e individual, para repensar os próprios processos pedagógicos.

Quando analisamos a formação de professores a partir dos questionários, percebemos que o desenvolvimento crítico dos estudantes das licenciaturas apresentou relativo comprometimento, pois as respostas indicavam pouca participação decisória nos processos pedagógicos e uma dinâmica de ensino ainda fixada exclusivamente em processos de abstração e pouco problematizadora da realidade. Neste sentido, acreditamos que, não por acaso, as dificuldades iniciais junto a AEC podem ser fruto também de um processo formativo deficiente dos educadores, conforme o gráfico abaixo que apresenta os índices relativos a contextualização do conhecimento.

14) Contextualização do conhecimento formal na realidade

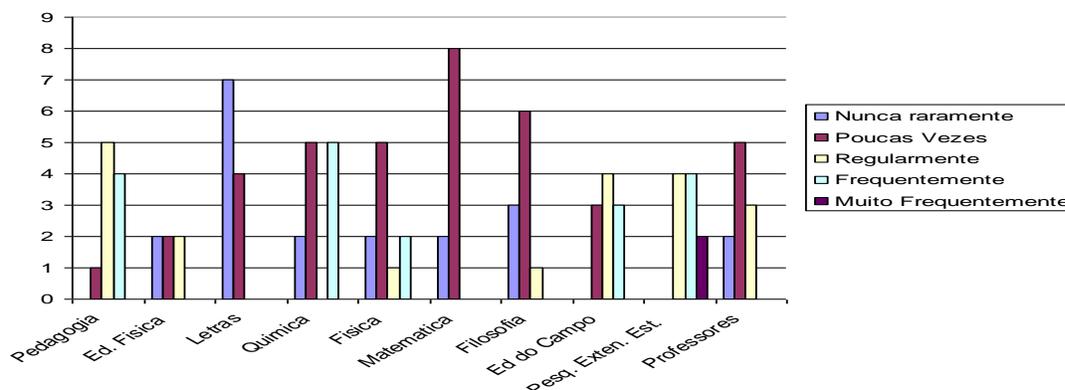


Figura 15 – Experimentação do aprendizado no cotidiano

No grupo de estudantes em formação sem acesso à extensão e pesquisa na área, apenas pedagogia, química e educação do campo, apresentam índices relevantes de experiências pedagógicas relacionadas ao cotidiano. O grupo dos estudantes extensionistas e/ou pesquisa apresenta alto índice e os professores médio.

Delval (2001) afirma que, quando se vive em um meio social propício e rico pedagogicamente, a capacidade de pensar se desenvolve naturalmente, considerando a própria necessidade da vida em sociedade, haja vista que, para uma participação mais eficiente neste contexto, é preciso pensar. Neste sentido, percebe-se que a capacidade de pensar pode ser desenvolvida, estimulada, aperfeiçoada, cabendo a escola a função de dar conta deste objetivo com intenção pedagógica.

O desenvolvimento crítico é função da educação formal e este deve ser um exercício contínuo no âmbito educativo e conseqüentemente na formação e atuação dos professores, contudo, necessita de um método que problematize as situações e possibilite a participação coletiva decisória e implicada dos educandos.

A falta das condições necessárias para a descentralização do processo pedagógico da figura do professor, impedia o melhor aproveitamento dos saberes provenientes das experiências de vida de cada estudante, conseqüentemente trazendo dificuldades para estes, quando possivelmente estiverem

atuando como profissionais em uma sala de aula, pois poderão reproduzir o mesmo processo vivenciado em suas formações.

Percebemos uma lógica de ensino-aprendizagem, na formação de professores, que não valoriza a interação entre os educandos, explora pouco o desenvolvimento do potencial criativo destes e ainda denuncia uma vinculação, educativa ideológica, com fortes traços da pedagogia tradicional, dificultando a implementação de métodos e técnicas subsidiados pela matriz afro-brasileira e suas estratégias com musicalidade, ancestralidade, oralidade, corporeidade e outras.

Ressaltamos que, como já foi dito antes, os questionários foram fundamentais para nos indicarem possibilidades de causas para o problema central de nossa pesquisa, mostrando que, no que se refere aos conflitos para atuação dos professores com africanidades na escola, possivelmente, estes são fruto de um processo formativo centrado em uma visão de mundo com foco na pedagogia tradicional e seus desdobramentos.

Foi possível perceber também, em relação à categoria “atuação social”, que o envolvimento dos estudantes com a extensão e pesquisa na área, tem atenuado as dificuldades destes em lidar com os desafios de nossa problemática central e que quando analisamos os cursos isoladamente, percebemos que alguns destes já possuem avanços significativos, principalmente considerando os mais voltados às ciências humanas, facto que nos aponta uma possibilidade de mudança processual no quadro denunciado por nosso trabalho investigativo.

As entrevistas aportaram mais informações relevantes à categoria “atuação social”, pois o depoimento dos entrevistados colaborou com as reflexões e nos indicou encaminhamentos que reforçam o trato com africanidades na escola. Desta forma, seguiremos apresentando os dados coletados e as reflexões sobre esta parte do trabalho.

- A formação escolar atende a expectativa do desenvolvimento crítico?

Sobre a categoria atuação social, relativo à questão acima, “M” afirma que a escola pouco atendeu as expectativas, considerando o baixo engajamento de boa parte dos professores. Neste sentido, discordando de “M”, “D” fala que:

[...] Eu às vezes me surpreendo com o desenvolvimento e amadurecimento crítico dos alunos, ao ponto de darmos possibilidade de eles decidirem duas ou três coisas, e eles decidirem o que é melhor para eles. Eles sabem fazer articulações entre as coisas e acham o melhor ponto através das decisões tomadas, e ainda explicam o porquê da escolha e porque é o melhor para eles.

Diante do depoimento de “D”, podemos inferir que, em sua opinião, a escola tem cumprido o papel de desenvolvimento crítico, ainda que este não tenha sido percebido por “M”.

Para “C” o processo tem ocorrido pontualmente, não cabendo generalizações, mesmo reconhecendo que, de forma geral, a escola tem cumprido seu papel no desenvolvimento crítico dos educandos.

Percebemos que a escola ainda possui dificuldade em articular ações que envolvam toda comunidade acadêmica para desenvolvimento crítico, considerando também que estas façam parte do currículo oficial durante todo o ano letivo.

- A escola fomenta a criatividade dos educandos?

Segundo “M”, o processo de estímulo a criatividade é mais perceptível em algumas séries e com alguns professores, não sendo uma tônica geral da escola, destacando a participação na ação pedagógica em Educação Física, Artes e da diretora.

Para “D”, a escola é referência em desenvolvimento da criatividade, considerando os projetos e o acesso à internet, pois os estudantes demonstram grande capacidade de criação na parte de danças e brincadeiras, e ainda utilizam bem as redes sociais, buscando novidades para suas atividades corporais e afins. Neste sentido, “C” afirma que a escola busca diversas formas para desenvolver a criatividade.

È possível perceber que o estímulo a criatividade ainda acontece de forma não sistematizada “organicamente” no cotidiano da escola, sendo fruto de atividades isoladas e/ou da iniciativa particular de um ou outro estudante.

- Existe autonomia nos processos formativos escolares?

De acordo com a questão, para “M”:

Sim, vejo que a escola permite esta autonomia, tanto aos professores, quanto aos outros profissionais que lá atuam, bem como aos alunos, pois eles podem opinar e propor atividades. A escola também está sempre presente e solícita para a comunidade do seu entorno.

O depoimento de “D” reforça a fala de “M”, pois ratifica que a escola possui uma série de mecanismos que garantem a participação da comunidade escolar nos processos decisórios. Neste sentido, “C” menciona que, no caso específico dos professores, estes possuem autonomia para intervirem no currículo oficial.

As falas reforçam a ideia de desenvolvimento da autonomia, contudo ainda percebemos que a mesma não faz parte do método de ensino de todos os professores e que, em relação à escola, mesmo sendo garantida uma participação democrática, este processo apresenta serias limitações, pois os estudantes não exercitam isso em seu cotidiano de sala de aula.

Para Freire (1997) o respeito à autonomia do outro é um imperativo ético e não um favor, cabendo ao professor encorajar na ação pedagógica a “rebeldia insurgente” do educando, tomando esta atitude catalisadora de um processo formativo libertador e negando o autoritarismo repressor da educação tradicional, que, na maioria das vezes, transforma o estudante em mero receptáculo de conteúdos, desconsiderando a problematização e contextualização daquilo que se aprende.

Na capoeira, o mestre/mediador, mesmo possuindo a respeitabilidade de todos e o saber da experiência vivida, sempre problematiza as situações com o coletivo, pois reconhece que parte de sua função educativa será estimular a autonomia crítica de seus discípulos, transformando-os em sujeitos ativos no processo, pois, caso contrário, no futuro não serão reconhecidos como mestres sábios, e sim, meros reprodutores dos conteúdos de outrem.

A experiência com africanidades na escola poderá representar um importante salto qualitativo para a autonomia, pois o exercício constante da oralidade problematizada estimulará a dialogicidade com intenção pedagógica, e esta, por sua vez, funcionará como importante estímulo ao desenvolvimento crítico para emancipação humana, ratificando a função social do educador junto a comunidade.

Acreditamos que a discussão dos dados relativos a presente Investigação-Ação demonstram nitidamente a importância de estudos desta natureza, pois revelam o cenário em torno do problema central, confrontando o referencial teórico com a realidade dos sujeitos e ainda nos apresentando encaminhamentos alternativos em favor das respostas para as questões norteadoras do trabalho.

Neste momento, ao concluirmos a parte de apresentação e discussão dos dados, seguiremos para as considerações finais da presente tese, propondo algumas reflexões e encaminhamentos, a partir do trabalho realizado na Investigação-Ação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta sessão do trabalho aglutina algumas reflexões finais sobre as questões norteadoras do estudo, objetivos da investigação, o problema central e os encaminhamentos possíveis que ressaltam do presente trabalho, considerando o contínuo processo de transformação desencadeado pela Investigação-Ação e toda sua dinâmica educativa.

A tese teve como intuito principal a investigação dos limites e possibilidades da capoeira como recurso pedagógico na educação formal, considerando a potencialidade das africanidades para construção de alternativas metodológicas que possibilitem um processo educativo compatível com a pluralidade dos educandos e consequente empoderamento para o exercício pleno da cidadania.

Para subsidiar a reflexão em torno do problema central, traçamos algumas questões norteadoras, sendo estas:

- De que forma a capoeira pode apoiar a construção da teoria pedagógica, enfocando uma relação de ensino-aprendizagem criativa e emancipatória?
- De que forma a capoeira melhora a qualidade das aprendizagens de todos os alunos?
- Qual a relevância da capoeira como processo pedagógico criativo para emancipar a cidadania para diversidade étnica?

A partir da necessidade de problematizarmos as questões norteadoras, propusemos uma estrutura sustentada em objetivos para o estudo, que foram fundamentais para nortear todo o procedimento investigativo e auxiliaram na estruturação do pensamento argumentativo em defesa da tese central do presente trabalho.

Sobre o primeiro objetivo, relacionado a questão que vinculava a capoeira e suas possibilidades na educação formal, concluímos que existem diversas estratégias metodológicas potencializadas na prática pedagógica da capoeira e que, estas, para além da garantia de acesso as africanidades, podem assegurar uma releitura da vida cotidiana em sociedade, questionando os padrões hegemônicos atuais para as relações humanas e seu impacto na educação.

Apresentamos também como objetivo para dar conta das possibilidades da capoeira apoiar a construção de teorias pedagógicas, a intenção de analisarmos as contradições existentes nas proposições em desenvolvimento no trato com a cultura corporal, levantando possibilidades

superadoras, através da geração de um conhecimento descritivo crítico. Neste sentido, foi possível verificar, através da investigação, que a cultura corporal escolar pouco tem valorizado as vivências e folguedos populares vinculadas ao negro. Contudo, conseguimos construir um referencial teórico que problematizou criticamente a situação e trouxe indicativos que argumentaram em favor da necessidade de uma educação mais plural e potenciadora da crítica, autonomia e criatividade dos estudantes, focando também sua corporeidade.

O estudo nos ajudou a identificar as principais dificuldades relativas à ação pedagógica, que professores e alunos enfrentam, no trato com a história e cultura afro-brasileira e africana. Desta forma, conseguimos entender que, mesmo considerando, a obrigatoriedade por lei destes conteúdos, um avanço, este ainda não é suficiente para superar o preconceito em nossa sociedade e/ou efetivar-se como importante recurso metodológico de aprendizado, pois existe um déficit na formação de professores sobre o tema e ainda um processo histórico enraizado de discriminação ao negro e sua cultura no país, que compromete uma pedagogia por africanidades na educação formal.

Acreditamos que a investigação aprofundou e construiu conhecimentos sobre propostas facilitadoras do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana através da capoeira, conseguindo planificar e vivenciar a experiência da AEC, que nos brindou com uma série de constatações positivas e funcionais para a educação formal, pois operacionalizamos na ação pedagógica o aprender-fazendo, oralidade, ancestralidade, circularidade e outros, demonstrando as possibilidades da construção do saber, a partir de referenciais distintos dos atuais, para concepção de mundo e sociedade.

A investigação demonstrou que a capoeira pode contribuir apoiando a construção de teorias pedagógicas que contemplem o trato com as diferenças na perspectiva da construção coletiva e exercício pleno da cidadania crítica, contudo, também ficou evidenciado que todo o sistema educativo carece de uma mudança de paradigma estrutural sobre valores e sociedade, pois, parte dos problemas identificados, são fruto de um modelo de construção do conhecimento, que foi estruturado para atender aos ditames do modo de produção capitalista e suas necessidades.

O trabalho com a capoeira, na AEC, demonstrou que não é suficiente apenas incluir conteúdos sobre africanidades, sem efetivá-los mediados por uma matriz metodológica que operacionalize as potencialidades dos mesmos, pois, a "forma" e a implicação daquilo que se aprende com o mundo, determinam a qualidade do exercício da capacidade crítica de cada um em relação à totalidade

concreta, portanto, não basta só conhecer, é preciso operacionalizar o que se conhece em função dos outros e de si mesmo na vida em sociedade.

Demonstramos que a vivência na capoeira proporcionou uma constante imersão crítica dos estudantes, problematizando situações e construindo conhecimento a partir dos saberes distintos de cada indivíduo envolvido na ação, facto que exigia dos sujeitos uma postura mais inclusiva e tolerante às diferenças, potenciando estas em função do processo educativo de todo o grupo.

O envolvimento de toda a comunidade escolar em eventos, e outras atividades sobre o tema, comprovou a relevância do processo de Investigação-Ação, no sentido do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos da pesquisa em seu próprio contexto, nos auxiliando na percepção de que a qualidade dos resultados positivos da AEC estava diretamente implicada com a colaboração de todos e, conseqüentemente, rompendo com o paradigma de uma educação tradicional individualista e não contextualizada com o cotidiano dos educandos.

O trabalho desenvolvido na escola tomou tanta proporção que a mesma virou referência na região sobre trato com africanidades, pois os eventos serviram também para democratizar o acesso de outras comunidades escolares circunvizinhas a todo o trabalho desenvolvido. Neste sentido, destacamos também que a repercussão da Investigação-Ação provocou no município o desenvolvimento de políticas públicas sobre africanidades no ensino formal, considerando a abertura do primeiro processo seletivo da história, exclusivamente para selecionar professores de capoeira que foram contratados para atuar na educação, conforme edital para concurso público municipal em anexo.

O estudo apresentou limitações relativas ao tempo e quantidade de pessoas envolvidas no trabalho mais direto com a escola, pois, mesmo considerando que indiretamente houve um envolvimento da comunidade e que foi “plantada uma semente” de ação continuada, acreditamos que se tivesse sido possível realizar uma intervenção mais direta com todas as turmas e seus respectivos professores, poderíamos ter alcançado maiores resultados.

Acreditamos, por tudo que foi exposto, que a capoeira comprovou sua potencialidade educativa no processo pedagógico criativo para emancipar a cidadania inclusiva, contudo, o processo investigativo nos despertou para outras inquietações, pois denotou que o trabalho desenvolvido pela AEC atenuou e problematizou, no sentido emancipatório, as conseqüências dos conflitos históricos sobre as bases que sedimentam nosso processo educativo, mas também identificou a necessidade de

focarmos, em estudos futuros, possíveis causas estruturadas no processo acadêmico de formação de professores.

A capoeira, como método pedagógico, potência um aprendizado referenciado em outra perspectiva de leitura da realidade, que, pela conjuntura de formação social do povo brasileiro, demonstra ser mais compatível com as necessidades educativas da complexa realidade plural que compõe os espaços formais de educação em nosso país. Desta forma, defendemos a “capoeirização” da escola como processo pedagógico criativo, transitório, para emancipar a cidadania inclusiva.

REFERÊNCIAS

- André, M. (2005). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- André, M. (2006). O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparativo da produção acadêmica de 1993 e 2003. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria e SIRGADO, Angel Pino, org. *Estética e Pesquisa: Formação de Professores*. Itajaí: Ed. UNIVALi: Ed. Maria do Cais, p. 17 – 29.
- Araújo, U. F. (1998). O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 5. ed. São Paulo, SP: Summus.
- Arroyo, Miguel G. (1998). “Trabalho – educação e teoria pedagógica”, In FIGOTTO, G. (org). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- Benetti, Geórgia Maria Ferro et al. (2002). A potencialidade da corporeidade na escola: possibilidades de transformação das práticas educativas à potencialidade. *Revista Vidya, Santa Maria*, s. n, v. 21, n. 38, p. 125-132, jul./dez.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto - Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2003). Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Brasília.
- Brasil. (2004). *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: DF, Outubro.
- Brasil. (2004). Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
- Brasil. (2006). *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: MEC/SECAD.
- Brzezinski, Iria; GARRIDO, Elsa. (2001). Análise dos Trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992 – 1998. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº18.
- Campelo, Maria Estela Costa H. *Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes*. (2001). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Capoeira, Nestor. (1998). *Capoeira: pequeno manual do jogador*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Cavaleiro, Eliane dos Santos. (2005). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Contexto.

- Charier, R., COMPÈRE, M. M. e JULIA, D. (1976). *La Éducation en France du XVI ème au XVIII èm Siècle*, Paris, Seges.
- Chassot, A. (2003). *Alfabetização científica – Questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Unijuí. 3ªed.
- Chizzotti, A. (1998). *Pesquisa em ciências humanas*. São Paulo: Cortez.
- Chizzotti, A. (2001). Parte II: Pesquisa qualitativa. In: *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez. 5 Ed.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática (2ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, Mariléia dos Santos. (2006). Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: *Cadernos PANESB*, v. 8. dez.
- Delors, J. et al. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Delors, J. (Coord.).(2001). *Os quatro pilares da educação*. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Dewey, John. (1980). *Vida e educação*. São Paulo: Victor Civita.
- Delval, Juan A. (2001). *Aprender na vida e aprender na escola*. Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed.
- Dionne, Jean; LAVILLE, Christian. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre, RS: ARTMED.
- Duarte Junior, J. F. (1988). *Fundamentos estéticos da educação*. 2º edição, Campinas, SP, Editora Papirus.
- Duarte Junior, J. F. (1991). *Por que arte-educação?* 6. ed. Campinas: Papirus.
- Durkheim, E. L (1969). *Evolution pedagogique en France*. Paris, PUF.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola – Porto Alegre, RS: Artes Médicas*.
- Ferreti, Celso J. João dos Reis Silva Júnior, Maria Rita N. Sales Oliveira. (1999). *Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a Escola? – São Paulo: Xamã*.
- Ferreira, J. R. (2005). *Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em educação especial*. In Jesus, D. M. ; Baptista, C. R. e Victor, S. L. (orgs). *Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções*. Vitória: Editora, p. 59 – 73.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed.
- Freire, P. (2005). *A educação na cidade*. São Paulo Cortez, 6 2d.
- Freitas, L. C. (2000). *Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”*. In *Educação e sociedade* nº 27 – Cortez.
- Freitas, S. N. (2008). *Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação especial: uma análise da revista Educação Especial CE/UFSM*. In: MENDES E.G.; ALMEIDA M.A.; HAYASHI M.C.P.I. (orgs.) *Temas em*

Educação Especial: Conhecimentos para Fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP. p. 56 – 72.

Frigotto, G. (org). (1998). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século – Petrópolis, RJ: Vozes.

Garcia, C. M. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora.

Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379.

Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Guimarães, V. S. (2004). Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus.

Golkman, R. (1989). Mobility training for junior and senior high school students. Boston: Little, Brown.

Gomes, N. L. (2001). Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Cavalleiro, E. São Paulo: Summus.

Gomez, A. P. (1997). O pensamento pratico do professor: a formação do professor como profissional. In NOVOA, A. (Coord). Os professores e sua formação. 3. Ed. Lisboa: Don Quixote. p. 93-114.

Gonçalves, L.A.O.; Silva, P. B. G. (2004). O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 3.ed., Belo Horizonte: Autêntica.

Gunther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago.

Guion, L. A. (2002). Triangulation: establishing the validity of qualitative studies. Gainesville: University of Florida.

Hélio, S. Jr. (2002). Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO.

Huot, R. (2002). Métodos quantitativos para as ciências humanas (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.

Libanio, J. B. (2001). A arte de formar-se. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola.

Lopes, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. In: Munanga, K. (org.). (2005). Superando o racismo na escola. 2. Ed. Brasília –DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

- Luzuriaga, L. (1981). *História da educação e da pedagogia*. 13 ed. São Paulo: Nacional.
- Macedo, R. S. (2004). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2ª ed. Salvador, BA: EDUFBA.
- Macedo, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Macedo, S. D. T. (1974). *Crônica do negro no Brasil*. Record: Rio de Janeiro.
- Martins, H. H. T. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and practice*. London: Routledge.
- Mello, A. S. (1996). Esse nego é o diabo, ele é capoeira ou da motricidade brasileira. *Revista Discorpo*, São Paulo, n. 6, p. 29-39.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, Vol.2(2), 66-83.
- Minayo, M. C. (1999). *O Desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 6 ed. S. Paulo: R. Janeiro, Hucitec-Abrasco.
- Moreira, A.F.B. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Moreira, A.F.B. (2006). (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus.
- Moreira, A. F. B.; Candau, V. M. (2005). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).
- Morin, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- Moura, G. (1994). Ilhas negras num mar mestiço. In: *Carta falas, reflexões, memórias*. RIBEIRO, Darcy. Brasília 4, n.13.
- Munanga, K. (2001). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 202p.
- Munanga, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 3º Seminário de Relações Raciais no Brasil – Cadernos PENESB. Niterói: EdUFF.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e sua formação*. 3. Ed. Lisboa: Dom Quixote. p. 9-33.
- Oliveira, D.C. (2008). Análise de conteúdo temático- categorial: Uma proposta de sistematização. *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, out/ dez; 16(4):569-76.
- Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares. Referências para análise*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Ed.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: Teoria e práxis*. 3ª ed. Porto: Porto Ed.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Ed.

- Parè, G., Brunet, A. e Trembley, P. (1933). *La renaissance du XIIème siècle. Les écoles et l'Enseignement*, Paris / Ottawa: Vrin / Institut d'Études Médiévales.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pistrak. (2000). *Fundamentos da escola do trabalho*. Expressão Popular, São Paulo – SP.
- Quintas, S. F., & Castaño, M. A. S. (1994). *Construir la animación sociocultural*. Amarú.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, L. V. S. (1997). *O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil*. São Paulo. Publisher Brasil.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, L. S. (1990). *Educação, educação física, capoeira*. Maringá: Imprensa Universitária.
- Santos, L. L. C. P. e Moreira, A. F. (1995). Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. *Idéias*, n. 26, p. 47-65.
- Santos, M. (2000). *Território e sociedade*. São Paulo, - Editora Fundação Perseu Abramo. 2ª Ed.
- Santos, M. (1997). *A natureza do espaço: Técnica e tempo. razão e emoção*. Editora HUCITEC – São Paulo.
- Saviani, D. (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; Silva Junior, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp.
- Severino, A. J. (1998). *Metodologia do trabalho científico* – São Paulo: Cortez.
- Silva, P. C. C. (2001). Capoeira e educação física – uma história que dá jogo... Primeiros apontamentos sobre suas inter-relações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. v.23, n.1, p.131-145, set.
- Sobreira, H. G. (2008). *A formação de professores no Brasil: de 1996 a 2006*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Souza, M. M.. (2008). *África e Brasil africano*. Ática: São Paulo.
- Young, M. F. D. (2000). *O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas: Papyrus.
- Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Ed.
- Tanuri, Leonor Maria. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago.
- Tardif, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. (1991), Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4.
- Teles, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patrícia Ramos. (2007). *Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Thiolent, Michel. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*, São Paulo, Cortez.
- Trivinos, Augusto. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vazquez, A. S. (1977). *Filosofia da Práxis*. 2 Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Viana, I. C. (2011). Formação e educação: um projecto criativo de interface com a emancipação profissional. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 630-660 url: < <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>> [ISSN 2177-9163], enero/julio.
- Viana, I. C. (2010). “Project and creativity – a relational environment of sense for interdisciplinary innovation.” In N. Hattum-Jansesen; R. M. Lima, & D. Carvalho (eds.) Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE’2010): *Creating Meaningful Learning Environments*. Barcelona, digital edition. pp. 55-59
- Viana, I. C. (2007). “O Projecto curricular de turma na mudança das práticas do Ensino Básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas.” Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Vygotsky, Liev Semionovich. (2003). *Psicologia pedagógica* - Trad. Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed.
- Xavier, O. S. & FERNANDES, R. C. A. A (2008). Aula em espaços não-convencionais. In: VEIGA, I. P. A. *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas: Papyrus Editora.

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de apresentação

ANEXO 2 – Termo de assentimento

ANEXO 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO 4 – Diário de acompanhamento

ANEXO 5 – Guia de orientação dos domínios do processo de intervenção

ANEXO 6 – Questionário

ANEXO 7 – Roteiro de entrevistas

ANEXO 8 – Edital concurso público municipal capoeira

ANEXO 1 – Carta de apresentação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado diretor (a),

Em razão do processo de pesquisa referente ao Trabalho para doutoramento de Jean Adriano Barros da Silva, Professor do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), venho solicitar a V. Sa. autorização para realizar investigação científica nesta instituição, bem como proceder ao registro imagético e observações dos espaços ligados ao contexto do referido trabalho investigativo.

Informo ainda que esta necessidade justifica-se por ser esta instituição, um dos objetos de estudo, razão pela qual precisamos construir um banco de imagens sobre tal lócus. Nossa pesquisa intitula-se: **“CAPOEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO A EMANCIPAR A CIDADANIA INCLUSIVA”**.

Certo de contar com sua colaboração, em face ao pedido referido, agradeço a atenção dispensada.

Amargosa- BA, ____de _____de 2014

Atenciosamente,
Jean Adriano Barros da Silva

ANEXO 2 – Termo de assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO (Adolescentes com 12 anos completos, maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

Informação geral: O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais ou guardiães. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Título do Projeto: “CAPOEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO A EMANCIPAR A CIDADANIA INCLUSIVA”.

Investigador: Jean Adriano Barrosa da Silva

Local da Pesquisa: Escola Municipal professora Dinorah Lemos da Silva

Endereço: Loteamento Parque dos Pássaros S/N, bairro Catiara, no perímetro urbano da cidade de Amargosa – Bahia - Barsil

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao sujeito da pesquisa:

Você está sendo convidado a participar, como voluntário do projeto de pesquisa “CAPOEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO A EMANCIPAR A CIDADANIA INCLUSIVA”. Sua participação não é obrigatória. Você é livre para desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo, constrangimento ou penalidade a sua pessoa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

OBJETIVOS:

- 1 - Caracterizar limites e possibilidades no processo de trato com a matriz pedagógica africana através da capoeira em escola pública de Amargosa – BA, descrevendo e analisando coletivamente seus traços essenciais.
- 2 - Analisar as contradições existentes nas proposições em desenvolvimento no trato com a cultura corporal, levantando possibilidades superadoras, através da geração de um conhecimento descritivo crítico.
- 3 - Compreender as dinâmicas decorrentes do processo de construção da capoeira como prática pedagógica através do estudo de caso em escola pública de Amargosa – BA.
- 4 - Identificar quais as principais dificuldades que professores e alunos enfrentam, no trato com a história e cultura afro-brasileira e africana, no processo pedagógico.

5 - Aprofundar e construir conhecimento sobre propostas facilitadoras do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana através da capoeira.

A sua participação é voluntária e caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias.

Contato para dúvidas:

Caso você tenha dúvidas do projeto e de sua participação e necessite de maiores esclarecimentos, pode contatar o pesquisador principal a qualquer momento que julgar necessário, através do endereço, telefone ou email abaixo.

NOME DA PESQUISA: “CAPOEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO A EMANCIPAR A CIDADANIA INCLUSIVA”,

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Jean Adriano Barros da Silva

ENDEREÇO: Av. São Cristovão, Catiara, nº 730

TELEFONE: (75) 9168-7534

EMAIL: jeanadriano@ufrb.edu.br

PROFESSORA ORIENTADORA: Doutora Isabel Maria da Torre Carvalho Viana

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

NOME DO ADOLESCENTE	ASSINATURA	DATA
---------------------	------------	------

NOME DO INVESTIGADOR	ASSINATURA	DATA
----------------------	------------	------

ANEXO 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade do Minho
Instituto de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário do projeto de pesquisa “**CAPOEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO A EMANCIPAR A CIDADANIA INCLUSIVA**”. Sua participação não é obrigatória. Você é livre para desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo, constrangimento ou penalidade a sua pessoa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Caso você tenha dúvidas do projeto e de sua participação e necessite de maiores esclarecimentos, pode contatar o pesquisador principal a qualquer momento que julgar necessário, através do endereço, telefone ou email abaixo.

NOME DA PESQUISA: “CAPOEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO A EMANCIPAR A CIDADANIA INCLUSIVA”,

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Jean Adriano Barros da Silva

ENDEREÇO: Av. São Cristovão, Catiara, nº 730

TELEFONE: (75) 9168-7534

EMAIL: jeanadriano@ufrb.edu.br

PROFESSORA ORIENTADORA: Doutora Isabel Maria da Torre Carvalho Viana

OBJETIVOS:

1 - Caracterizar limites e possibilidades no processo de trato com a matriz pedagógica africana através da capoeira em escola pública de Amargosa – BA, descrevendo e analisando coletivamente seus traços essenciais.

2 - Analisar as contradições existentes nas proposições em desenvolvimento no trato com a cultura corporal, levantando possibilidades superadoras, através da geração de um conhecimento descritivo crítico.

3 - Compreender as dinâmicas decorrentes do processo de construção da capoeira como prática pedagógica através do estudo de caso em escola pública de Amargosa – BA.

4 - Identificar quais as principais dificuldades que professores e alunos enfrentam, no trato com a história e cultura afro-brasileira e africana, no processo pedagógico.

5 - Aprofundar e construir conhecimento sobre propostas facilitadoras do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana através da capoeira.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Caso você aceite a realização da pesquisa, serão feitas imagens, questionários e uma entrevista semi-estruturada com você, considerando os objetivos já mencionados acima. A entrevista será gravada para posterior transcrição. Os dados coletados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa.

RISCOS E DESCONFORTOS: Asseguro que com a realização da pesquisa não ocorrerá riscos e prejuízos de qualquer espécie tais como: desconforto, riscos morais e constrangimento.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Informamos que a sua participação na pesquisa não acarretará custos para você. Vale ressaltar também, que você não receberá nenhuma espécie de reembolso ou gratificação devido a sua participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: As informações coletadas serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Seu nome não será liberado sem a sua permissão.

Eu _____ declaro que li as informações contidas nesse documento e fui devidamente informado pelo pesquisador Jean Adriano Barros da Silva, sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e concordo em participar como voluntário do

projeto de pesquisa acima descrito. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e de uso exclusivo para o trabalho investigativo e/ou fins acadêmicos. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Amargosa, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do participante

ANEXO 4 – Diário de acompanhamento



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diário de Acompanhamento

Data ____/____/____

Categorias de análise

1 – Ação Pedagógica

2 – Formação de Professores

3 – Atuação Social

4 – Outros

5 – Diferenças entre a atividade proposta e a atividade vivida

ANEXO 5 – Guia de orientação dos domínios do processo de intervenção

Guia de Orientação dos Domínios do Processo de Intervenção

Domínios do processo de intervenção	Objetivos	Tarefas e intervenientes	Recursos	Calendário
Levantamento necessidades	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as necessidades; - Conhecer o grupo de intervenção; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa documental; - Conversas informais; - Acesso a documentos oficiais; - Interação com os intervenientes; - Registo em Diário de Comunicação; - Realizar vivências de aproximação 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos documentais; - Bibliografia; - Sessões / encontros com os intervenientes; - Diário de comunicação; - Relatório de avaliação interna; - Relatório de avaliação das atividades; 	Fev e Mar / 2014
Identificação da situação-problema	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a situação-problema a intervir; - Conhecer as representações dos intervenientes sobre o espaço escolar e as possibilidades com o estudo da educação, história e cultura africana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversas informais com toda comunidade escolar; - Análise dos trabalhos já desenvolvidos na escola sobre o tema; 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos; - Vivências com grupo focal; - Observação do cotidiano escolar. 	Mar / 2014
Intervenção/AEC	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar as possibilidades da capoeira como campo do conhecimento da cultura corporal em africanidades; - Vivenciar aspectos de matriz africana no ambiente escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interação com os intervenientes; - Registo em Diário de Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos; - Vivências com grupo focal 	De Mar a Dez de 2014
Conceção da intervenção: planos, propostas, instrumentos e suportes de AEC	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com elementos da história e cultura africana - Discutir sobre aspectos do negro no Brasil - Vivenciar a cultura corporal de matriz africana a partir da capoeira, samba e maculele 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver os objetivos a partir de vivências com a cultura corporal da capoeira e afins 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos; - Vivências com grupo focal 	De Mar a Dez de 2014

<p>Organização, divulgação e realização do plano de intervenção AEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a proposta para toda comunidade escolar - Participar do planejamento coletivo da escola com outros professores - Realizar mostras do trabalho para comunidade interna e externa a escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Inscrever interessados de cada sala de aula nas vivencias - Criar possibilidades de colaboração em eventos interdisciplinares - Apresentar um cronograma de atividades para toda comunidade escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Sessões / encontros com os intervenientes; - Diário de comunicação; - Relatório de avaliação interna; - Relatório de avaliação das atividades 	<p>Fev a Dez / 2014</p>
<p>Monitorização e avaliação do plano de AEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar e ajustar constantemente os encaminhamentos das atividades - Estabelecer parametros pedagogicos compatíveis com a realidade escolar - Criar mecanismos de auto-regulação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer a participação democrática durante as atividades da AEC - Criar mecanismos de auto-regulação do grupo - Ampliar a articulação com os outros sujeitos da comunidade escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Diário de comunicação; - Relatório de avaliação interna; - Relatório de avaliação das atividades 	<p>Fev a Dez / 2014</p>
<p>Avaliação do impacto da AEC no contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar dados anteriores e posteriores a aplicação da AEC - Verificar o impacto da AEC na comunidade escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar no campo atitudinal os participantes da AEC em outros contextos da escola - Ampliar o diálogo com outros professores sobre o impacto da AEC na escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Diário de comunicação; - Relatório de avaliação interna; - Relatório de avaliação das atividades 	<p>Fev a Dez / 2014</p>

ANEXO 6 – Questionário



Universidade do Minho
Instituto de Educação

O presente questionário é referente ao desenvolvimento do Projeto de pesquisa - “CAPOEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO A EMANCIPAR A CIDADANIA INCLUSIVA”.

Essa pesquisa tem como objetivo geral Investigar a contribuição da cultura corporal, em particular, da capoeira, no processo de educação formal em uma ação de enriquecimento curricular (AEC), considerando o impacto na formação de questões ligadas a musicalidade, movimento corporal e a dinâmica das relações interpessoais.

Assim, contamos com a sua colaboração, fornecendo as informações solicitadas, para tanto, garantimos que as informações prestadas serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, pois você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Caso você tenha dúvidas do projeto e de sua participação e necessite de maiores esclarecimentos, pode contatar a pesquisador principal a qualquer momento que julgar necessário, através do endereço, telefone ou email abaixo.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Jean Adriano Barros da Silva

ENDEREÇO: Av. São Cristovão, Catiara, nº 730

TELEFONE: (75) 9168-7534

EMAIL: jeanadriano@ufrb.edu.br

Nesse sentido, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

Jean Adriano Barros da Silva

QUESTIONÁRIO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E SOCIOECONÔMICOS

1. Sexo: () F () M

2. Naturalidade (cidade onde nasceu): Amargosa () Outra cidade () _____

3. Idade: 20 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () Mais de 50 ()

4. Curso: Pedagogia () Educação Física () Letras () Química () Física () Matemática ()
Filosofia () Educação do Campo ()

5. Como você se identifica? Branco () Amarelo () Pardo () Negro ()

6. Onde você acessa a internet? Casa () Trabalho () Universidade () Outro ()

7. Como você sabe das notícias? TV () Rádio () Jornal () Internet () Outro ()

8. Participa ou já participou de atividades comunitárias? Sim () Não ()

9. Qual sua religião? Católico () Evangélico () Religião de matriz africana () Outra () Não possui religião ()

10. Forma de moradia: Alugada () cedida () própria () outra ()

11. Número de cômodos na moradia: Até 5 () de 6 a 10 () acima de 10 ()

12. Qual a renda familiar total:

Menos de 2 salários mínimos ()

De 3 a 5 salários mínimos ()

De 5 a 10 salários mínimos ()

Mais de 10 salários mínimos ()

3. DADOS RELATIVOS À CAPOEIRA E/OU MATRIZ AFRO-BRASILEIRA

Questão	Nunca	Poucas Vezes	Regularmente	Frequentemente	Muito Frequentemente
1)Você participa de atividades ligadas a matriz africana?					
2)Você já estudou sobre conteúdos da historia e cultura africana?					
3)Você já utilizou as culturas populares em ações pedagógicas?					
4)Você estudou sobre a lei que trata da historia e cultura africana e afro-brasileira na escola?					
5)Você participou de eventos formativos sobre questões relativas a africanidades?					
6)Seus professores discutiam sobre cultura afro-brasileira?					
7)Em sua formação, foi possível ter contato com representantes das culturas populares?					
8)Representantes das culturas populares participavam de atividades na sua formação acadêmica?					
9)Você já praticou capoeira?					

4. DADOS SOBRE OS ASPECTOS METODOLOGICOS DA AÇÃO PEDAGOGICA

Questão	Nunca	Poucas Vezes	Regularmente	Frequentemente	Muito Frequentemente
1)Você participou de vivencias pedagógicas extra sala de aula?					
2)Você já aprendeu algum conteúdo a partir da musicalidade?					
3)Você experimentava o que aprendia no cotidiano?					
4)Suas aulas eram dinâmicas?					

5)Com que frequência aprendeu conteúdos a partir de vivencias corporais?					
6)Você teve liberdade de escolha durante o curso?					
7)Você foi desafiado a resolver problemas nas aulas?					
8)Outras formas de avaliação, para além da escrita, foram utilizadas ?					
9)A experiência de seus professores influenciou na qualidade da ação pedagógica dos mesmos?					
10)Sua experiência influenciou na qualidade de seu aprendizado?					

Muito Obrigado!

ANEXO 7 – Roteiro de entrevistas



Universidade do Minho
Instituto de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME DA PESQUISA: “CAPOEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES – UM PROCESSO PEDAGÓGICO CRIATIVO A EMANCIPAR A CIDADANIA INCLUSIVA”,

OBJETIVOS:

- 1 - Caracterizar limites e possibilidades no processo de trato com a matriz pedagógica africana através da capoeira em escola pública de Amargosa – BA, descrevendo e analisando coletivamente seus traços essenciais.
- 2 - Analisar as contradições existentes nas proposições em desenvolvimento no trato com a cultura corporal, levantando possibilidades superadoras, através da geração de um conhecimento descritivo crítico.
- 3 - Compreender as dinâmicas decorrentes do processo de construção da capoeira como prática pedagógica através do estudo de caso em escola pública de Amargosa – BA.
- 4 - Identificar quais as principais dificuldades que professores e alunos enfrentam, no trato com a história e cultura afro-brasileira e africana, no processo pedagógico.
- 5 - Aprofundar e construir conhecimento sobre propostas facilitadoras do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana através da capoeira.

NOME DO ENTREVISTADO: _____

FUNÇÃO: _____

Item 1 - PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

- 1 Gostaria que você falasse sobre o trato de questões étnicas na escola?
- 2 Quais os limites estruturais para potencializar a Interdisciplinaridade?
- 3 Em sua opinião, como tem ocorrido o trato com a diversidade na escola?

Item 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- 1 O currículo de formação de professores tem atendido as reais necessidades da escola na atualidade?
- 2 Pela sua experiência, quais estratégias metodológicas percebe que funcionam dentro das aulas para trato com africanidades? E o que acha que não funciona?

Item 2 – ATUAÇÃO SOCIAL

- 1 – A formação escolar atende a expectativa do desenvolvimento crítico?
- 2 – A escola fomenta a criatividade dos educandos?
- 3 – Existe autonomia nos processos formativos escolares?

Muito Obrigado!

ANEXO 8 – Edital concurso público municipal capoeira

A Prefeita Municipal de Amargosa, no uso de suas atribuições legais e regimentais, faz saber aos interessados que estarão abertas as inscrições ao Processo Seletivo para provimento de cargos temporários da Área de Educação da **Prefeitura Municipal de Amargosa**, além da formação de Cadastro de Reserva, o qual será regido pelas disposições deste Edital.

a) I - DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

- 1.1 O Processo Seletivo de Provas e Provas e Títulos destina-se ao preenchimento de **394 (trezentos e noventa e quatro) vagas** do quadro de cargos públicos temporários da Prefeitura Municipal de Amargosa, juntamente com aquelas que vierem a ocorrer no período de validade do Processo Seletivo.
- 1.2 O Processo Seletivo será realizado sob a supervisão da Comissão para efetivação do Processo Seletivo, **nomeada pelo Decreto nº. 272, de 07 de abril de 2014** e executado pela Fundação de Apoio à Educação e Desenvolvimento Tecnológico (Fundação CEFETBAHIA).
- 1.3 O prazo de validade do Processo Seletivo será de 01 (um) ano, contados da data da respectiva homologação, podendo este prazo, antes de esgotado, ser prorrogado uma vez, por igual período, a critério da Administração, por ato expresso da Prefeita Municipal de Amargosa.
- 1.4 São requisitos para participar do Processo Seletivo:
- a) ser brasileiro nato ou naturalizado, ou gozar das prerrogativas previstas no artigo 12 da Constituição Federal;
 - b) ter o mínimo de 18 anos completos à data de encerramento das inscrições;
 - c) ter habilitação para o cargo pretendido, conforme especificado no item 2.1. do Capítulo II deste Edital;
 - d) estar em dia com as obrigações resultantes da legislação eleitoral;
 - e) estar quite com as obrigações militares, se do sexo masculino;
 - f) não ter registro de antecedentes criminais, que implique a mudança do "estado penal";
 - g) estar em pleno gozo dos direitos civis e políticos;
 - h) gozar de boa saúde física e mental para o exercício do cargo;
 - i) declarar que conhece e está de acordo com as exigências do Edital.
- 1.5. O Processo Seletivo será constituído de duas etapas:
- 1.5.1. **Primeira Etapa** – Prova escrita aplicada para todos os cargos, composta de questões objetivas, de caráter eliminatório e classificatório, abrangendo os programas descritos no Anexo I.
- 1.5.2. **Segunda Etapa** – Habilitação e Avaliação de Títulos, de caráter classificatório, exclusivamente para os candidatos aos cargos de Professor (códigos 001 a 008), habilitados na Primeira Etapa e convocados para a Segunda Etapa.
- 1.5.3. Os pontos serão distribuídos conforme disposto no quadro 1.

b) Quadro 1_Distribuição dos pontos

Cargos	Primeira etapa (Prova escrita)	Segunda etapa (Prova de Títulos)	Total
Professor Séries Iniciais – Docência	90	10	100
Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência Intelectual	90	10	100
Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência Auditiva	90	10	100
Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência Visual	90	10	100
Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Transtorno Geral do Desenvolvimento	90	10	100
Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência Física	90	10	100

Cargos	Primeira etapa (Prova escrita)	Segunda etapa (Prova de Títulos)	Total
Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Síndrome de Down	90	10	100
Professor Monitor para Sala de Aula – Área de Atuação: Apoio Pedagógico aos Alunos Especiais em Turmas Regulares	90	10	100
Psicopedagogo para o Exercício do AEE	90	-	90
Psicólogo para o exercício do AEE	90	-	90
Fonoaudiólogo para o Exercício do AEE	90	-	90
Terapeuta Ocupacional para o exercício do AEE	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação – Artesanato	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação – Música	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação – Dança	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação – Capoeira	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação – Teatro	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação – Xadrez	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação – Judô	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação – Percussão	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação - Fotografia e Documentário	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação - Reforço Escolar	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação – Horticultura	90	-	90
Monitor – Projetos Especiais da Educação - Lúdico matemático	90	-	90
Assistente de Classe	90	-	90
Assistente Administrativo Educacional	90	-	90
Motorista Escolar	90	-	90
Auxiliar de Vigilância Escolar	60	-	60
Auxiliar de Serviços Administrativos Educacionais - Função: Portaria	60	-	60
Auxiliar de Serviços Administrativo Educacionais - Função: Merenda e Limpeza	60	-	60

II – DOS CARGOS, VAGAS, PRÉ-REQUISITOS/ESCOLARIDADE, REMUNERAÇÃO, VALOR DA INSCRIÇÃO E LOCAL DE APLICAÇÃO DAS PROVAS.

2.1. Os cargos, áreas de atuação, vagas, pré-requisitos/escolaridade, remuneração e valor da taxa de inscrição são os estabelecidos no quadro 2:

c) Quadro 2 _ Cargos

Cargo: Professor Séries Iniciais - Docência		Código do cargo: 001		Carga horária: 20h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 975,77	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	90	6	24
Síntese das Atividades: Participar do planejamento, executar e avaliar atividades educacionais no âmbito da educação infantil e fundamental da Secretaria Municipal da Educação, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estadual e municipal, bem como exercer docência em sala de aula, na área em que o candidato estiver habilitado.				
Pré-requisitos exigidos: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Pedagogia, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.				

Cargo: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência Intelectual		Código do cargo: 002		Carga horária: 20h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 975,77	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	3	---	---
Síntese das Atividades: Participar do planejamento, executar e avaliar atividades educacionais no âmbito da educação infantil e fundamental dos alunos com necessidades especiais da Secretaria Municipal da Educação, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estadual e municipal, bem como exercer docência em sala de aula, na área em que o candidato estiver habilitado. Especificamente, as atribuições para o Professor definidas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.				
Pré-requisitos exigidos: Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, conforme art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. DOCÊNCIA: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Pedagogia, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Para atuação na Educação Especial será exigido curso de especialização na área. Fará jus a percepção de Gratificação pelo exercício de docência com alunos de portadores de necessidades especiais, correspondentes a 15% sobre o vencimento, o ocupante do cargo do Magistério Público Municipal portador de certificado de curso específico na área de Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual com duração mínima de 160 (cento e sessenta) horas (art. 40, caput e § 1º da Lei Municipal nº. 318/2009).				

Cargo: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência Auditiva		Código do cargo: 003		Carga horária: 20h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 975,77	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	5	---	---
Síntese das Atividades: Participar do planejamento, executar e avaliar atividades educacionais no âmbito da educação infantil e fundamental dos alunos com necessidades especiais da Secretaria Municipal da Educação, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estadual e municipal, bem como exercer docência em sala de aula, na área em que o candidato estiver habilitado. Especificamente, as atribuições para o Professor definidas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.				
Pré-requisitos exigidos: Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, conforme art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. DOCÊNCIA: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Pedagogia, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Para atuação na Educação Especial será exigido curso de especialização na área. Fará jus a percepção de Gratificação pelo exercício de docência com alunos de portadores de necessidades especiais, correspondentes a 15% sobre o vencimento, o ocupante do cargo do Magistério Público Municipal portador de certificado de curso específico na área de Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual com duração mínima de 160 (cento e sessenta) horas (art. 40, caput e § 1º da Lei Municipal nº. 318/2009).				

Cargo: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Cegueira ou Deficiência		Código do cargo: 004		Carga horária: 20h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 975,77	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	3	---	---
Síntese das Atividades: Participar do planejamento, executar e avaliar atividades educacionais no âmbito da educação infantil e fundamental dos alunos com necessidades especiais da Secretaria Municipal da Educação, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estadual e municipal, bem como exercer docência em sala de aula, na área em que o candidato estiver habilitado. Especificamente, as atribuições para o Professor definidas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.				
Pré-requisitos exigidos: Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, conforme art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. DOCÊNCIA: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Pedagogia, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Para atuação na Educação Especial será exigido curso de especialização na área. Fará jus a percepção de Gratificação pelo exercício de docência com alunos de portadores de necessidades especiais, correspondentes a 15% sobre o vencimento, o ocupante do cargo do Magistério Público Municipal portador de certificado de curso específico na área de Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual (Braille) com duração mínima de 160 (cento e sessenta) horas (art. 40, § 1º da Lei Municipal nº. 318/2009).				

Cargo: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Transtorno Geral do Desenvolvimento		Código do cargo: 005		Carga horária: 20h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 975,77	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	3	---	---
Síntese das Atividades: Participar do planejamento, executar e avaliar atividades educacionais no âmbito da educação infantil e fundamental dos alunos com necessidades especiais da Secretaria Municipal da Educação, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estadual e municipal, bem como exercer docência em sala de aula, na área em que o candidato estiver habilitado. Especificamente, as atribuições para o Professor definidas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.				
Pré-requisitos exigidos: Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, conforme art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. DOCÊNCIA: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Pedagogia, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Para atuação na Educação Especial será exigido curso de especialização na área. Fará jus a percepção de Gratificação pelo exercício de docência com alunos de portadores de necessidades especiais, correspondentes a 15% sobre o vencimento, o ocupante do cargo do Magistério Público Municipal portador de certificado de curso específico na área de Educação Especial com ênfase em Transtorno Geral do Desenvolvimento com duração mínima de 160 (cento e sessenta) horas (art. 40, § 1º da Lei Municipal nº. 318/2009).				

Cargo: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência Física		Código do cargo: 006		Carga horária: 20h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 975,77	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	2	---	---
Síntese das Atividades: Participar do planejamento, executar e avaliar atividades educacionais no âmbito da educação infantil e fundamental dos alunos com necessidades especiais da Secretaria Municipal da Educação, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estadual e municipal, bem como exercer docência em sala de aula, na área em que o candidato estiver habilitado. Especificamente, as atribuições para o Professor definidas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.				
Pré-requisitos exigidos: Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, conforme art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. DOCÊNCIA: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Pedagogia, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Para atuação na Educação Especial será exigido curso de especialização na área. Fará jus a Gratificação pelo exercício de docência com alunos de portadores de necessidades especiais, correspondentes a 15% sobre o vencimento, o ocupante do cargo do Magistério Público Municipal portador de certificado de curso específico na área de Educação Especial com ênfase em Deficiência Física com duração mínima de 160 (cento e sessenta) horas (art. 40, § 1º da Lei Municipal nº. 318/2009).				

Cargo: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Síndrome de Down		Código do cargo: 007		Carga horária: 20h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 975,77	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	2	---	---
Síntese das Atividades: Participar do planejamento, executar e avaliar atividades educacionais no âmbito da educação infantil e fundamental dos alunos com necessidades especiais da Secretaria Municipal da Educação, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estadual e municipal, bem como exercer docência em sala de aula, na área em que o candidato estiver habilitado. Especificamente, as atribuições para o Professor definidas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.				
Pré-requisitos exigidos: Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, conforme art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. DOCÊNCIA: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Pedagogia, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Para atuação na Educação Especial será exigido curso de especialização na área. Fará jus a percepção de Gratificação pelo exercício de docência com alunos de portadores de necessidades especiais, correspondentes a 15% sobre o vencimento, o ocupante do cargo do Magistério Público Municipal portador de certificado de curso específico na área de Educação Especial com ênfase em Síndrome de Down com duração mínima de 160 (cento e sessenta) horas (art. 40, § 1º da Lei Municipal nº. 318/2009).				

Cargo: Professor Monitor para Sala de Aula – Área de Atuação: Apoio Pedagógico aos Alunos Especiais em Turmas Regulares		Código do cargo: 008		Carga horária: 20h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 975,77	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	6	---	2
Síntese das Atividades: Intermediar o processo de ensino aprendizagem com o professor regente; Auxiliar os alunos nas atividades em sala e fora dela. Especificamente, as atribuições para o Professor definidas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.				
Pré-requisitos exigidos: Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, conforme art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. DOCÊNCIA: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação de nível superior em Pedagogia, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação. ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Para atuação na Educação Especial será exigido curso de especialização na área. Fará jus a percepção de Gratificação pelo exercício de docência com alunos de portadores de necessidades especiais, correspondentes a 15% sobre o vencimento, o ocupante do cargo do Magistério Público Municipal portador de certificado de curso específico na área de Educação Especial com duração mínima de 160 (cento e sessenta) horas (art. 40, § 1º da Lei Municipal nº. 318/2009).				

Cargo: Psicopedagogo para o Exercício do AEE		Código do cargo: 009		Carga horária: 40h semanais
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 1.697,28	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	3	---	---
Síntese das Atividades: Intervenção psicopedagógica, visando à solução dos problemas de aprendizagem, tendo por enfoque o aluno portador das diversas necessidades especiais (Deficiência Física, Auditiva, Visual, Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação), matriculados na Rede Pública de Ensino alvo da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica.				
Pré-requisitos exigidos: Licenciatura Plena em Curso da Área de Educação com Especialização em Psicopedagogia para atuação na área de Educação Especial.				

Cargo: Psicólogo para o exercício do AEE		Código do cargo: 010		Carga horária: 40h semanais
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 1.697,28	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	2	---	---
Síntese das Atividades: Prestar atendimento psicológico a famílias e indivíduos; planejar, monitorar e avaliar serviços; desenvolver atividades comunitárias, campanhas socioeducativas de informação e defesa de direitos; elaborar relatórios e/ou prontuários, tendo por enfoque o aluno da Rede Pública de Educação portador das diversas necessidades especiais (Deficiência Física, Auditiva, Visual, Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação), matriculados na Rede Pública de Ensino alvo da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica.				
Pré-requisitos exigidos: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação em Psicologia, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação, e registro no conselho de classe correspondente. Curso na área de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais.				

Cargo: Fonoaudiólogo para o Exercício do AEE		Código do cargo: 011		Carga horária: 40h semanais
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 1.697,28	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	1	---	---
Síntese das Atividades: Compete ao Fonoaudiólogo prestar assistência fonoaudiológica, através da utilização de métodos e técnicas fonoaudiológicas a fim de desenvolver e/ou restabelecer a capacidade de comunicação dos pacientes, além das seguintes atribuições: avaliar as deficiências dos pacientes, realizando exames fonéticos, da linguagem, audiometria, além de outras técnicas próprias para estabelecer plano de tratamento ou terapêutico, tendo por enfoque alunos da Rede Pública de Educação portador das diversas necessidades especiais (Deficiência Física, Auditiva, Visual, Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação), matriculados na Rede Pública de Ensino alvo da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica.				
Pré-requisitos exigidos: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação em Fonoaudiologia, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação, e registro no conselho de classe correspondente. Curso na área de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais.				

Cargo: Terapeuta Ocupacional para o exercício do AEE		Código do cargo: 012		Carga horária: 40h semanais
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 1.697,28	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 75,00	1	---	---
Síntese das Atividades: Planejar, coordenar, executar e avaliar ações que visem à construção da autonomia, da independência e da inserção social dos alunos da Rede Pública de Educação com algum tipo de necessidade especial (Deficiência Física, Auditiva, Visual, Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação), matriculados na Rede Pública de Ensino alvo da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica.				
Pré-requisitos exigidos: Diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de graduação em Terapia Ocupacional, expedido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação, e registro no conselho de classe correspondente. Curso na área de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Artesanato		Código do cargo: 013		Carga horária: 40h semanais
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	3	---	---
Síntese das Atividades: Desenvolver projetos junto ao corpo discente e docente. Participar de Reuniões de Coordenação Pedagógica. Aplicar e avaliar projetos pedagógicos voltados para o ensino das diversas formas de expressão artísticas e culturais. Desenvolver a concentração e a percepção artística e artesanal dos alunos. Realizar outras tarefas afins.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Artesanato.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Música		Código do cargo: 014		Carga horária: 40h semanais
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	3	---	---
Síntese das Atividades: Desenvolver projetos junto ao corpo discente e docente. Participar de Reuniões de Coordenação Pedagógica. Desenvolver a concentração e a percepção musical dos alunos. Repassar aos alunos noções de leitura de partituras, conhecimento do instrumento, técnicas de treinamento que proporcione o desenvolvimento musical dos alunos, e a capacidade de executar música. Realizar outras tarefas afins.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Música.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Dança		Código do cargo: 015		Carga horária: 40h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	3	---	---
Síntese das Atividades: Desenvolver projetos junto ao corpo discente e decente. Participar de Reuniões de Coordenação Pedagógica. Desenvolver mobilidade corporal, percepção rítmica e técnicas de Dança. Desenvolver a disciplina, concentração, a mobilidade corporal, coordenação motora, agilidade e percepção rítmica e espacial. Desenvolver técnicas de conhecimento de passos de dança livre.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Dança.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Capoeira		Código do cargo: 016		Carga horária: 40h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	3	---	---
Síntese das Atividades: Desenvolver projetos junto ao corpo discente e decente. Participar de Reuniões de Coordenação Pedagógica. Desenvolver mobilidade corporal, percepção rítmica e técnicas da Capoeira. Desenvolver a disciplina, concentração, a mobilidade corporal, coordenação motora, agilidade e percepção rítmica e espacial. Desenvolver técnicas de conhecimento da Capoeira.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Capoeira.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Teatro		Código do cargo: 017		Carga horária: 40h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	3	---	---
Síntese das Atividades: Desenvolver projetos junto ao corpo discente e decente. Participar de Reuniões de Coordenação Pedagógica. Desenvolver mobilidade corporal, percepção rítmica e técnicas da atuação teatral. Desenvolver a disciplina, concentração, a mobilidade corporal, coordenação motora, agilidade e percepção rítmica e espacial. Desenvolver técnicas de conhecimento do Teatro.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Teatro.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Xadrez		Código do cargo: 018	Carga horária: 40h semanais	
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	2	---	---
Síntese das Atividades: Desenvolver projetos junto ao corpo discente e decente. Participar de Reuniões de Coordenação Pedagógica. Desenvolver a disciplina, concentração, a mobilidade corporal e coordenação motora. Desenvolver técnicas de conhecimento do Xadrez.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Xadrez.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Judô		Código do cargo: 019	Carga horária: 40h semanais	
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	2	---	---
Síntese das Atividades: Desenvolver projetos junto ao corpo discente e decente. Participar de Reuniões de Coordenação Pedagógica. Ensinar e desenvolver técnicas relativas ao Judô. Desenvolver conceitos de disciplina, respeito e limites quanto à questões de ordem. Ensinar a administrar melhor, emoções como afetos, raiva e agressividade. Ensinar e desenvolver técnicas relativas ao Judô. Realizar outras tarefas afins.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Judô.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Percussão		Código do cargo: 020	Carga horária: 40h semanais	
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	2	---	---
Síntese das Atividades: Desenvolver projetos junto ao corpo discente e decente. Participar de Reuniões de Coordenação Pedagógica. Desenvolver a concentração e a percepção musical dos alunos. Repassar aos alunos noções de leitura de partituras, conhecimento do instrumento de percussão, técnicas de treinamento que proporcione o desenvolvimento musical dos alunos, e a capacidade de executar música. Realizar outras tarefas afins.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Instrumentos Musicais de Percussão.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Fotografia e Documentário		Código do cargo: 021		Carga horária: 40h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	2	---	---
Síntese das Atividades: Desenvolver projetos junto ao corpo discente e docente. Participar de Reuniões de Coordenação Pedagógica. Desenvolver técnicas de conhecimento de Fotografia e Vídeo (Documentário).				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Fotografia e Vídeo.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Reforço Escolar		Código do cargo: 022		Carga horária: 40h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	11	1	3
Síntese das Atividades: Desenvolver projetos junto ao corpo discente e docente. Participar de Reuniões de Coordenação Pedagógica. Intermediar o processo de ensino aprendizagem com o professor.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Reforço Escolar.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Horticultura		Código do cargo: 023		Carga horária: 40h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	3	---	---
Síntese das Atividades: Desenvolver projetos junto ao corpo discente e docente. Participar de Reuniões de Coordenação Pedagógica. Desenvolver técnicas de conhecimento de Horticultura.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Horticultura.				

Cargo: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Lúdico Matemático		Código do cargo: 024		Carga horária: 40h semanais
		Vagas		
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	2	---	---
Síntese das Atividades: Auxiliar os professores na formação de alunos, monitorando-os no uso de ferramentas tecnológicas para executar tarefas rotineiras, bem como criar meios que dinamizem atividades do dia-a-dia, desenvolvendo projetos junto ao corpo discente e docente. Desenvolver técnicas de conhecimento da Matemática, através da ludicidade.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação com experiência comprovada em Jogos Lúdicos Matemáticos.				

Cargo: Assistente de Classe		Código do cargo: 025	Carga horária: 40h semanais	
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 795,63	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	20	2	6
Síntese das Atividades: Participar do planejamento, executar e avaliar atividades educacionais no âmbito da educação infantil (creche) da Secretaria Municipal da Educação, em consonância com normas e critérios do planejamento nacional da educação e dos planos estadual e municipal.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau), em magistério, expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação.				

Cargo: Assistente Administrativo Educacional		Código do cargo: 026	Carga horária: 40h semanais	
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	7	1	2
Síntese das Atividades: Executar atividades das áreas administrativas e operacional, dentro das diversas secretarias municipais, auxiliando a chefia imediata.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação.				

Cargo: Motorista Escolar		Código do cargo: 027	Carga horária: 40h semanais	
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 50,00	9	1	2
Síntese das Atividades: Dirigir veículos, transportando alunos e trabalhadores da educação, cargas e materiais a locais preestabelecidos.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino médio (antigo 2.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação, bem como habilitação na categoria D, com experiência de 02 (dois) anos.				

Cargo: Auxiliar de Vigilância Escolar		Código do cargo: 028	Carga horária: 40h semanais	
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 30,00	26	2	7
Síntese das Atividades: Preserva a integridade dos bens patrimoniais da Instituição.				
Pré-requisitos exigidos: Anos Iniciais completos do Ensino Fundamental.				

Cargo: Auxiliar de Serviços Administrativos Educativos - Função: Portaria		Código do cargo: 029		Carga horária: 40h semanais
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 30,00	14	2	4
Síntese das Atividades: Realizar serviços de limpeza, manutenção e conservação dos prédios públicos. Realização das atividades detalhadas para o Cargo na Lei Complementar nº. 029, de 10/11/2014 e, em específico, aquelas descritas nos números 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11 e 17.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino fundamental (antigo 1.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação.				

Cargo: Auxiliar de Serviços Administrativos Educativos - Função: Merenda e Limpeza		Código do cargo: 030		Carga horária: 40h semanais
Vagas				
		Não deficientes	Portadores de deficiência	Negros
Remuneração: R\$ 788,00	Valor da taxa de Inscrição: R\$ 30,00	70	5	19
Síntese das Atividades: Realizar serviços de limpeza, manutenção e conservação dos prédios públicos. Realização das atividades detalhadas para o Cargo na Lei Complementar nº. 029, de 10/11/2014 e em específico aquelas descritas nos números 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17.				
Pré-requisitos exigidos: Certificado, devidamente registrado, de conclusão de curso de ensino fundamental (antigo 1.º grau) expedido por instituição de ensino, reconhecida pelo Ministério da Educação.				

2.2. A remuneração é constituída pelo vencimento básico do cargo. Poderá ser acrescida à remuneração adicional por insalubridade observada a legislação específica.

2.2.1. Fará jus a Gratificação pelo exercício de docência com alunos de portadores de necessidades especiais, correspondentes a 15% sobre o vencimento, os Professores que atuem em classes distintas das demais, nas escolas comuns ou em escolas especializadas. Só fará jus à gratificação pelo exercício de docência com alunos de portadores de necessidades especiais, o ocupante do cargo do Magistério Público Municipal portador de certificado de curso específico na área de Educação Especial, conforme art. 40, caput e § 1º da Lei Municipal nº. 318/2009.

2.2.2 A remuneração dos cargos de Professor, conforme determina o Art. 61 da Lei Municipal nº. 318, de 31/12/2009, poderá sofrer alteração, quando a remuneração fixada para os professores for revisada, observado-se a disponibilidade financeira e os índices oficiais.

2.2.3. Para todos os cargos em que a Lei Complementar nº. 029, de 10/11/2014 estabeleceu remuneração inferior ao valor do salário mínimo nacional vigente, fixado pelo Decreto Federal nº 8.381, de 29.12.2014, a remuneração do cargo será fixada no valor do salário mínimo vigente até que ocorra a revisão de que trata o Art. 50, § 2º Lei Complementar nº. 008, de 02/03/2006 combinado com o art. 7º da Lei Municipal nº. 394, de 20/12/ 2013.

2.3. As vagas serão distribuídas de acordo com o quadro 2 constante no item 2.1 deste Capítulo e serão preenchidas segundo a ordem de classificação geral dos candidatos APROVADOS, por Função Temporária, de acordo com a necessidade administrativa da Prefeitura Municipal de Amargosa.

2.4 Do total de vagas ficam reservadas 5% às pessoas portadoras de deficiência, conforme art. 19 da Lei nº. 318, de 31/12/2009, desde que a fração obtida deste cálculo, seja superior a 0,5 nos termos da Lei Estadual nº 6.677 de 26/09/1994, do Decreto Federal nº 3.298 de 20/12/1999, alterado pelo Decreto Federal nº 5.296 de 02/12/2004, e do artigo 37, item VIII, da Constituição Federal.

2.5. A jornada de trabalho será de 200 horas mensais, estando os ocupantes das respectivas Funções Temporárias submetidos a regime jurídico específico.

2.5.1 Exclusivamente para o cargo de Professor Séries Iniciais - Docência (Código 001), a jornada de trabalho será de 20 horas semanais, cuja distribuição de carga horária será de acordo com a necessidade do serviço a ser lotado.

2.6 O cronograma previsto das atividades do Processo Seletivo consta no Anexo II deste Edital e os locais de prova serão no município de Amargosa. Caso o número de inscritos ultrapasse a capacidade da rede escolar do município de Amargosa, as provas poderão ser aplicadas nos municípios vizinhos.

d) III – DOS REQUISITOS PARA A ADMISSÃO NA FUNÇÃO TEMPORÁRIA

- 3.1. O candidato aprovado no Processo Seletivo Temporário de que trata este Edital, será investido na Função Temporária se atender as seguintes exigências:
- a) Ser brasileiro nato ou naturalizado, ou ainda, no caso de nacionalidade estrangeira, apresentar comprovante de permanência definitiva no Brasil.
 - b) Ter idade mínima de 18 (dezoito) anos na data da contratação.
 - c) Não ter registro de antecedentes criminais.
 - d) Possuir os pré-requisitos/escolaridade requeridos para a Função Temporária escolhida, de acordo com o discriminado no Capítulo II, quadro 2.
 - e) Para os cargos de nível superior, possuir Diploma de Conclusão do Curso, relacionado à opção da Função Temporária, expedido por Instituição de Ensino reconhecida pelo Ministério da Educação - MEC e devidamente registrado.
 - f) Para os cargos de nível médio, possuir Diploma de Conclusão do Curso, relacionado à Função Temporária/área de atuação e/ou especialidade com pré-requisito/escolaridade e de nível médio expedido por Instituição de Ensino autorizada pelo órgão competente do Sistema Estadual de Educação;
 - g) Estar regularmente inscrito no Conselho de Classe da sua categoria profissional.
 - h) Estar quite com as obrigações eleitorais.
 - i) Estar quite com as obrigações do Serviço Militar, para candidatos do sexo masculino;
 - j) Estar com os Títulos obtidos no exterior revalidados no País, se for o caso.
 - k) Ter aptidão física e mental para o exercício das atividades.
 - l) Não exercer outro cargo, função ou emprego na Administração Pública Federal, Estadual/Distrital e/ou Municipal, salvo os acumuláveis previstos na Constituição Federal/88, artigo 37, inciso XVI, alíneas a, b, c;
 - m) Não ter sido punido com nenhuma falta grave passível de demissão em cargo ou emprego ocupado anteriormente no serviço público nas esferas Federal, Estadual/Distrital e Municipal.
- 3.2. No ato da investidura na Função Temporária, anular-se-ão, sumariamente, a inscrição e todos os atos dela decorrentes, se o candidato não atender às condições apresentadas acima.

e) IV – DAS INSCRIÇÕES

- 4.1. A inscrição do candidato implicará o conhecimento e a tácita aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, em relação às quais não poderá alegar desconhecimento.
- 4.2. As inscrições ficarão abertas, exclusivamente via Internet, no período das 10h do dia 12/01/2015 às 23h59min do dia 25/01/2015 (horário local).
- 4.3. Para inscrever-se, via Internet, o candidato deverá acessar o endereço eletrônico <http://www.fundacaocefetbahia.org.br/amargosa/processoseletivo/selecao.asp>, efetuar sua inscrição, conforme os procedimentos estabelecidos a seguir:
- 4.3.1. A inscrição do candidato implicará o conhecimento e aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital.
- 4.3.1.1. Preencher o Formulário de Inscrição via internet, imprimir o boleto bancário para recolhimento da taxa correspondente à opção do cargo, conforme indicado no subitem 2.1, Capítulo II deste Edital, em qualquer banco vinculado ao Sistema de Compensação Nacional.
- 4.3.1.2. Nas inscrições via Internet, o candidato deverá:
- acessar o site: <http://www.fundacaocefetbahia.org.br/amargosa/processoseletivo/selecao.asp>, imprimir o edital e seguir as orientações contidas na tela;
- a) digitar corretamente os dados cadastrais e a opção da função temporária;
 - b) imprimir o boleto bancário;
 - c) pagar a taxa de inscrição no período de 12/01/2015 a 26/01/2015 em qualquer banco vinculado ao Sistema de Compensação Nacional;
 - d) acessar o site a partir de 72h após o pagamento da taxa de inscrição para imprimir o comprovante de inscrição, contendo a informação referente à sua opção de função temporária, data e horário da realização da prova.
- 4.3.2 O descumprimento das instruções para inscrição via Internet implicará a sua não efetivação.
- 4.4 A Prefeitura Municipal de Amargosa e a Fundação CEFETBAHIA não se responsabilizam por solicitações de Inscrição via Internet não recebidas por motivo de ordem técnica dos computadores, falha

de comunicação, congestionamento de linhas de comunicação, falta de energia elétrica, bem como outros fatores que impossibilitem a transferência de dados.

- 4.5 As informações prestadas na Ficha de Inscrição serão de inteira responsabilidade do candidato, reservando-se à Comissão o direito de excluir do Processo Seletivo aquele que não preencher esse documento eletrônico e oficial de forma completa, correta, sem erros de digitação e/ou fornecer dados inverídicos ou falsos.
- 4.6 A taxa de inscrição deverá ser paga através de boleto bancário impresso logo após a efetuação do pedido de inscrição via internet e pago até o primeiro dia útil após o encerramento do período de inscrição, sob pena de invalidação do pedido de inscrição, caso não cumprido o prazo mencionado.
- 4.7 Em nenhuma hipótese será feita a devolução da taxa de inscrição.
- 4.8 O pagamento da inscrição nas agências bancárias vinculadas ao Sistema de Compensação Nacional deverá ser efetuado em espécie, em moeda corrente.
 - 4.8.1 As inscrições efetuadas somente serão confirmadas após a compensação do boleto bancário.
 - 4.8.2 Não serão aceitas inscrições pagas por depósito em caixa eletrônico, via postal, fac-símile (fax), transferência ou depósito em conta corrente, DOC condicional e/ou extemporânea ou por qualquer outra via não especificada neste Edital.
- 4.9. Não serão aceitas inscrições para mais de uma função temporária, tendo em vista que as provas para todas as funções temporárias se realizarão concomitantemente, no mesmo dia e horário.
 - 4.10 É dever do candidato manter sob sua guarda o aviso eletrônico gerado ao término da sua inscrição e o comprovante de pagamento do boleto bancário referente a sua inscrição.
 - 4.11 Não serão aceitos pedidos de isenção de pagamento do valor da inscrição.
 - 4.12 Os candidatos, portadores de deficiência ou não, que necessitem de condições especiais, devidamente comprovadas por laudo emitido por especialista, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença (CID), deverão solicitá-las à Coordenação de Seleção da Fundação CEFETBAHIA com antecedência mínima de 10 (dez) dias da data de aplicação da prova, via sedex, no endereço Boulevard América, nº. 749, Jardim Baiano, Nazaré, Salvador – BA, CEP 40.050-320
 - 4.12.1 O atendimento às condições solicitadas ficará sujeito à análise de viabilidade e razoabilidade do pedido.
 - 4.12.2 A candidata que tiver necessidade de amamentar, durante a realização da prova, além de solicitar condição especial para tal fim, deverá levar um acompanhante que ficará em sala reservada e que será responsável pela guarda da criança. A candidata que não levar acompanhante não realizará a prova.
 - 4.12.3 Não haverá compensação do tempo de amamentação no tempo de duração da prova.
 - 4.13 A Prefeitura Municipal de Amargosa publicará em Diário Oficial do Município as inscrições indeferidas.
 - 4.14 Não serão aceitas as solicitações de inscrições que não atenderem rigorosamente ao estabelecido neste edital.

V. DAS VAGAS RESERVADAS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

- 5.1 Às pessoas com deficiência, que pretendam fazer uso das prerrogativas que lhes são facultadas no inciso VIII, do artigo 37, da Constituição Federal/1988, é assegurado o direito de inscrição no presente Processo Seletivo desde que a deficiência de que são portadoras seja compatível com as atribuições da Função Temporária.
- 5.2 Consideram-se pessoas com deficiência aquelas que se enquadrarem nas categorias discriminadas no artigo 4º, do Decreto Federal nº 3.298 de 20/12/1999, alterado pelo Decreto Federal nº 5.296 de 02/12/2004.
- 5.3 Às pessoas com deficiência, resguardadas as condições especiais previstas no Decreto Federal nº 3.298 de 20/12/1999, alterado pelo Decreto Federal nº 5.296 de 02/12/2004, particularmente em seu artigo de nº 40, participarão do Processo Seletivo em igualdade de condições com os demais candidatos, no que se refere aos critérios de aprovação, ao horário e ao local de realização da etapa e a nota mínima exigida para todos os demais candidatos.
- 5.4 Para concorrer a uma das vagas reservadas, o candidato deverá:
 - a) no ato da inscrição, declarar-se pessoa com deficiência;
 - b) encaminhar cópia simples do Cadastro de Pessoa Física (CPF) e laudo médico (original ou cópia autenticada em cartório), emitido nos últimos doze meses, atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), bem como à provável causa da deficiência, na forma do subitem 4.12 deste edital.
- 5.4.1 O candidato com deficiência deverá enviar a cópia simples do CPF e o laudo médico (original ou cópia autenticada em cartório) a que se refere a alínea "b" do subitem 5.4 deste edital, via SEDEX com

aviso de recebimento, postado impreterivelmente até a data prevista para o término das inscrições, para Fundação CEFETBAHIA no endereço Boulevard América, nº. 749, Jardim Baiano, Nazaré, Salvador – BA, CEP 40.050-320.

- 5.4.1.1 O candidato poderá, ainda, entregar a cópia simples do CPF e o laudo médico (original ou cópia autenticada em cartório) a que se refere a alínea "b" do subitem 5.4 deste edital, até a data prevista para o término das inscrições, pessoalmente ou por terceiro mediante procuração, das 08 horas às 17 horas (exceto sábado, domingo e feriado), na sede da Fundação CEFETBAHIA no endereço Boulevard América, nº. 749, Jardim Baiano, Nazaré, Salvador – BA, CEP 40.050-320.
- 5.4.1.2 O fornecimento do laudo médico (original ou cópia autenticada em cartório) e da cópia simples do CPF, por qualquer via, é de responsabilidade exclusiva do candidato. A Prefeitura Municipal de Amargosa e a Fundação CEFETBAHIA não se responsabilizam por qualquer tipo de extravio que impeça a chegada dessa documentação a seu destino.
- 5.4.1.3 O laudo médico (original ou cópia autenticada em cartório) e a cópia simples do CPF terão validade somente para este Processo Seletivo, portanto não serão devolvidos, assim como não serão fornecidas cópias dessa documentação.

5.5 O candidato com deficiência que não realizar a inscrição conforme instruções constantes neste Capítulo não poderá impetrar recurso em favor de sua condição.

5.5.1 A relação dos candidatos que tiveram a inscrição deferida para concorrer na condição de pessoa com deficiência será divulgada na Internet, no endereço eletrônico <http://www.fundacaocefetbahia.org.br/amargosa/processoseletivo/selecao.asp> na ocasião da disponibilização da consulta aos locais e aos horários de realização das provas.

- 5.6 A inobservância do disposto no subitem 5.4 deste edital acarretará a perda do direito ao pleito das vagas reservadas aos candidatos com deficiência e o não atendimento às condições especiais necessárias, passando o candidato a concorrer às vagas de ampla concorrência.
- 5.7 O candidato que não for considerado com deficiência, caso seja aprovado no Processo Seletivo, figurará na lista de classificação de ampla concorrência por Função Temporária.
- 5.8 O candidato que, no ato da inscrição, se declarar com deficiência, se não for eliminado do Processo Seletivo, terá seu nome publicado em listas à parte e figurará também na lista de classificação de ampla concorrência Função Temporária.
- 5.9 Após publicação da lista de classificação, Resultado Final do Processo Seletivo para provimento de Cargos Temporários, o candidato aprovado como deficiente será convocado, de acordo com o número de vagas, conforme previsto no Capítulo II, Quadro 2, para comprovação da deficiência apontada no ato da inscrição e de sua compatibilidade com o exercício das atribuições da Função Temporária.
- 5.10 Será eliminado da lista de classificação o candidato cuja deficiência assinalada na Ficha de Inscrição não for constatada através do Atestado de Saúde Ocupacional (ASO), expedido por Médico do Trabalho ou Serviço Médico Especializado em Medicina Ocupacional.
- 5.11 Não havendo candidatos aprovados para as vagas reservadas aos candidatos com deficiência, estas serão preenchidas por candidatos sem deficiência com estrita observância da ordem de classificação final.
- 5.12 A não observância, pelo candidato, de qualquer das disposições deste capítulo implicará a perda do direito de ser contratado para as vagas reservadas a pessoas com deficiência.
- 5.13 Após a contratação do candidato, a deficiência não poderá ser arguida para justificar a concessão de aposentadoria.

VI. DAS VAGAS RESERVADAS AOS NEGROS:

- 6.1 Serão reservadas 20% (vinte por cento) do total das vagas aos negros, amparados pela Lei Municipal N.º 419, de 10 de dezembro de 2014.
 - 6.1.1 À reserva de vagas será aplicada sempre que o quantitativo oferecido no processo seletivo for igual ou superior a 03 (três).
 - 6.1.2 Na hipótese de quantitativo fracionado para o número de vagas reservadas a candidatos negros, esse será aumentado para o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior a 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para o primeiro número inteiro antecedente, em caso de fração menor a 0,5 (cinco décimos).
 - 6.1.3 Poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no processo seletivo, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 6.2 Na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do processo seletivo e, se houver sido contratado, ficará sujeito à anulação da sua admissão ao serviço ou emprego

público, após procedimento administrativo em que lhe sejam assegurados o contraditório e a ampla defesa, sem prejuízo de outras sanções cabíveis.

6.3 Os candidatos negros concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no processo seletivo.

6.3.1 Os candidatos negros aprovados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas.

6.4 Em caso de desistência de candidato negro aprovado em vaga reservada, a vaga será preenchida pelo candidato negro posteriormente classificado.

6.5 Na hipótese de não haver número suficiente de candidatos negros aprovados para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência e serão preenchidas pelos demais candidatos aprovados, observada a ordem de classificação.

6.6 A contratação dos candidatos aprovados respeitará os critérios de alternância e proporcionalidade, que consideram a relação entre o número de vagas total e o número de vagas reservadas a candidatos com deficiência e a candidatos negros.

VII. DAS ETAPAS

7.1 O Processo Seletivo Temporário constará das seguintes etapas:

7.1.1 Para as Funções Temporárias de Nível Fundamental:

a) **Primeira e única etapa:** Prova Objetiva de Conhecimentos Gerais e Conhecimentos Específicos, eliminatória e classificatória, composta por 30 questões objetivas de múltipla escolha e versará sobre os programas contidos no Anexo I do presente Edital.

7.1.2 Para as Funções Temporárias de Nível Médio:

a) **Primeira e única etapa:** Prova Objetiva de Conhecimentos Gerais e Conhecimentos Específicos, eliminatória e classificatória, composta por 40 questões objetivas de múltipla escolha e versará sobre os programas contidos no Anexo I do presente Edital.

7.1.3 Para as Funções Temporárias de Nível Superior – Psicopedagogo, Psicólogo, Fonoaudiólogo e Terapeuta Ocupacional (009 a 012):

a) **Primeira e única etapa:** Prova Objetiva de Conhecimentos Gerais e Conhecimentos Específicos, eliminatória e classificatória, composta por 40 questões objetivas de múltipla escolha e versará sobre os programas contidos no Anexo I do presente Edital.

7.1.4 Para as Funções Temporárias de Nível Superior – Professor (001 a 008):

a) **Primeira etapa:** Prova Objetiva de Conhecimentos Gerais e Conhecimentos Específicos, eliminatória e classificatória, composta por 40 questões objetivas de múltipla escolha e versará sobre os programas contidos no Anexo I do presente Edital.

b) **Segunda etapa:** Prova de Títulos, classificatória.

7.2 A segunda Etapa: Prova de Títulos está especificada no capítulo X, deste Edital.

7.3 A pontuação de cada etapa será distribuída conforme apresentado no quadro 1 do subitem 1.5.3 deste Edital.

VIII. DA PRIMEIRA ETAPA: PROVA OBJETIVA

8.1 A prova escrita, de caráter eliminatório e classificatório, será objetiva, composta questões de múltipla escolha, com 5 (cinco) alternativas de resposta (A, B, C, D e E), para todos os cargos. A atribuição de peso às questões se dará de acordo com o quadro 3 contido no subitem 8.3.

8.2 O Conteúdo programático das áreas de conhecimento exigidas para a prova constam no **Anexo I** deste Edital.

8.3. O quadro 3 apresenta a área de conhecimento, o número de questões, os respectivos pesos e o total de pontos:

f) Quadro 3 _ Quantitativo de Questões

Cargo	Área do conhecimento	Quantitativo de questões por peso			Total	
		Peso 1	Peso 2	Peso 3	Questões	Pontos
Para os cargos de Nível Fundamental	Conhecimentos gerais e específicos	10	10	10	30	60
Para os cargos de Nível Médio e Superior	Conhecimentos gerais e específicos	5	20	15	40	90

- 8.4 A Prova Objetiva realizar-se-á em **08 de fevereiro de 2015**, no turno matutino, sendo certo que qualquer alteração de data, local e/ou turno será especificada oportunamente em Edital publicado no Diário Oficial do Município e disponibilizadas no endereço eletrônico:
<http://www.fundacaocefetbahia.org.br/amargosa/processoseletivo/selecao.asp>.
- 8.5 As provas terão duração de 3h (três horas), com horário de início previsto para as **9h** (nove horas), considerado o **HORÁRIO LOCAL**. O candidato deverá comparecer ao local da prova com **antecedência mínima de 1 (uma) hora** fixada para o início da sua aplicação, portando documento de identificação e Cartão Informativo de Inscrição ou comprovante de pagamento da taxa de inscrição.
- 8.6 Os horários previstos para abertura e fechamento dos portões serão, respectivamente, às 08h20min (oito horas e vinte minutos) e às 08h50min (oito horas e cinquenta minutos), considerado o **HORÁRIO LOCAL**. Não será permitido o ingresso de candidatos, em hipótese alguma, no estabelecimento, após o fechamento dos portões.
- 8.7 Ao candidato só será permitida a realização das provas na data, horário e local disponibilizados no endereço eletrônico informado no subitem 8.4.
- 8.7.1 Não haverá segunda chamada ou repetição de provas.
- 8.7.2 O candidato não poderá alegar desconhecimento das informações relativas à realização das provas como justificativa de sua ausência.
- 8.7.3 O não comparecimento às provas, qualquer que seja o motivo, caracterizará desistência do candidato e resultará na sua eliminação do Processo Seletivo.
- 8.8 Somente será admitido à sala de provas o candidato que apresentar documento que legalmente o identifique, como: Carteiras e/ou Cédulas de Identidade expedidas pelas Secretarias da Segurança, pelas Forças Armadas, pela Polícia Militar, pelo Ministério das Relações Exteriores, Cédulas de Identidade fornecidas por Ordens ou Conselhos de Classe, que por Lei Federal valem como documento de identidade, como, por exemplo, as do CRM, CRA, OAB, CRC etc., a Carteira de Trabalho e Previdência Social, bem como a Carteira Nacional de Habilitação (com fotografia), na forma da Lei Federal nº 9.503 de 23/09/1997.
- 8.8.1 Os documentos deverão estar em perfeitas condições, de forma a permitir, com clareza, a identificação do candidato.
- 8.9 As questões da Primeira Etapa serão do tipo múltipla escolha. O candidato deverá transcrever as respostas das provas para a Folha de Respostas personalizada, único documento válido para a correção das provas. O preenchimento da Folha de Respostas é de inteira responsabilidade do candidato, que deverá proceder em conformidade com as instruções específicas contidas na capa do caderno de questões.
- 8.9.1 Em hipótese alguma haverá substituição da Folha de Respostas por erro do candidato.
- 8.9.2 Os prejuízos advindos de marcações feitas incorretamente na Folha de Respostas serão de inteira responsabilidade do candidato.
- 8.10 O candidato deverá comparecer ao local designado munido de caneta esferográfica de tinta preta ou azul escura.
- 8.10.1 Não serão computadas questões não assinaladas ou que contenham mais de uma resposta, emenda ou rasura, ainda que legível.
- 8.11 Terá sua prova anulada e será automaticamente eliminado do Processo Seletivo o candidato que:
- apresentar-se após o horário estabelecido, inadmitindo-se qualquer tolerância;
 - não comparecer as provas, seja qual for o motivo alegado;
 - não apresentar documento que legalmente o identifique;
 - ausentar-se da sala de provas sem o acompanhamento do fiscal;
 - ausentar-se do local de provas antes de decorrida uma hora do início das mesmas;
 - ausentar-se da sala de provas levando Folha de Respostas, Caderno de Questões antes do horário permitido, ou outros materiais não permitidos, sem autorização;
 - estiver portando armas (branca ou de fogo), mesmo que possua o respectivo porte;
 - lançar mão de meios ilícitos para a execução das provas;
 - não devolver integralmente o material recebido;
 - for surpreendido em comunicação com outras pessoas ou utilizando-se de livro, anotação, impresso não permitido, máquina calculadora ou similar;
 - estiver fazendo uso de qualquer tipo de aparelho eletrônico de comunicação (bip, telefone celular, relógios digitais, walkman, agenda eletrônica, notebook, palmtop, receptor, gravador ou outros equipamentos similares), bem como fones e protetores auriculares;
 - pertubar, de qualquer modo, a ordem dos trabalhos, incorrendo em comportamento indevido;
 - não atender aos procedimentos determinados para realização da inscrição, conforme previsto no presente Edital;

- n) fizer, em qualquer documento, declaração falsa ou incorreta;
- o) tratar incorretamente ou agir com descortesia em relação a qualquer pessoa envolvida na aplicação das provas, bem como aos Coordenadores, Auxiliares e Autoridades presentes.
- 8.12 Os aparelhos eletrônicos deverão permanecer desligados até a saída do candidato do local de realização das provas.
- 8.13 Não haverá, por qualquer motivo, prorrogação do tempo previsto para a aplicação das provas em virtude de afastamento de candidato da sala de provas.
- 8.14 Os candidatos poderão levar seu Caderno de Questões somente após 2 horas do início da prova. Em hipótese alguma o candidato poderá levar o Caderno de Questões antes do horário permitido.
- 8.15 Os gabaritos e as questões das provas aplicadas estarão disponíveis na sede da Fundação CEFETBAHIA, situada no Boulevard América, nº. 749, Jardim Baiano, Nazaré, Salvador – BA e no endereço eletrônico: <http://www.fundacaocefetbahia.org.br/amargosa/processoseletivo/selecao.asp> a partir do primeiro dia útil após a aplicação das provas.

IX. DO JULGAMENTO DA 1ª ETAPA: PROVA OBJETIVA DE MÚLTIPLA-ESCOLHA

9.1. Da Nota nas Questões Objetivas, para todos os cargos:

9.1.1. A nota obtida nas questões objetivas de múltipla escolha será calculada da seguinte forma:

- a) A nota obtida em cada questão objetiva padronizada (Nop) corresponde ao produto entre a nota obtida em cada questão objetiva (No) e seu respectivo peso (Pso), sendo representada pela seguinte fórmula matemática: $Nop = No \times Pso$.
- b) A nota total obtida nas questões objetivas corresponde ao somatório das notas obtidas em cada questão objetiva padronizada ($\sum Nop$).

9.2. Da Habilitação / Inabilitação na prova objetiva, para todos os cargos:

- 9.2.1. Depois de apurada a nota da prova objetiva, os candidatos serão relacionados por cargo/código, em ordem decrescente de nota total nas questões objetivas ($\sum Nop$) e serão **HABILITADOS** aqueles cuja classificação for inferior ou igual a 2 (duas) vezes o número de vagas ofertadas, conforme subitem 2.1, considerando-se, também, o percentual mínimo de acerto nas questões objetivas ($\sum Nop$) igual a 30% (trinta por cento).
- 9.2.2. Serão **INABILITADOS** aqueles candidatos cuja classificação for superior a 2 (duas) vezes o número de vagas ofertadas, conforme subitem 2.1, e aqueles que não obtiverem o percentual mínimo de acerto nas questões objetivas ($\sum Nop$) igual a 30% (trinta por cento).
- 9.2.3. As vagas reservadas para candidatos portadores de deficiência e negros de que trata o capítulo 2 que não tenham sido ocupadas pelos candidatos enquadrados nestas situações serão revertidas para a ampla concorrência.

9.3. Do desempate na **prova objetiva**, para todos os cargos:

- 9.3.1. Havendo empate na totalização dos pontos, terá preferência o candidato que, na ordem a seguir, tenha obtido, sucessivamente:
 - a) o maior número de acertos em questões objetivas de peso 3;
 - b) o maior número de acertos em questões objetivas de peso 2;
 - c) o maior número de acertos em questões objetivas de peso 1.

9.4. Depois de apurada a nota final (Nf) da prova escrita, os candidatos **HABILITADOS**, para todos os cargos, serão **CLASSIFICADOS** em ordem decrescente de nota, na PRIMEIRA ETAPA (Ngl).

9.5 Na publicação do resultado da Primeira e única etapa para o cargo de Nível Fundamental, Nível Médio e Nível Superior (009 a 012) e da PRIMEIRA ETAPA para os Cargos Superior (001 a 008) no Diário Oficial do Município constará a identificação apenas dos candidatos habilitados.

9.6 O candidato **INABILITADO** na primeira etapa para todos os cargos será excluído do Processo Seletivo.

X. DA SEGUNDA ETAPA: PROVA DE TÍTULOS

- 10.1. À Segunda Etapa: Prova de Títulos, de caráter classificatório, concorrerão, exclusivamente, os candidatos aos cargos de Professor (códigos 001 a 008), **HABILITADOS** na Primeira Etapa e convocados para a Segunda Etapa, de acordo com o estabelecido neste Edital.
- 10.2. Constituem Títulos os a seguir indicados com pontuação máxima de 10 (vinte) pontos, expedidos até a data do término das inscrições, devidamente comprovados e relacionados à área de atuação à Função Temporária pretendida.
 - 10.2.1 No somatório dos títulos de cada candidato, os pontos excedentes serão desprezados.
 - 10.2.2 Os valores unitários e máximos são os apresentados no quadro 4:

g) Quadro 4: Especificação dos Títulos

ORDEM	ESPECIFICAÇÃO DOS TÍTULOS	VALOR UNITÁRIO (PONTOS)	VALOR MÁXIMO (PONTOS)	COMPROVANTES
1	Doutorado em educação ou na área de atuação da Função Temporária pretendida.	3,0	10	Diplomas, Certificados e/ou Certidões emitidos por Instituições credenciadas pelo MEC, acompanhados de Histórico Escolar.
2	Mestrado em educação ou na área de atuação da Função Temporária pretendida.	2,0		
3	Curso de Especialização, Nível Superior – Latu-Sensu, com carga horária mínima de 360 horas na área de atuação da Função Temporária pretendida.	1,0		

10.3. Os títulos a serem avaliados deverão ser entregues:

- em fotocópias autenticadas e discriminados em relação específica, sem rasuras ou emendas;
- em envelope lacrado, identificado com o nome do Processo Seletivo, o nº do edital, o nome completo do candidato, número do documento de identidade e Código do cargo referente à Função Temporária que está concorrendo à vaga;
- pelo próprio candidato ou mediante procurador, exclusivamente, no protocolo da Comissão do Processo Seletivo localizado no Prédio principal da Prefeitura Municipal de Amargosa, situado na Praça Lourival Monte, s/nº, Centro, Amargosa-Ba.

10.3.1 O prazo e os procedimentos para entrega dos títulos serão divulgados em Edital de Convocação, a ser publicado no Diário Oficial do Município e disponibilizado no endereço eletrônico: <http://www.fundacaocefetbahia.org.br/amargosa/processoseletivo/selecao.asp>.

10.4. Somente serão aceitos e avaliados:

- títulos que estiverem de acordo com o especificado no quadro 4, item 10.2.2 deste Edital;
- certificado de Mestre ou Doutor expedidos por Instituição Oficial de Ensino devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC);
- certificados/certidões de conclusão dos cursos acompanhados do histórico escolar ou diplomas, devidamente registrados, expedidos por Instituição Oficial de Ensino reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) e de acordo com as normas do Conselho Nacional de Educação, contendo o carimbo e a identificação da Instituição e do responsável pela expedição do documento e emitidos em papel timbrado da Instituição;
- os documentos relacionados a cursos realizados no exterior, quando vertidos para a língua portuguesa por tradutor juramentado e devidamente revalidado por Universidades oficiais credenciadas pelo Ministério da Educação – MEC.

10.4.1 Será vedada a pontuação de qualquer título/documento que não preencher todas as condições previstas neste capítulo;

10.5 Após a entrega dos títulos, não serão aceitos pedidos de inclusão de documentos, sob qualquer hipótese ou alegação.

10.6 Não serão recebidos títulos encaminhados fora do prazo estabelecido no Edital de Convocação ou em desacordo com o disposto neste capítulo.

10.7 Cada título será considerado uma única vez.

10.8 Comprovada, em qualquer tempo, irregularidade ou ilegalidade na obtenção dos títulos apresentados, o candidato terá anulada a respectiva pontuação e comprovada a culpa do mesmo, este será excluído do Processo Seletivo, sem prejuízo das medidas penais cabíveis.

10.9 Os títulos apresentados para este Processo Seletivo não serão devolvidos, assim como não serão fornecidas cópias dessa documentação.

10.10 A nota da segunda etapa (NgII) consistirá no somatório dos títulos considerados válidos pela banca examinadora.

XI. DA CLASSIFICAÇÃO e do RESULTADO FINAL

11.1 Para as Funções Temporárias de Nível Superior, referente ao cargo de Professor, (001 a 008), a nota final dos candidatos habilitados será igual à soma da nota obtida na Primeira Etapa:

Prova Objetiva de Conhecimentos Gerais e de Conhecimentos Específicos (Ngl), com os pontos atribuídos na Segunda Etapa: Prova de Títulos (NgII). O candidato **HABILITADO** será classificado por código/cargo, em ordem decrescente de nota global NG = Ngl + NgII.
Onde:

NG = Nota Global no Processo Seletivo
Ngl = Nota da Primeira Etapa (Prova escrita)
NgII = Nota da Segunda etapa (Prova de títulos)

11.2 **Para as demais Funções Temporárias**, a nota final dos candidatos habilitados será igual à nota obtida na Primeira Etapa: Prova Objetiva de Conhecimentos Gerais e de Conhecimentos Específicos (Ngl). O candidato **HABILITADO** será classificado por código/cargo, em ordem decrescente de nota global NG = Ngl.

11.3 Somente será **APROVADO** no Processo Seletivo, por função temporária pretendida/código, o candidato **HABILITADO** cuja classificação tenha sido igual ou inferior ao número de vagas ofertadas, de acordo com o item 2.1 deste Edital.

11.4 Somente será **CLASSIFICADO PARA RESERVA TÉCNICA** no Processo Seletivo, por função temporária pretendida/código, o candidato **HABILITADO**, cuja classificação tenha sido maior do que o número de vagas ofertadas, de acordo com o item 2.1 deste Edital.

11.5 O candidato que não for **APROVADO** nem **CLASSIFICADO PARA RESERVA TÉCNICA** será h) **ELIMINADO**.

11.6 Havendo empate na totalização dos pontos terá preferência o candidato que, na ordem a seguir, tenha obtido, sucessivamente:

- a) o maior número de acertos em questões objetivas de peso 3;
- b) o maior número de acertos em questões objetivas de peso 2;
- c) o maior número de acertos em questões objetivas de peso 1.

11.6.1 Persistindo o empate, terá preferência o candidato mais idoso, considerando dia, mês e ano de nascimento, conforme disposto na lei federal nº 10.741 de 01/10/2003.

11.6.2 Após a aplicação dos critérios de desempate estabelecidos no item 11.6 e 11.6.1 deste capítulo, se persistir o empate na última posição da Função Temporária em disputa, obriga-se o Município de Amargosa, a convocar todos os candidatos que estejam empatados nessa posição.

11.7 Em hipótese alguma haverá convocação de candidatos **ELIMINADOS** ou **EXCLUIDOS** do Processo Seletivo.

11.8 Serão considerados **ELIMINADOS**, para todos os efeitos, os candidatos que não satisfizerem os requisitos fixados neste Edital.

11.9 Os candidatos habilitados serão classificados em ordem decrescente de pontuação final, de acordo com a opção da Função Temporária, respeitando a reserva de vagas para candidatos portadores de deficiência e negros.

XII. DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

12.1 A Prefeitura Municipal de Amargosa, publicará em Diário Oficial do Município, os resultados da Primeira Etapa: Prova Objetiva, da Segunda Etapa: Prova de Títulos, o Resultado Final e a sua Homologação do Processo Seletivo para provimento de cargos Temporários.

12.2 As publicações das listagens de todos os resultados do Processo Seletivo conterão:

a) os candidatos habilitados na Primeira Etapa: Prova Objetiva em ordem decrescente de pontuação, conforme estabelecido no capítulo IX, subitem 9.4, de acordo com a opção da Função Temporária declarada no ato da inscrição, para todas as Funções Temporárias;

b) as notas obtidas pelos candidatos na Segunda Etapa: Prova de Títulos em ordem decrescente de pontuação, conforme estabelecido no capítulo X, de acordo com a opção da Função Temporária declarada no ato da inscrição;

c) os candidatos habilitados, portadores de deficiência e negros, separadamente, com a nota final por Função Temporária, de acordo com a opção declarada no ato da inscrição, constando sua classificação específica na condição de portador de deficiência ou negro, nos formatos apresentados nas alíneas a e b.

12.3. A Homologação do Resultado do Processo Seletivo ocorrerá no prazo máximo de 10 (dez) dias, contados da publicação do Resultado Final.

XIII. DOS RECURSOS

13.1 Os gabaritos, as questões das provas aplicadas e os resultados de cada uma das etapas do Processo Seletivo para provimento de cargos Temporários, para fins de recursos, estarão disponíveis na sede da Fundação CEFETBAHIA, situada no Boulevard América, nº. 749, Jardim Baiano, Nazaré, Salvador – BA e no endereço eletrônico: <http://www.fundacaocefetbahia.org.br/amargosa/processoseletivo/selecao.asp> a partir do primeiro dia útil após a aplicação das provas e/ou do resultado de cada uma das etapas previstas no processo seletivo, durante o período estabelecido para recurso.

13.2 Qualquer candidato, no prazo de até às 17h do segundo dia útil após a publicação do ato de indeferimento do seu pedido de inscrição, da publicação do gabarito da prova objetiva e da publicação dos resultados de cada uma das etapas do processo seletivo no site <http://www.fundacaocefetbahia.org.br/amargosa/processoseletivo/selecao.asp>, poderá, fundamentadamente, interpor recurso, que deverá ser julgado em até 10 (dez) dias pela Comissão do processo seletivo, observando-se as seguintes normas:

- a) cada recurso, datilografado ou digitado, em 5 (cinco) vias de igual teor e forma, contendo a função temporária para a qual o candidato está concorrendo, deverá versar sobre uma única questão objetiva e/ou sobre resultados de cada uma das etapas do processo seletivo;
- b) em envelope lacrado, identificado com o nome do Processo Seletivo, o nº do edital, o nome completo do candidato, número do documento de identidade e Código do cargo referente à Função Temporária que está concorrendo à vaga;
- c) pelo próprio candidato ou mediante procurador, exclusivamente, no protocolo da Comissão do Processo Seletivo localizado no Prédio principal da Prefeitura Municipal de Amargosa, situado na Praça Lourival Monte, s/nº, Centro, Amargosa-Ba.
- d) admitir-se-á um único recurso, por questão objetiva, para cada candidato, relativamente ao gabarito;
- e) se do exame dos recursos resultar anulação de questão objetiva, os pontos a ela correspondentes serão atribuídos a todos os candidatos presentes, independentemente da formulação de recurso;
- f) se, por força de decisão favorável a eventual recurso, houver modificação do gabarito oficial, com retificação de alternativa (s) considerada (s) correta(s), as provas serão recorrigidas de acordo com o novo gabarito, admitindo-se novo recurso somente da (s) questão(ões) retificada(s), na forma e prazo referidos nos itens anteriores.
- g) somente serão aceitos os recursos protocolados tempestivamente no protocolo da Comissão do Processo Seletivo localizado no Prédio principal da Prefeitura Municipal de Amargosa, situado na Praça Lourival Monte, s/nº, Centro, Amargosa-Ba.

13.3 Cada questão ou item deverá ser apresentado em folha separada, identificada conforme modelo a seguir:

i) Modelo de Identificação de Recurso:

Processo Seletivo para provimento de cargos temporários da área de educação-Prefeitura Municipal de Amargosa – Edital nº 001/2015 Candidato: Opção da Função Temporária: N.º de Inscrição: N.º do Documento de Identidade: N.º da Questão da Prova: Fundamentação e argumentação lógica: Data Assinatura do candidato:
--

13.4 O recurso interposto fora do respectivo prazo não será aceito, sendo considerada, para este efeito, a data do ingresso no protocolo da Comissão do Processo Seletivo.

13.5 Não serão aceitos recursos interpostos por Carta/Sedex, fac-símile (FAX), telex, Internet, telegrama, ou outro meio que não seja o especificado neste Edital.

13.6 Na ocorrência do disposto nas alíneas e e f, do item 13.2, poderá haver, eventualmente, alteração da classificação inicial obtida para uma classificação superior ou inferior, ou ainda, poderá ocorrer a desclassificação do candidato que não obtiver a nota mínima exigida no capítulo IX.

13.7 A decisão do recurso será dada a conhecer, coletivamente, e quanto aos pedidos que forem deferidos e indeferidos.

13.8. O candidato deverá impetrar recurso individual, sendo considerado indeferido o recurso quando

impetrado em conjunto por mais de um candidato.

13.9. Cada envelope deverá conter apenas Recurso de um único candidato.

j) XV. DA CONTRATAÇÃO

14.1. Após a Homologação do Resultado Final do Processo Seletivo, a Prefeitura Municipal de Amargosa convocará os candidatos **APROVADOS/CLASSIFICADOS PARA RESERVA TÉCNICA**, através de Edital de Convocação publicado no Diário Oficial do Município, conforme distribuição de vagas disposta no Capítulo II, quadro 2, por ordem decrescente de pontuação final, por Função Temporária.

14.1.1 O candidato deverá comparecer no dia, horário e local (ais) designado(s), conforme Edital de Convocação publicado para entrega da documentação exigida.

14.2 No ato da contratação o candidato habilitado deverá apresentar os seguintes documentos:

- k) Originais e Cópias do RG, CPF, Título de Eleitor, e registro no PIS/PASEP;
- l) Original e Cópia da Carteira de Trabalho e Previdência Social - CTPS;
- m) 02 (duas) fotos 3x4 (recentes e idênticas);
- n) Original e cópia do documento de comprovação de escolaridade correspondente à Função Temporária na qual foi inscrito;
- o) Original e cópia da Certidão de Casamento para os candidatos de estado civil casado;
- p) Original e cópia da Certidão de Nascimento ou RG dos dependentes, se houver;
- q) Original e cópia do Certificado de Reservista para candidatos do sexo masculino até os 45 (quarenta e cinco) anos de idade;
- r) Declaração de Bens;
- s) Número de conta corrente no Banco do Brasil;
- t) Original e cópia de comprovante de residência;
- u) Atestado de Saúde Ocupacional (ASO), expedido por Médico do Trabalho ou Serviço Médico Especializado em Medicina Ocupacional;
- v) Cópia dos exames apresentados quando da realização da avaliação médica.
- w) Carteira de vacinação atualizada.

14.3 O candidato que, na data da contratação, não reunir os documentos requisitados e enumerados acima, perderá o direito ao ingresso na referida Função Temporária.

x) XV DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

15.1 Durante o período de validade do Processo Seletivo Temporário, a Comissão reserva-se o direito de proceder às convocações, em número que atenda ao interesse e às necessidades do serviço, de acordo com a disponibilidade orçamentária observando o número de vagas existentes.

15.2 Todos os cálculos descritos neste Edital serão realizados com 02 (duas) casas decimais, arredondando-se para cima sempre que a terceira casa decimal for maior ou igual a 05 (cinco).

15.3 O acompanhamento das publicações referentes ao Processo Seletivo Temporário é de responsabilidade exclusiva do candidato.

15.4 Não serão prestadas por telefone, informações relativas a situação do candidato no Processo Seletivo.

15.5 Todos os atos relativos ao presente Processo Seletivo Temporário, convocações, avisos, resultados e homologação serão publicados na Imprensa Oficial (Diário Oficial do Município), por meio do titular da Prefeitura Municipal de Amargosa.

15.6 Não será fornecido ao candidato qualquer documento comprobatório de classificação no Processo Seletivo Temporário, valendo para esse fim as listagens divulgadas através do Diário Oficial do Município.

15.7 Os itens do Edital poderão sofrer eventuais alterações, atualizações ou acréscimos, enquanto não consumada a providência ou evento que lhes disser respeito, ou até a data da convocação dos candidatos para as provas correspondentes, circunstância que será mencionada em Edital ou Aviso a ser publicado.

15.8 A Prefeitura Municipal de Amargosa não se responsabilizará por eventuais prejuízos causados ao candidato decorrentes de:

- a) endereço não atualizado;
- b) endereço de difícil acesso;
- c) correspondência devolvida pela Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) por razões diversas de fornecimento e/ou endereço errado do candidato;
- d) correspondência recebida por terceiros.

15.9 Em caso de necessidade de alteração, atualização ou correção dos dados de endereço, após a realização das provas, o candidato deverá solicitar à Prefeitura Municipal de Amargosa.

15.10. Este Processo Seletivo será regido pela Lei Municipal nº. 394, de 20/12/2013, e no que couber, pela Lei Complementar nº. 008, de 02/03/2006, Lei Complementar nº. 10, de 24/05/2006, Lei Complementar nº. 26, de 14/12/2011, Lei nº. 318, de 31/12/2009, Lei nº. 356, de 06/12/ 2011, Lei Complementar nº. 26, de 14/12/2011 e Lei Complementar nº. 029, de 10/11/2014 e outras aplicáveis aos cargos temporários.

15.11 As despesas relativas à participação nas etapas e procedimentos do Processo Seletivo Temporário de que trata este Edital correrão por conta dos próprios candidatos.

15.12 A Prefeita do Município de Amargosa e a Fundação CEFETBAHIA não se responsabilizarão por quaisquer cursos, textos, apostilas e outros impressos referentes a este Processo Seletivo Temporário.

Amargosa, 09 de janeiro de 2015.

Karina Borges Silva
Prefeita do Município de Amargosa

Anexo I - Conteúdo Programático

Observação: Considerar-se-á a legislação vigente até a data da publicação do Edital de Abertura das Inscrições.

y) CONHECIMENTOS GERAIS

CONHECIMENTOS GERAIS - CARGOS DE NÍVEL SUPERIOR (Códigos 001 a 008)

CARGOS: Professor Séries Iniciais – Docência (001), Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência Intelectual (002), Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência Auditiva (003), Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Cegueira ou Deficiência (004), Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Transtorno Geral do Desenvolvimento (005), Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência física (006), Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Síndrome de Down (007) e Professor Monitor para Sala de Aula – Área de Atuação: apoio Pedagógica aos Alunos Especiais em Turma Regulares (008)

Língua portuguesa: Leitura e interpretação de textos de variada tipologia; Ortografia; Acentuação; Pontuação; Formação de palavras; Morfossintaxe: o nome e seus determinantes; o verbo; as palavras de relação; a estrutura do período, da oração e da frase (Relações sintático-semânticas entre os elementos da oração); Concordância nominal e verbal; Regência nominal e verbal; Colocação pronominal; Formas de tratamento (usos e adequações); Estrutura do parágrafo; Coesão e coerência textuais; Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia e paronímia; Estilística; Denotação e Conotação; Figuras de linguagem; Níveis de linguagem.

Bases Legais da Educação Brasileira: Constituição da República Federativa do Brasil – Capítulo III, Seção I – da Educação, da Cultura e do Desporto; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996; Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente – Arts. 53 a 73, 129 a 144; Lei nº 11.645/2008 – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Aspectos Filosóficos e Sociais da Educação:** Tendências e correntes do pensamento educacional brasileiro: pressupostos filosóficos; Função social e política da escola: Relação escola e sociedade. **Aspectos Psicológicos da Educação:** Concepções e teorias da aprendizagem; A relação desenvolvimento / aprendizagem: diferentes abordagens.

z) **CONHECIMENTOS GERAIS - CARGOS DE NÍVEL SUPERIOR (Códigos 009 a 012)**

CARGOS: Psicopedagogo para o Exercício do AEE (009); Psicólogo para o Exercício do AEE (010); Fonoaudiólogo para o exercício do AEE (011) e Terapeuta Ocupacional para o exercício do AEE (012)

Língua portuguesa: Leitura e interpretação de textos de variada tipologia; Ortografia; Acentuação; Pontuação; Formação de palavras; Morfossintaxe: o nome e seus determinantes; o verbo; as palavras de relação; a estrutura do período, da oração e da frase (Relações sintático-semânticas entre os elementos da oração); Concordância nominal e verbal; Regência nominal e verbal; Colocação pronominal; Formas de tratamento (usos e adequações); Estrutura do parágrafo; Coesão e coerência textuais; Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia e paronímia; Estilística; Denotação e Conotação; Figuras de linguagem; Níveis de linguagem.

Bases Legais da Educação Brasileira: Estatuto da Criança e do Adolescente – Arts. 53 a 73, 129 a 144; Função social e política da escola: Relação escola e sociedade. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.

aa) CONHECIMENTOS GERAIS - CARGOS DE NÍVEL MÈDIO

CARGOS: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Artesanato (013); Monitor – Projetos Especiais da Educação – Música (014); Monitor – Projetos Especiais da Educação – Dança (015); Monitor – Projetos Especiais da Educação – Capoeira (016); Monitor – Projetos Especiais da Educação – Teatro (017); Monitor – Projetos Especiais da Educação – Xadrez (018); Monitor – Projetos Especiais da Educação – Judô (019); Monitor – Projetos Especiais da Educação – Percussão (020); Assistente Administrativo Educacional (026) e Motorista Escolar (027).

LÍNGUA PORTUGUESA: Análise e Interpretação de Texto; Gramática. Ortografia oficial; Acentuação gráfica; Pontuação; Concordância verbal e nominal. Regência nominal e verbal; Colocação pronominal; Formas de tratamento (usos e adequações). Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia e paronímia.

MATEMÁTICA: Conjuntos; Números Naturais; Números fracionários. Múltiplos e Divisores; Sistema de Numeração Decimal; Operações Fundamentais; Sistema Métrico Decimal de Medidas: Comprimento, Superfície, Volume, Capacidade, Massa e Tempo; Razões, Proporções; Regra de Três; Média; Juros; Porcentagem. Geometria básica.

CARGO: Assistente de Classe (025)

LÍNGUA PORTUGUESA: Análise e Interpretação de Texto; Gramática. Ortografia oficial; Acentuação gráfica; Pontuação; Concordância verbal e nominal. Regência nominal e verbal; Colocação pronominal; Formas de tratamento (usos e adequações). Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia e paronímia.

Bases Legais da Educação Brasileira: Constituição da República Federativa do Brasil – Capítulo III, Seção I – da Educação, da Cultura e do Desporto; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996; Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente – Arts. 53 a 73, 129 a 144; Lei nº 11.645/2008 – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

bb) CONHECIMENTOS GERAIS - CARGOS DE NÍVEL FUNDAMENTAL

CARGO: Auxiliar de Vigilância Escolar (028)

LÍNGUA PORTUGUESA: Avaliações baseadas na experiência de vida. Interpretação de textos simples. Noções de: aumentativo e diminutivo, singular e plural, masculino e feminino, numerais.

MATEMÁTICA: Problemas envolvendo as quatro operações fundamentais. Leitura de horas em relógios e de informações em calendários, Reconhecimento de regiões planas: quadradas, retangulares, triangulares e circulares e seus contornos (quadrado, retângulo, triângulo e circunferência).

CARGO: Auxiliar de Serviços Administrativos Educacionais - Função: Portaria (029), Auxiliar de Serviços Administrativos Educacionais - Função: Merenda e Limpeza (030)

LÍNGUA PORTUGUESA: Análise e Interpretação de Texto; Gramática. Ortografia oficial; Acentuação gráfica; Pontuação. Formas de tratamento (usos e adequações). Semântica: sinonímia e antonímia, Noções de: aumentativo e diminutivo, singular e plural, masculino e feminino, numerais.

MATEMÁTICA: Números naturais. Operações com números naturais, Números fracionários. Sequências numéricas, Problemas envolvendo as quatro operações fundamentais. Leitura de horas em relógios e de informações em calendários, Reconhecimento de regiões planas: quadradas, retangulares, triangulares e circulares e seus contornos (quadrado, retângulo, triângulo e circunferência).

cc) CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS - CARGOS DE NÍVEL SUPERIOR

CARGO: Professor Séries Iniciais – Docência (001)

Referências e Parâmetros curriculares para Educação nas Séries Iniciais. **Teorias do currículo:** Evolução, história e pressupostos teóricos; Currículo organizado por competências. **Avaliação da aprendizagem:** Concepção, funções e implicações pedagógicas. **O processo didático pedagógico de ensinar e aprender:** A didática como fundamento epistemológico do fazer docente; Processo ensino-aprendizagem. **Planejamento e Projeto na Educação:** Planos: da escola, de ensino e de aula; Projeto Político-Pedagógico – caracterização, elaboração e execução.

CARGO: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência Intelectual (002) Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos portadores de deficiência intelectual. Definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos portadores de deficiência intelectual.

CARGO: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência Auditiva (003) Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Concepções de surdez e políticas educacionais para surdos. Conhecimento do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Diferenças entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Aspectos Linguísticos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

CARGO: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Cegueira ou Deficiência (004) Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Fundamentos da Educação da Pessoa com Deficiência Visual. Atendimento Educacional Especializado na Área de Deficiência Visual. Metodologia do Sistema Braille: leitura e escrita. Código Braille na Grafia da Língua Portuguesa. Código Matemático Unificado para Língua Portuguesa: operações aritméticas fundamentais e relações numéricas elementares.

dd) CARGO: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Transtorno Geral do Desenvolvimento (005)

Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Transtornos Globais do desenvolvimento: neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Autismo. Síndrome de Rett, Transtorno desintegrativo da infância (psicoses). Transtornos do desenvolvimento: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade.

CARGO: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Deficiência física (006) Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

CARGO: Professor para o exercício do AEE – Área de Atuação: Síndrome de Down (007) Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Síndrome de Down. Evolução e acompanhamento terapêutico e escolar de alunos com Síndrome de Down. Aprendizagem e desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down.

ee) CARGO: Professor Monitor para Sala de Aula – Área de Atuação: Apoio Pedagógico aos Alunos Especiais em Turmas Regulares (008)

Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Concepções de surdez e políticas educacionais para surdos. Conhecimento do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Diferenças entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. Aspectos Linguísticos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Fundamentos da Educação da Pessoa com Deficiência Visual. Atendimento Educacional Especializado na Área de Deficiência Visual. Metodologia do Sistema Braille: leitura e escrita. Código Braille na Grafia da Língua Portuguesa. Código Matemático Unificado para Língua Portuguesa. Operações aritméticas fundamentais e relações numéricas elementares. Transtornos do desenvolvimento: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade.

ff) CARGO: Psicopedagogo para o Exercício do AEE (009)

Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Fundamentos da Psicopedagogia. Diagnósticos e intervenções psicopedagógicas no atendimento Educacional Especializado aos alunos com diferentes necessidades especiais (Deficiência física, auditiva, visual, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação). Transtornos do desenvolvimento: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade.

gg) CARGO: Psicólogo para o Exercício do AEE (010)

Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Atendimento psicológico a famílias e indivíduos. Planejamento, monitoramento e avaliação do serviço de atendimento educacional especializado. Elaboração de relatórios e/ou prontuários, de alunos portadores das diversas necessidades especiais (Deficiência Física, Auditiva, Visual, Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação). Transtornos do desenvolvimento: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade.

hh) CARGO: Fonoaudiólogo para o Exercício do AEE (011)

Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Assistência fonoaudiológica. Utilização de métodos e técnicas fonoaudiológicas para desenvolver e/ou restabelecer a capacidade de comunicação dos alunos portadores de necessidades especiais. Avaliação das deficiências dos alunos pacientes, realizando exames fonéticos, de linguagem, audiometria, além de outras técnicas próprias para estabelecer plano de tratamento ou terapêutico dos alunos portadores das diversas necessidades especiais (Deficiência Física, Auditiva, Visual, Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação).

ii) CARGO: Terapeuta ocupacional para o Exercício do AEE (012)

Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Fundamentos teóricos e da prática da terapia ocupacional na educação especial e inclusiva de alunos com deficiências mental, físicas e sensoriais; transtornos de comportamento e problemas de aprendizagem em diferentes contextos. Planejamento, coordenação, execução e avaliação de ações que visem à construção da autonomia, da independência e da inserção social dos alunos portadores de necessidades especiais (Deficiência Física, Auditiva, Visual, Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação). Reabilitação de alunos portadores de necessidades especiais. Atividades e recursos terapêuticos. Processos criativos e de comunicação verbal e não-verbal.

jj) CARGO: Monitor – Projetos especiais da Educação – Artesanato (013)

Aspectos formais da arte/artesanato: linha, forma, superfície, volume, espaço, tempo, movimento. Recursos materiais. Técnicas e manuseio de materiais diversos, para confecção de peças artesanais. Técnicas da pintura em cerâmica, tecido, gesso e madeira. Artesanato em madeira: materiais e ferramentas. Patchwork. Reciclagem e reaproveitamento de materiais para produção de brinquedos.

kk) CARGO: Monitor – Projetos especiais da Educação – Música (014)

O som: timbre, altura e duração. Ritmo, melodia e harmonia. Noções de leitura de partitura. Instrumentos de percussão, de sopro e de cordas. Atividades lúdicas musicais com instrumentos de percussão elaborados com sucata. Técnicas vocais para montagem de um coral com até duas vozes. Noções básicas de história da música e dos instrumentos. A música folclórica. Principais ritmos e principais compositores brasileiros da música popular brasileira (MPB).

ll) CARGO: Monitor – Projetos especiais da Educação – Dança (015)

Conhecimentos sobre os diferentes estilos de dança e a aplicação destes no contexto escolar. Conhecimento musical aplicado à dança. Construção coreográfica. Características da dança na escola. Desenvolvimento de atividades de dança na escola. Noções sobre mobilidade corporal, coordenação motora, percepção rítmica e espacial.

mm) CARGO: Monitor – Projetos especiais da Educação – Capoeira (016)

Técnicas da capoeira: preparação física, conceitos, vantagens, particularidades e erros; Técnicas de mãos e técnicas de pernas; Acessórios para treinamento; Guarda; Deslocações; Giro do corpo; Dança; Som, músicas e instrumentos musicais. Noções sobre mobilidade corporal, coordenação motora, percepção rítmica e espacial.

nn) CARGO: Monitor – Projetos especiais da Educação – Teatro (017)

Teatro como atividade coletiva: vivência de contextos e situações através da ação. Criação, articulação e dramatização de imagens por meio do teatro. Texto dramático e Texto teatral. Texto, contexto, tempo, espaço e personagens. Noções sobre mobilidade corporal, coordenação motora, percepção rítmica e espacial.

oo) CARGO: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Xadrez (018)

As Origens do Xadrez. Natureza e objetivo do jogo de Xadrez. O Xadrez no Brasil. Tabuleiro. As casas e seus nomes. Peças. Movimento das peças. Abertura. Regra da oposição. Xeque e xeque mate. Mates elementares. Movimentos extraordinários. Roque. Coroação. Casos de empate.

pp) CARGO: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Judô (019)

História e evolução do Judô. Princípios básicos do Judô: do equilíbrio e desequilíbrio; do máximo contra o mínimo, do momento e do sistema de alavancas nas execuções dos movimentos lógicos. O papel das artes marciais na formação do indivíduo: disciplina, respeito e limites. Administração das emoções: afeto, raiva e agressividade através do Judô.

qq) CARGO: Monitor – Projetos especiais da Educação – Percussão (020)

Contextualização histórica dos ritmos e instrumentos percussivos. Linguagem rítmica e leitura musical. Técnicas de instrumentos de percussão. Noções de leitura de partitura. Repertório com ritmos musicais brasileiros. Atividades de educação musical. Construção de instrumentos a partir de materiais recicláveis.

CARGO: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Fotografia e Documentário (021) História da fotografia e a câmera escura. Equipamentos fotográficos. Funcionalidades das câmeras. Características da luz (natural, artificial, quente, fria, temperatura e cor. luz, perspectiva). Câmera de vídeo: ajustes de luz, foco e possibilidades técnicas de utilização da câmera. Roteiro: literário e técnico. Produção e direção. Iluminação. Edição.

rr) CARGO: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Reforço escolar (022)

Reforço escolar: conceito e metodologias. Processo de ensino aprendizagem. Obstáculos de aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Prioridades nas ações de reforço. Atividades de leitura e escrita.

ss) CARGO: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Horticultura (023)

A importância dos alimentos; tempo de germinação das plantas; técnicas de plantio e preparação do solo. O solo e o clima. Correção do solo e preparação dos canteiros. Adubo orgânico; Composteira. Combate de pragas.

CARGO: Monitor – Projetos Especiais da Educação – Lúdico Matemático (024) Ludicidade. O jogo como instrumento de aprendizagem. Formação do pensamento lógico- matemático. Uso de jogos e curiosidades para o ensino da matemática. Uso da tecnologia que desenvolvam o raciocínio lógico- matemático.

tt) CARGO: Assistente de Classe (025)

Cuidar X Educar. Postura e Ética na Educação Infantil. Adaptação e acolhimento. Avaliação na educação infantil. Higienização. Primeiros Socorros. Fases do Desenvolvimento Infantil. Limites na educação da criança. Noções de Nutrição. Prevenção de Acidentes com crianças na escola. A organização da rotina na sala de aula. A importância da Música para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

uu) CARGO: Assistente administrativo educacional (026)

Organização e desenvolvimento do expediente administrativo de Secretaria Escolar. Noções de Gestão do tempo. Métodos e técnicas de arquivística. Relações Humanas e Interpessoais. Trabalho em Grupo. Ética. Legislação Educacional aplicada à vida escolar: LDB e regulamentação sobre abono de faltas, faltas por convicção religiosa, atestados de saúde, dispensa para Educação física. Escrituração Escolar: Elaboração e operacionalização dos trâmites relacionados às correspondências oficiais da escola e autenticidade de documentação. Controle de documentação: acesso, sigilo e divulgação. Redação Oficial: ofícios. Redação de atas, relatórios, formulários, editais e documentação da unidade escolar. Organização da documentação escolar: históricos, transferências, registros de resultados de avaliações de alunos, diários de classe/frequência; matrículas. Expedição e controle de protocolos. Atendimento aos corpos docente e discente, atendimento ao público em geral. Noções do pacote Office (Word, Excel, Outlook, Power Point e Internet Explorer).

vv) CARGO: Motorista Escolar (027)

Legislação de Trânsito: Código de Trânsito Brasileiro, instituído pela lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997 e suas alterações, inclusive, a Lei 11.705, de 19-06-2008, Decreto nº 6.488, de 06/2008, Decreto 6.489, de 19 de junho de 2008 e Resoluções do Contran, sistema nacional de trânsito, normas gerais de circulação e conduta, do pedestre e condutores de veículos não motorizados, do cidadão, educação para o trânsito, sinalização de trânsito, engenharia de tráfego, operação, fiscalização e policiamento ostensivo de trânsito, dos veículos, registro, licenciamento, condução de escolares, habilitação, infrações penalidades, medidas administrativas, processo administrativo, crimes de trânsito, anexos I e II; direção defensiva: Acidente evitável ou não evitável; Como ultrapassar e ser ultrapassado; O acidente de difícil identificação da causa; Como evitar acidentes com outros veículos; Como evitar acidentes com pedestres e outros integrantes do trânsito (motociclista, ciclista, carroceiro); A importância de ver e ser visto; A importância do comportamento seguro na condução de veículos de transporte escolar; Comportamento seguro e comportamento de risco – diferença que pode poupar vidas; Estado físico e mental do condutor, consequências da ingestão e consumo de bebida alcoólica e substâncias psicoativas; noções sobre o funcionamento do veículo de duas ou mais rodas; noções de primeiros socorros no trânsito: Primeiras providências quanto a vítimas de acidente, ou passageiro com mal súbito: Sinalização do local de acidente; Acionamento de recursos: bombeiros, polícia, ambulância, concessionária da via e outros; Verificação das condições gerais de vítima de acidente, ou passageiro com mal súbito; Cuidados com a vítima, (o que não fazer); O veículo como agente poluidor do meio ambiente; Emissão de gases; Emissão de partículas (fumaça); Emissão sonora; Manutenção preventiva do veículo para preservação do meio ambiente; O indivíduo, o grupo e a sociedade; Relacionamento Interpessoal; O indivíduo como cidadão; respeito ao meio ambiente e convívio social; Aspectos do comportamento e de segurança no transporte de escolares; Comportamento solidário no trânsito; Responsabilidade do condutor em relação aos demais atores do processo de circulação; Respeito às normas estabelecidas para segurança no trânsito; Papel dos agentes de fiscalização de trânsito; Atendimento às diferenças e especificidades dos usuários (pessoa portadora deficiências física, faixas etárias, outras condições); Características das faixas etárias dos usuários de transporte de escolares; Cuidados especiais e atenção que devem ser dispensados aos escolares e seus responsáveis.

ww) CARGO: Auxiliar de Vigilância Escolar (028)

Prevenção e combate a incêndio; Segurança Patrimonial. Relações Humanas: princípios de relações interpessoais; hierarquia; disciplina; processos de comunicações; normas de convivência; apresentação pessoal; subordinação. Vigilância em escola.

CARGO: Auxiliar de Serviços Administrativos Educacionais (029)-Função: Portaria (029) Noções básicas de conservação, manutenção, higiene e limpeza e conservação de móveis e instalações. Noções básicas sobre utilização, guarda e armazenagem de materiais, utensílios e equipamentos de limpeza; uso correto e manutenção de utensílios e equipamentos de limpeza; Noções básicas de segurança e higiene do trabalho; uso de Equipamentos de Proteção (EPI), inerentes às atividades a serem desenvolvidas. Noções básicas de relacionamento humano no trabalho. Atendimento ao público. Atendimento telefônico e de balcão. Noções básicas de relacionamento humano no trabalho.

xx) CARGO: Auxiliar de Serviços Administrativos Educacionais (030)-Função: Merenda e limpeza (030)

Noções básicas de conservação, manutenção, higiene e limpeza e conservação de móveis e instalações. Noções básicas sobre utilização, guarda e armazenagem de materiais, utensílios e equipamentos de limpeza; uso correto e manutenção de utensílios e equipamentos de limpeza; Noções básicas de segurança e higiene do trabalho; uso de Equipamentos de Proteção (EPI), inerentes às atividades a serem desenvolvidas. Noções básicas de relacionamento humano no trabalho. Noções básicas de relacionamento humano no trabalho. Noções básicas sobre alimentação e nutrição; higiene pessoal, dos alimentos, equipamentos e utensílios, Organização e controle do estoque de produtos alimentares. Técnicas e rotinas de limpeza e higiene da área física. Aproveitamento integral dos alimentos. Técnica e higiene no pré-preparo e preparo dos alimentos; higienização das verduras, legumes e frutas.

yy) **Anexo II - Cronograma previsto do Processo Seletivo para Provimento de cargos Temporários da área de educação – Edital nº 001/2015**

1. O Processo Seletivo será realizado segundo o calendário constante no quadro abaixo, que indica as datas previstas de realização das etapas.
2. As datas aqui previstas poderão sofrer eventuais modificações (antecipação ou adiamento) a serem divulgadas com a adequada antecedência no site:
<http://www.fundacaocefetbahia.org.br/amargosa/processoseletivo/selecao.asp> e caberá ao candidato acompanhar as devidas alterações.

Etapa	Período	
	Início	Término
Publicação do Edital	09/01/2015	09/01/2015
Inscrições	12/01/2015	25/01/2015
Pagamento do boleto	12/01/2015	26/01/2015
Aplicação da Prova	08/02/2015	08/02/2015
Divulgação do gabarito provisório	09/02/2015	09/02/2015
Recebimento de recursos	10/02/2015	11/02/2015
Resultado da Análise de recursos	20/02/2015	20/02/2015
Resultado da 1ª etapa	23/02/2015	23/02/2015
Publicação da convocação para a 2ª etapa	23/02/2015	23/02/2015
Entrega de Títulos da 2ª etapa	24/02/2015	26/02/2015
Análise de Títulos da 2ª etapa	27/02/2015	13/03/2015
Resultado da 2ª etapa	16/03/2015	16/03/2015
Recebimento de recursos referentes à 2ª etapa	17/03/2015	18/03/2015
Resultado da Análise de recursos referentes à 2ª etapa	20/03/2015	20/03/2015
Resultado Final	23/03/2015	23/03/2015