

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS *inovadoras* PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Artesanias do LABDOC Equidade Racial



VIVIANE I. WESCHENFELDER (ORG.)



Pedro & João
editores

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
***INOVADORAS* PARA A**
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Artesanias do LABDOC Equidade Racial



Pedro & João
editores

LABDOC EQUIDADE RACIAL

O Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC) para a Equidade Racial é um espaço formativo que articula docentes da escola e da universidade. Sua missão é promover a artefania pedagógica, através do compartilhamento e da criação de práticas antirracistas que fomentem a equidade racial nos campos de atuação de cada participante. Ele foi criado em 2022 com os municípios do Vale do Sinos/RS, por ocasião do projeto de pesquisa que resultou neste livro. O LABDOC continuará aberto para novos/as integrantes interessados em fomentar a rede com ações investigativas e formativas sobre a temática da diversidade étnico-racial na educação.

Contato: equidaderacialnaescola@gmail.com

Participantes:

Profa. Dra. Antonia Regina Neves - SENAC/RS

Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida - UNISINOS

Ma. Crístiane Johann - UNISINOS; Defensoria Pública/RS

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris - UNISINOS

Profa. Dra. Sandra de Oliveira - Fundação Liberato

Profa. Dra. Sandra Lílian Silveira Grohe - SMED São Leopoldo/RS

Profa. Ma. Selenir Corrêa Gonçalves Kronbauer - Faculdades EST

Coordenação:

Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder - UNISINOS



Viviane I. Weschenfelder
(Organizadora)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS *INOVADORAS* PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Artesanias do LABDOC Equidade Racial



FUNDAÇÃO ESCOLA TÉCNICA

LIBERATO

SALZANO VIEIRA DA CUNHA



ADPERGS



INSTITUTO NOROCCIDENTAL DE EDUCAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Viviane I. Weschenfelder [Org.]

Práticas pedagógicas *inovadoras* para a educação antirracista: Artesanias do LABDOC Equidade Racial. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 215p. 14 x 21 cm.

**ISBN: 978-65-265-0881-7 [Impresso]
978-65-265-0882-4 [Digital]**

DOI: 10.51795/9786426508824

1. Práticas pedagógicas inovadoras. 2. Educação antirracista. 3. Labdoc. 4. Equidade racial. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariângela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Dedico esta obra à Agatha Weschenfelder de Oliveira, que foi sonhada, gestada e teve seu primeiro ano de vida durante a execução deste projeto. Filha de casal inter-racial, Agatha renova em nós a esperança e a força para trabalhar na construção de uma educação antirracista e de um país com equidade racial.

AGRADECIMENTOS

É possível criar uma obra que pode ser compartilhada com todo mundo. E essa obra pode servir para expandir nossas comunidades de resistência (hooks, 2021, p. 78).

Esta obra é fruto de trabalho coletivo e sem cada uma das pessoas que contribuíram, de uma forma ou de outra, seria impossível compartilhá-la com leitores/as, docentes, discentes e demais pessoas tocadas pelo tema da educação e equidade racial. Em primeiro lugar, agradeço a FAPERGS e ao SEBRAE/RS por financiarem a pesquisa, através do Edital PROEdu – Programa de Apoio a Projetos de Pesquisa e de Inovação na Área de Educação Básica, lançado em 2021. O distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19 tornou ainda mais necessário o investimento em tecnologias digitais e em pesquisas que discutissem as práticas pedagógicas no contexto escolar.

Em segundo lugar, agradeço à equipe maravilhosa de pesquisa que aceitou de forma imediata construir comigo o projeto, focalizando a equidade racial no Vale dos Sinos/RS. São elas:

Profa. Dra. Antonia Regina Neves - SENAC/RS

Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida - UNISINOS

Ma. Cristiane Johann - UNISINOS; Defensoria Pública/RS

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris - UNISINOS

Profa. Dra. Sandra de Oliveira - Fundação Liberato

Profa. Dra. Sandra Lilian Silveira Grohe - SMED São Leopoldo/RS

Profa. Ma. Selenir Corrêa Gonçalves Kronbauer - Faculdades EST

Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder - UNISINOS

Com suas experiências profissionais e suas expertises em formação de professores, cada pesquisadora contribuiu muito

para a elaboração e execução do projeto. São amigas que admiro profundamente pelo trabalho que desenvolvem, em sua pedagogia engajada para construir, com estudantes e outros públicos, formas outras de pensar e de viver em uma sociedade mais justa e ética. Que possamos brindar esta obra e traçar planos para os projetos seguintes.

A Profa. Elí Fabris, um agradecimento especial por permitir e incentivar a criação do LABDOC Equidade Racial, a partir de sua pesquisa que criou o Laboratório de Docências Contemporâneas (LABDOC/UNISINOS/CNPq). Como ex orientanda de mestrado e doutorado, é uma honra poder seguir atuando de forma próxima e colaborar para levar adiante o legado de suas investigações sobre docência. Obrigada por me ensinar tanto!

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a Unisinos por fornecer as condições para a execução da pesquisa, a começar pela possibilidade de coordenar o projeto e de finalizar com apoio de bolsista. Nestes dois anos, tive a primeira experiência como professora pesquisadora com financiamento público e o apoio institucional é determinante nesta jornada. Agradeço à Jéssica Caroline da Silva Terra, nossa bolsista de Iniciação Científica CNPq, que colaborou para a organização final da obra.

Agradeço às quatorze Secretarias Municipais de Educação do Vale do Rio dos Sinos, que se reuniram com nossa equipe para conhecer a proposta da pesquisa. Agradeço especialmente aos dez municípios que seguiram parceiros no projeto, dando sua anuência e indicando docentes para compor o LABDOC Equidade Racial. São elas: Araricá, Canoas, Estância Velha, Esteio, Ivoti, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Portão, São Leopoldo e Sapucaia.

Agradeço de forma especial as/aos professoras/es dos dez municípios que estiveram conosco durante o desenvolvimento da pesquisa. Uma boa parte dos/as docentes que conheceram a proposta, acreditaram nela e permaneceram até o fim, se tornando autores/as desta obra. Não são menos ocupados/as do que a maioria dos/as professores/as, que atuam em mais de uma escola, em mais de um município até, possuem compromissos

familiares e tantas outras responsabilidades. Mesmo assim, concluíram o curso no LABDOC e seguem ativos/as em nosso grupo de *WhatsApp*, aguardando novas possibilidades de continuar em formação, aprendendo e compartilhando suas práticas. Juntos/as, construímos uma rede de trabalho por uma educação antirracista, construímos alguns caminhos para a equidade racial no Vale do Sinos. Juntos/as, construímos pontes entre universidade e redes de ensino, entre redes e escolas, entre municípios. Juntos/as, aprendemos uns/umas com os/as outros/as e somos mais fortes. Somos uma comunidade engajada com a educação antirracista. Como nos lembra bell hooks (2021, p. 78-79), "construir comunidade exige uma consciência vigilante do trabalho que precisamos fazer continuamente para enfraquecer toda socialização que nos leva a ter um comportamento que perpetua a dominação"¹.

Por fim, agradeço ao Fagner Oliveira, meu companheiro de vida, pelo incentivo e presença diária. Agora com a Agatha, nossa cumplicidade e parceria são fundamentais para continuar sonhando e desenvolvendo projetos como esse. Obrigada por entender as necessárias renúncias para levar adiante aquilo que entendo como missão.

¹ hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	15
LABDOC EQUIDADE RACIAL: UM ESPAÇO POTENCIAL PARA A TRANSFORMAÇÃO DE SI E DO OUTRO, NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA E UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA Elí Henn Fabris	
APRESENTAÇÃO	19
A ESCOLA QUE RECONHECE A DIVERSIDADE E CONSTROI EQUIDADE RACIAL Viviane I. Weschenfelder	
CAPÍTULO 1	31
RACISMO NA ESCOLA: O QUE FAZER? Viviane I. Weschenfelder	
CAPÍTULO 2	43
ENTÃO EU DESCOBRI: PERTENCER É VIVER Verlani Catarina da Silva Vanusa Wiechorek Fagundes	
CAPÍTULO 3	53
NA TRILHA DA DESCONSTRUÇÃO Rodrigo Santiago da Silva Garcia	
CAPÍTULO 4	63
A SALADA DE FRUTAS DOS ORIXÁS Graziela Oliveira Neto da Rosa	
CAPÍTULO 5	69
“TODOS FAZEM PARTE DESTA RODA”: A CAPOEIRA NA ESCOLA Andréia Fabiana Armani Cecília Luiza Etzberger Deisi Gracieli Wommer Scherer Marília Gabriela Graeff	

CAPÍTULO 6	83
TECNOLOGIAS DIGITAIS COM INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Caroline Medeiros Martins De Almeida	
CAPÍTULO 7	93
PROMOVENDO A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DO PROTAGONISMO DOCENTE EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA	
Evelise Ferreira Pereira Mariana da Silva Barcellos Rodrigo Barbosa Fagundes	
CAPÍTULO 8	101
AS FEIRAS DE CIÊNCIAS E MOSTRAS CIENTÍFICAS COMO ATMOSFERA PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL: O CASO DA MOSTRATEC JÚNIOR	
Sandra de Oliveira	
CAPÍTULO 9	113
EQUIDADE RACIAL NA PRÁTICA ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE ARARICÁ: UMA PROPOSTA FORMATIVA	
Cristiane Lowe de Oliveira Rodrigo Pletikoskits de Ávila	
CAPÍTULO 10	125
UM NOVO OLHAR AO CONTINENTE AFRICANO: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Silvia Tolentino	
CAPÍTULO 11	135
PROJETOS ESCOLARES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: É PRECISO SER ANTIRRACISTA	
Andréia Roseli da Rosa Pereira Leandro Arévalo de Souza	

CAPÍTULO 12	143
PROJETO PEDAGÓGICO RECONHECENDO O RACISMO ESTRUTURAL: IDENTIFICAR, REPENSAR, TRANSFORMAR	
Carla Cristina Pedrozo da Silva Daril Velasque de Lima	
CAPÍTULO 13	167
PARCERIAS PARA TRABALHAR A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS AMBIENTES ESCOLARES	
Cristiaine A. Johann	
CAPÍTULO 14	175
BRINCANDO E APRENDENDO: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues	
CAPÍTULO 15	183
TÃO IMPORTANTE QUANTO FALAR SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É VIVENCIÁ-LA NA PRÁTICA: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES	
Vanusa Wiechorek Fagundes	
CAPÍTULO 16	193
O CONCEITO DE CIDADES SUSTENTÁVEIS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ESTUDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	
Sandra Lilian Silveira Grohe	
SOBRE OS/AS AUTORES/AS	203

PREFÁCIO

LABDOC EQUIDADE RACIAL: UM ESPAÇO POTENCIAL PARA A TRANSFORMAÇÃO DE SI E DO OUTRO, NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA E UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Elí Henn Fabris

Não há educação antirracista e promoção de equidade racial na Escola sem intencionalidade. O racismo estrutural e institucional nos confina a repetir e reproduzir processos de discriminação e violação de direitos na escola cotidianamente, em diferentes situações, espaços e tempos. Se não estivermos alertas e intencionalmente focados na identificação dessas situações e na sua reorganização e superação, fatalmente fracassaremos (Santos, 2022, p.114).

Ao receber o convite para prefaciar o livro do LABDOC Equidade Racial, uma combinação de sentimentos e emoções tomaram conta de mim. Viviane, a coordenadora da pesquisa, foi orientanda de mestrado e doutorado, sempre admirei sua garra, determinação e trabalho. Da mesma forma, sua humanidade, seu olhar para as diferenças, sempre me deixava encantada pela grandeza de sua alma, sua sensibilidade frente ao outro.

Além, disso, Viviane escolheu trabalhar com o Laboratório de Docências Contemporâneas, filho tardio, desta colega pesquisadora. Filho tardio, pois o laboratório foi gestado na última pesquisa que estou desenvolvendo. Sim, Viviane hoje é minha colega na Universidade e no PPG em Educação. Só poderia vibrar com a intensidade dessa pesquisa e sua finalização nesse livro, que tem a marca do que acreditamos quando trabalhamos com as escolas e não sobre elas. Uma publicação de quem pesquisou junto com as professoras pesquisadoras das escolas. Essas guerreiras e guerreiros que todos os dias lutam nas

escolas e comunidades contra todas as violências, agressões e racismos, para que possam ensinar e educar crianças, jovens e adultos, acreditando que um outro mundo seja possível e, junto a isso, uma outra escola, uma outra família e uma outra comunidade possam existir.

Retomo a epígrafe ao iniciar afirmando que, “Não há educação antirracista e promoção de equidade racial na Escola sem intencionalidade” (Santos, 2022, p.114), por acreditar que o LABDOC Equidade Racial, funcionou como um espaço para gestar intencionalidades. Considero que o espaço do LABDOC Equidade Racial funcionou como um espaço potencial, para problematização, estudo, criação e organização das lutas pela equidade racial. O espaço, por si só, não transforma os sujeitos, ele necessita ser habitado sem medo da crítica e com exercícios de pensamento para que possibilite a transformação dos sujeitos e do outro.

No caso, além dessa potência, ele serviu para organização política e pedagógica dos participantes, para que os professores de diferentes municípios pudessem ficar em estado de alerta, criar ações e projetar “intencionalidades” em suas lutas diárias nas suas comunidades.

Saber identificar ações racistas e saber organizar-se para enfrentar cada uma delas é uma importante ação que essas professoras das escolas puderam vivenciar ao criar um espaço de pertencimento. Esperamos que, cada escola e município atingido por essa pesquisa, seja divulgador e propositivo do que aqui foi projetado e construído. Que cada professor ou professora tocado por essa forma de ser antirracista possa ampliar essa forma de vida em suas escolas e municípios.

O título da obra não poderia ser mais sugestivo: *Práticas Pedagógicas Inovadoras Para A Educação Antirracista: Artesanias Do Labdoc Equidade Racial*, resultado de vários encontros (de) formação, em que o conceito de formação nunca foi tomado com uma formatação rígida e uniforme, mas como a possibilidade de, por meio de “exercícios de pensamento”, de estudos, discussões, pensar de outras formas, criar outros modos de viver e relacionar-se na vida e nos espaços educativos. Com um objetivo claro, uma intencionalidade pedagógica bem

definida, criar práticas pedagógicas a partir de uma educação antirracista, buscando inspiração no trabalho artesanal, por isso, apostando na arte, na literatura, no teatro, dança, na alegria das diferentes culturas, mas em um trabalho “bem-feito”, como nos ensina Richard Sennett (2013), ao abordar o trabalho dos artífices. Bem-feito, porque é pensado, usando a mão e o pensamento, usando um tempo mais longo para aperfeiçoamento das ações e dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos compartilhados em cada momento (de)formação nos encontros do LABDOC Equidade Racial. Práticas inovadoras, não com o sentido de novidade, mas como àquilo que quebra padrões, racha preconceitos, (de) forma, esse é o sentido das práticas inovadoras que foram gestadas e produzidas por esse grupo de pesquisadores e pesquisadoras negras, pardas e brancas.

O tema Equidade Racial foi escolhido como bússola para os encontros, como inspiração e luta. Pois, foi a forma que encontramos, para junto com os professores, trabalhar no Laboratório “experimentos” para que pudéssemos reconhecer e buscar a efetiva igualdade dos direitos da população, sem restrições de acesso e de estigmatização das diferenças na sociedade, conforme Sposati (2002) nos diz e complementa:

[...] equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc. (Sposati, 2002, p. 5).

Os encontros foram momentos ricos de trocas de sentimentos, de sofrimento e de denúncias de atitudes e ações racistas, mas também de luta junto com as comunidades escolares e de muita sinergia, para que outras formas de habitar os espaços escolares e a sociedade fossem gestados no laboratório e proliferassem, não só nas produções acadêmicas, mas lá, onde as escolas estão, na sociedade. Esse livro é pura expressão desse movimento criativo e sinérgico de combate e luta diária contra os racismos, àqueles que estão na vida das

pessoas. Não são obras de ficção, mas estão encarnadas nas duras vidas daqueles que sofrem seus efeitos.

Estudos científicos e estudos de legislações foram importantes para que casos públicos recentes de racismo fossem analisados, tanto aqueles que ocorreram nas escolas, nas ruas, nos supermercados, nos diferentes espaços de nossa sociedade, como os que foram narrados pelos participantes do laboratório. Casos, em que o próprio LABDOC Equidade Racial, foi chamado para dar assistência e que pode contribuir, convidando as professoras e a escola para participação, e, ou delegando para algumas pesquisadoras os encaminhamentos.

Convido a todos os leitores para que aproveitem esse livro para revisar seus próprios preconceitos e ações racistas que, muitas vezes, por falta de informação e ou desconhecimento carregamos de nossa formação e cultura. Além desse exercício pessoal, esse livro foi pensado para ser compartilhado com as escolas e comunidades que desejam lutar por uma educação antirracista. Professora e professor precisamos de aliados! Podemos contar com o seu engajamento? Tua sala de aula e tua escola são teu laboratório! Boa leitura e boa luta!

REFERÊNCIAS

SANTOS, A. N. Educação Antirracista e Equidade Racial no Ensino Fundamental: Parâmetros para Avaliação Negociada do Projeto Político-Pedagógico. *Rev. Parlamento e Sociedade*, São Paulo, v.10, n.18, p.95-116, jan.-jun.2022.

SENNETT, R. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SPOSATI, A. Mapa da exclusão/inclusão social. *Comciência*, n. 36, out. 2002. Acesso em: 28 mar. 2023.

APRESENTAÇÃO

A ESCOLA QUE RECONHECE A DIVERSIDADE E CONSTROI EQUIDADE RACIAL

Viviane I. Weschenfelder

No ano em que completamos duas décadas da publicação da Lei n. 10.639/2003, que modificou o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/1996) para inserir nos currículos o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, é uma alegria e um acalento a publicação de uma obra como essa. Alegria porque trata de um livro composto por docentes engajados/as com a equidade racial. Acalento porque, apesar do diagnóstico desafiador, no que se refere à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em nossas escolas, há um trabalho relevante sendo realizado e que merece sua difusão.

Fruto da pesquisa intitulada “Artesanias Docentes Para A Equidade Racial: Ensinar E Aprender Sobre As Diversidades Étnico-Raciais Em Contexto Digital”, com financiamento da FAPERGS (Edital PROEDU Fapergs/Sebrae 2021/2023), temos aqui uma coletânea de projetos pedagógicos, relatos de experiências e textos teórico-reflexivos que contribuem para a mesma direção: a construção e o compartilhamento de *Práticas pedagógicas inovadoras para a educação antirracista*.

Desde a elaboração do projeto de pesquisa, destacamos que no Rio Grande do Sul, a presença de povos indígenas e afrodescendentes antecede a de imigrantes europeus, mas por muito tempo essa presença foi considerada inexpressiva no conjunto das populações do estado. Ao longo do século XX, o desenvolvimento e o progresso no Sul foram sendo delegados ao sucesso da imigração alemã e italiana, o que contribuiu para uma história que desmereceu estes outros grupos étnicos, conforme apontam os pesquisadores Silva (2007); Skolaude (2008) e Weschenfelder (2015).

Em termos populacionais, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), é importante destacar que o Sul é a região que menos concentra população negra e parda no País. No Brasil, em 2022, 42,8% da população se autodeclarava branca; 10,6% preta e 45,3% parda, resultando em uma população negra de 56% (são somados pretos e pardos). No mesmo ano (2022), no Sul 72,8% pessoas se autodeclaravam brancas; 5,4% pretas e 20,9% pardas, resultando em 26,3%.

O índice menor de população negra no Sul, todavia, não tira a importância de olharmos para as relações étnico-raciais nesta região. Pelo contrário, estamos falando de $\frac{1}{4}$ da população gaúcha que historicamente vivencia intensos processos de (in)visibilidade cultural e exclusão. Sujeitos negros e indígenas não só ainda se veem poucos representados nos diferentes segmentos sociais, mas também possuem maiores dificuldades de concluir os estudos e menos oportunidades em função de seu pertencimento étnico-racial. Observadas as especificidades e as lutas de cada uma das populações, ambas são vítimas do racismo histórico, que se atualiza nos discursos de superioridade europeia tão presentes em nosso estado. Por esta razão, não se trata apenas de contemplar nos currículos a diversidade étnico-racial, mas, também, entender a educação escolar pública como um espaço importante de produção de equidade. Em artigo sobre direitos humanos e equidade racial, Johann e Weschenfelder (2022, p. 23), assim explicitam o conceito de equidade:

Diferentemente da defesa pela igualdade de direitos, que já está assegurada pela Constituição, a equidade parte do princípio da necessidade de reconhecer as diferenças que historicamente proporcionam desvantagem a determinados grupos. A partir desse reconhecimento, a equidade visa promover ações e políticas para que reduzam as desigualdades, buscando a igualdade de oportunidades e de direitos.

Um país racializado como o Brasil tende a encontrar na diferença racial elementos que justifiquem a discriminação e a exclusão de grupos que já são historicamente excluídos, tais como negros, indígenas, imigrantes não-brancos e refugiados.

Em cenário de crise econômica e sanitária, quando não há oportunidades para todos, o peso da exclusão recai sobre os mesmos sujeitos, reforçando a discriminação. De acordo com Gomes (2020), em relatório sobre *A questão racial e o novo coronavírus no Brasil*, "a situação é fruto de uma perversidade histórica e estrutural ativamente produzida que, no contexto de exacerbação do neoliberalismo e da crise sanitária, revela a imbricação entre raça, pobreza, saúde pública e Estado". (Gomes, 2020, p. 2). É também por esta razão que, além do Art. 26A da LDBEN, esta produção contempla dois dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas - ONU: O Objetivo 4, Educação de qualidade; e o Objetivo 10, Redução das desigualdades.

O Vale do Rio dos Sinos envolve uma parte significativa da região metropolitana de Porto Alegre e é composto por 14 municípios, 10 dos quais fizeram parte deste projeto de pesquisa. Cada rede municipal de ensino foi convidada a aderir por meio da indicação de até cinco docentes para participar do LABDOC Equidade Racial, um grupo de trabalho e formação que foi constituído neste projeto, inspirado no Laboratório de Docências Contemporâneas desenvolvido pela pesquisadora Elí Henn Fabris. De acordo com a autora, ele pode ser

entendido como espaço empírico da pesquisa, espaço de experimentação e criação; a partir de autores como Masschelein e Simons (2014), seria um espaço para um *ethos filosófico*, onde, além da **ética do saber-fazer** (Oliveira, 2015), da **ética da ação** (Nóvoa, 2020a), ou ainda, na emergência de um **ethos experimental** (Masschelein e Simons (2014), Silva (2018), se colocam as docências e todos os processos que as constituem no contemporâneo para serem experimentados, analisados e colocados em espaço público no momento das aulas (Fabris, 2020, p. 13, grifos da autora).

Ao direcionar este espaço experimental de formação docente para a equidade racial, privilegiam-se sujeitos interessados em: aprofundar conhecimentos sobre a temática da ERER; qualificar sua ação docente para tensionar as

desigualdades provocadas pelo racismo estrutural e; promover um trabalho efetivo nos seus espaços de atuação. Em 2022, realizamos dez encontros com o grupo de 35 docentes, sendo nove encontros on-line e um encontro presencial. Neste grupo encontramos diversidade: são professores/as brancos e negros, homens e mulheres, com diferentes níveis de experiência e formação acadêmica, que atuam na Educação Básica, em diferentes níveis, e na gestão educacional, seja das escolas ou das redes municipais. Neste primeiro ano, não tivemos a participação de nenhum professor indígena no grupo.

Além das ricas discussões promovidas pelo grupo nos encontros, que foram gravados a fim de gerar dados para a pesquisa, temos aqui o fruto do trabalho da grande parte dos seus integrantes, compondo artesanias docentes para a equidade racial. Entendemos a artesanaria como a criação pedagógica, aquilo que é produzido por nós e que envolve nosso saber-fazer e nosso compromisso com a formação dos nossos estudantes em uma sociedade mais justa.

Ser artífice, nessa perspectiva, exige responsabilidade, conhecimento, engajamento. Demanda, também, atitude carregada de emoção e curiosidade para ir além e para estar continuamente disponível para aprender e fazer (Fabris, 2015). Aproximar a artesanaria de Sennett do ofício docente significa, ainda, mover/refinar pequenas e grandes coisas, desnaturalizar verdades e, quem sabe, produzir outras formas de ver a docência e de pensar a formação de professores (Boff; Lima, 2021, p. 10).

Ao propor o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, nosso objetivo era conhecer o que os/as professores/as participantes do projeto já faziam em sala de aula, por meio do compartilhamento, e propor que planejassem projetos envolvendo as tecnologias digitais. Segundo Neves (2020), essas práticas inovadoras, antes da pandemia, já eram consideradas um imperativo da contemporaneidade, sendo exigidas na área da Educação em diferentes dimensões. Percebe-se que os fenômenos de aceleração da reinvenção e adoção de novas metodologias em salas de aula, no contexto pandêmico e

pós-pandêmico fizeram com que o imperativo da inovação fosse maximizado em nossas escolas. Compreende-se que as práticas pedagógicas inovadoras, para além de serem um imperativo do nosso tempo, são potentes para a construção coletiva de conhecimento, principalmente através do uso de metodologias ativas, que pressupõem que o estudante construa ativamente seu conhecimento. De acordo com José Moran (2018), o uso dessas metodologias representa a:

Possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores (Moran, 2018, p. 16).

A pandemia, com todo seu impacto avassalador pelas vidas interrompidas e pela crise econômica que se intensificou ainda mais, proporcionou um contato intenso com as tecnologias digitais. Nossas escolas e universidades precisaram se adequar aos contextos virtuais, que se tornaram, não só o meio de contato entre professores e alunos, mas a via possível para a manutenção dos vínculos e das aprendizagens. Segundo Martins e Kersch (2020), as TD têm influenciado muito a forma como as pessoas vivem, imbuindo cada vez mais novos letramentos aos professores para que sejam mediadores no processo de construção do conhecimento.

Uma educação de qualidade no Brasil passa inevitavelmente pela abordagem das relações étnico-raciais, trabalho esse que deve olhar para os estudantes e dialogar com a contemporaneidade. Esta pesquisa procurou colocar, em articulação, os saberes da ERE¹ com as metodologias ativas e as tecnologias digitais para desenvolver competências docentes que expressassem o compromisso com a redução das desigualdades e a eliminação do racismo e que resultassem em aprendizagens significativas. Nesse momento histórico,

¹ Educação das Relações Étnico-Raciais.

consideramos inovadora a conexão da temática com as digitalidades e as ações de cooperação que as metodologias ativas e as TD podem fomentar.

Ao longo dos encontros do LABDOC Equidade Racial, foi possível observar que as tecnologias digitais não foram os maiores desafios para a atuação dos/as docentes participantes, e sim as resistências da comunidade escolar para trabalhar a temática da diversidade étnico-racial. É inegável o impacto que o fortalecimento do conservadorismo fascista, incentivado pelo governo Bolsonaro (2018-2022) proporcionou na região do Vale do Sinos. Tivemos relatos de professores/as que se sentiam acuados e inclusive ameaçados por abordar questões de gênero e raça nas escolas. Mesmo com o respaldo legal para trabalhar a EREER e a educação inclusiva vimos que existe, em alguns espaços educacionais, a ausência de apoio e até mesmo a hostilidade diante da diversidade e da luta pela equidade.

Podemos afirmar que nesses 20 anos de ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, um trabalho importante já foi e está sendo realizado, como apresentam nossos/as autores nos capítulos que seguem. Ao mesmo tempo, e talvez em proporção maior, temos desafios pela frente, para que haja: a) o compromisso das redes de educação em tornar a temática da diversidade e da equidade racial uma pauta permanente de formação a atuação pedagógica, incluindo a previsão de recursos financeiros; b) o desenvolvimento de um protocolo do que fazer diante de casos de discriminação racial, garantindo a atenção que a situação merece e o compromisso com a educação antirracista; c) o apoio incondicional aos docentes engajados com a temática, para que possam atuar também como multiplicadores das práticas que desenvolvem e encontrar parcerias, inclusive entre escolas e redes municipais.

Acreditando que a sensibilização com a EREER acontece com a difusão do conhecimento, em especial o conhecimento já direcionado para a atuação docente, esta obra quer ser um movimento em prol da construção da equidade racial no Vale do Sinos e, por que não, em todos os espaços alcançados por este trabalho. A seguir, apresentamos brevemente o conteúdo de cada capítulo:

No primeiro capítulo, intitulado *Racismo na escola: o que fazer?*, Viviane Weschenfelder traz uma contribuição para a ação pedagógica nas múltiplas cenas de conflito racial que ocorrem no ambiente escolar. Na busca pela resposta do que fazer, apresenta resultados das discussões realizadas em alguns encontros do LABDOC Equidade Racial e desdobra o conflito racial em três tipologias, com a sugestão de encaminhamentos para cada um deles.

O segundo capítulo, de Verlani Catarina da Silva e Vanusa Wiechorek Fagundes, apresenta o relato de experiência com o projeto: *Então eu descobri: pertencer é viver*, desenvolvido no município de Nova Hartz/RS. A partir da diversidade étnico-racial do município, o objetivo foi proporcionar a alunos e professores a sensação de pertencimento e orgulho de sua própria origem, valorizando as diferenças e desconstruindo preconceitos.

No capítulo 3, Rodrigo Santiago da Silva Garcia compartilha seu trabalho pedagógico com o jogo de tabuleiro. Ao relatar a experiência de construção do jogo com os alunos sobre personalidades negras, o autor nos brinda com sua prática inovadora e com reflexões importantes sobre ser um professor negro e atuar na educação das relações étnico-raciais. Em muitos sentidos, temos aqui uma *Trilha da desconstrução*, como o próprio título destaca.

O quarto capítulo, *A salada de frutas dos Orixás*, é de autoria de Graziela Oliveira Neto da Rosa, que aceitou o convite de contribuir com esta obra. Embora não seja até o momento integrante do LABDOC Equidade Racial, Graziela é professora, pesquisadora da EREER e colega formadora de professores no Vale do Sinos. Foi em um dia de atuação conjunta que a ideia de publicar esta prática nesta coletânea surgiu. Ela foi desenvolvida com crianças de Educação Infantil de Esteio/RS, e resultou em um projeto que articulou a alimentação e os Orixás. Assim, encontramos aqui uma forma muito especial de inserir a cultura afro-brasileira na infância.

O capítulo 5 apresenta o relato de experiência de um projeto de Capoeira na escola, desenvolvido em quatro escolas dos municípios de Estância Velha/RS e Ivoti/RS. Andréia Fabiana Armani, Cecília Luiza Etzberger, Deisi Gracieli

Wommer Scherer e Marília Gabriela Graeff são as autoras do capítulo “*Todos fazem parte desta roda*”: *a capoeira na escola*. Com este texto, fica evidente o quanto os saberes contidos na Roda de Capoeira expandem possibilidades para trabalhar a ERER e promover a inclusão, pois parte dos alunos participantes possuem Necessidades Educativas Especiais - NEE. Com a perspectiva de fazer parte da roda, temos aqui uma proposta de experimentar os valores afro-brasileiros com o Ensino Fundamental.

No capítulo 6, Caroline Medeiros Martins de Almeida compartilha um pouco do seu conhecimento sobre *Tecnologias Digitais com intencionalidade pedagógica no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica*. Sendo uma das pesquisadoras do projeto, especialista nesta temática, Caroline nos brinda com sugestões de tecnologias que podemos facilmente utilizar em sala de aula, promovendo aulas mais dinâmicas e que desenvolvam competências digitais com os estudantes.

Os autores Evelise Ferreira Pereira, Mariana da Silva Barcellos e Rodrigo Barbosa Fagundes trazem no capítulo 7, o texto *Promovendo a educação antirracista a partir do protagonismo docente em uma escola quilombola*. Eles relatam uma experiência de formação docente com uma escola quilombola do município de Canoas/RS. A partir dos encontros formativos, mostram a importância da construção da relação do corpo docente com o território negro, além de uma proposta pedagógica que contemple mais fortemente a educação antirracista.

No capítulo 8, Sandra de Oliveira, pesquisadora do LABDOC Equidade Racial, reflete sobre *As feiras de ciências e mostras científicas como atmosfera para a promoção da equidade racial: o caso da Mostratec Júnior*. Além de contextualizar a feira Mostratec Júnior, espaço referência de apresentação de projetos científicos desenvolvidos nas escolas, desde a Educação Infantil, a autora mostra como estes projetos são importantes para o desenvolvimento de diversas competências nos estudantes, promovendo um ambiente propício para fomentar a equidade racial.

O capítulo 9 traz um projeto de formação continuada para o município de Araricá/RS, desenvolvido por Cristiane Lowe de

Oliveira e Rodrigo Pletikoskits de Ávila. Os encontros do LABDOC Equidade Racial foram contribuindo para que fosse elaborado um projeto a ser executado pela rede municipal de ensino. Ao entregar o projeto e discuti-lo com a gestão, temos aqui um exemplo de ação pedagógica necessária para a ampliação da rede de educação antirracista. Desta forma, destaca-se a relevância histórica e social que esta obra contempla para o Vale do Sinos.

No capítulo 10, Silvia Tolentino traz o relato de sua experiência pedagógica em uma escola da rede estadual de São Leopoldo/RS. Como a principal referência do trabalho sobre ERER da 2ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE do RS, Silvia participou do LABDOC Equidade Racial e foi desenvolvendo em sua escola um projeto que procurou promover *um novo olhar ao continente africano*, como aponta o título do capítulo.

Andréia Roseli da Rosa Pereira e Leandro Arévalo de Souza compartilham conosco, no capítulo 11, a experiência de elaboração de dois projetos escolas sobre relações étnico-raciais, a serem desenvolvidos no município de Nova Hartz/RS. As duas propostas se complementam e exploram a diversidade étnico-racial da região, articulando o pertencimento de cada estudante com as matrizes histórico-culturais que constituem o território. Ambas as propostas também exploram tecnologias digitais.

No capítulo 12, temos a descrição do projeto desenvolvido por Carla Cristina Pedrozo da Silva e Daril Velasque de Lima, bem como o relato da experiência de sua execução. O projeto foi intitulado *Reconhecendo o Racismo Estrutural: identificar, repensar, transformar*, e desenvolvido com dois sétimos anos de duas escolas da Rede Municipal de Portão/RS, no componente curricular de História. Ao longo do texto, o/a leitor/a vai encontrar muitos *insights* para replicar esse ou construir outros projetos semelhantes, envolvendo passado e presente em prol da equidade racial.

O capítulo 13 tem como título *Defensores públicos como parceiros para a educação em direitos humanos nos ambientes escolares*, de autoria da defensora pública e pesquisadora do LABDOC, Cristiane A. Johann. A autora relata como o LABDOC Equidade Racial permitiu aprofundar os trabalhos do projeto

sobre Educação em Direitos Humanos na escola, especialmente em tempos de conservadorismo e risco à democracia. Tendo como ênfase o respeito às diferenças e a educação para a equidade racial, o diálogo com estudantes e professores/as nas escolas mostra a contribuição dos defensores públicos para avançarmos nas temáticas que ainda consideramos sensíveis e desafiadoras, como é também a educação antirracista.

Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues é a autora do capítulo 14, denominado *Brincando e aprendendo: estratégias para uma educação antirracista no ensino fundamental*. Professora dos anos iniciais, Simone descreve algumas práticas pedagógicas inovadoras que desenvolve para relatar o quanto contação de história, oficinas de arte, confecção de jogos, dança e jogos de tabuleiro são importantes para engajar os estudantes e desenvolver a educação das relações étnico-raciais.

No capítulo 15, Vanusa Wiechorek Fagundes relata uma proposta de formação de gestores escolares que coordenou em 2022. Aproveitando o processo de habilitação para eleições escolares do município de Nova Hartz/RS, Vanusa desenvolveu com os candidatos um momento formativo, incluindo as temáticas da educação em direitos humanos e a ERER. O objetivo foi dar condições para que futuros gestores pudessem inserir a perspectiva da diversidade étnico-racial nos seus Planos de Ação, o que pode ser adotado como prática por outros municípios da região.

No capítulo 16, Sandra Lilian Silveira Grohe, colabora com a discussão sobre diversidade étnico-racial a partir do texto *O conceito de cidades sustentáveis: uma investigação sobre estudos no campo da educação*. Ao trazer resultados de seus estudos sobre as cidades sustentáveis, Sandra propõe uma ampliação de sua compreensão, para que possamos contemplar em nossas cidades "a educação como um dos eixos centrais para a mudança, a governança com visão holística para os territórios e a mobilização voltada para novos começos", elementos fundamentais para a equidade racial.

Como pudemos visualizar, esta obra traz diferentes práticas pedagógicas *inovadoras* para construirmos uma educação antirracista. São inovadoras porque, cada uma a sua maneira, trazem novos elementos para pensar e agir em seus contextos

educacionais. São inovadoras também porque, para cada autor/a, é um modo de construir sua arteficialidade em forma de escrita, de colaborar para que a Educação tenha mais qualidade e faça mais sentido para nossas crianças e jovens, com toda a sua diversidade étnico-racial. Por fim, são inovadoras porque, em rede e em formato de coletânea, pode fazer com que práticas sejam replicadas e outras tantas surjam.

Que ao ler estes textos, o/a leitor/a possa sentir-se parte desta rede, parte do nosso LABDOC Equidade Racial. Este é só o começo. E que bom, pois como disse Emerica em *AmarElo*, "é tudo para ontem"!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

FABRIS, E. T. H. *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores de tempos de Covid-19*. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq/Unisinos (04/2021 a 03/2024). São Leopoldo, 2020.

GOMES, N. L. *A questão racial e o novo coronavírus no Brasil*. Junho de 2020. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/16315.pdf/>. Acesso em: 29 set. 2023.

JOHANN, C. A.; WESCHENFELDER, V. I. Equidade racial nas escolas e a contribuição dos Defensores Públicos na Educação em direitos humanos. *Rev. Educação e Direitos Humanos*, v. 24, n. 50, p. 15-28, 2022.

MARTINS, A. P. S.; KERSCH, D. F. Identidades em (dis)curso: práticas de multiletramentos didáticos com futuros professores. *Fólio - Revista de Letras*, v. 12, n. 1, p. 141-167, 2020.

MORAN, J.; BACICH, L. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

NEVES, A. R.G. *Práticas pedagógicas contemporâneas: uma análise da Série Destino: Educação - Escolas Inovadoras*. 207f. Tese.

(Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2020.

SKOLAUDE, M. *Identidades rasuradas: o caso da comunidade afrodescendente de Santa Cruz do Sul (1970-2000)*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2008.

SILVA, M. L. *Educação, etnicidade e preconceito no Brasil*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2007.

WESCHENFELDER, V. I. *Processos de (in)visibilidade do sujeito negro: o jornal de Venâncio Aires/RS em questão*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2015.

CAPÍTULO 1

RACISMO NA ESCOLA: O QUE FAZER?

Viviane I. Weschenfelder

PARA COMEÇAR, DUAS CENAS ESCOLARES...

Uma menina negra, estudante dos anos iniciais, começa repentinamente a apresentar justificativas para não ir à escola. Alguns dias reclama de dores de barriga, outros dias de dores de cabeça. A frequência das queixas deixa os pais preocupados, que buscam investigar os motivos. Quando seguramente afastam qualquer associação com as doenças, procuram saber o que ocorre na escola. Depois de muita insistência, a menina revela que o penteado afro que sua mãe lhe faz tem provocado chacota entre os colegas. E por esse motivo ela argumenta não frequentar mais aquele espaço (Adaptada de Romão, 2001, p. 170).

Dois meninos entre dez e doze anos, um negro e outro branco, estão no pátio da escola. Por alguma razão estão discutindo calorosamente, irritados um com o outro. O aluno branco, em meio ao conflito, chama o outro de negro. Ao flagrar a cena, a professora repreende o aluno branco dizendo: "Não faça mais isso! Peça desculpas para seu amigo". E nunca mais tocou no assunto (Adaptada de Romão, 2001, p. 169).

As cenas acima descritas representam situações de conflito que poderiam ser encontradas em muitas (se não em todas) escolas brasileiras. Elas são resultado da presença da diversidade étnico-racial na relação cotidiana entre estudantes, docentes, funcionários e famílias. Foram mapeadas nas pesquisas realizadas por Romão (2001), na década de 1990, e continuam a ser identificadas pelos estudantes de licenciatura e docentes com quem dialogo nos espaços formativos. Diferente de uma visão naturalizada sobre estas cenas, por muito tempo presentes em

nossas escolas, não se trata de "coisas de criança", e sim de conflitos raciais que não só discriminam negativamente, como constroem as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Por isso, precisam de um olhar atento e uma mediação pedagógica responsável e comprometida com a eliminação do racismo no ambiente escolar.

Após quase 20 anos da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER (MEC/SEPPPIR, 2004), grande parte das escolas não possuem uma orientação efetiva do que fazer quando situações como essas ocorrem na escola. Por mais que não haja receitas prontas, é dever dos sistemas escolares contemplar não apenas os conteúdos relativos ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, mas discutir e promover educação das relações étnico-raciais que valorize as diferenças, se posicione e haja de forma contrária aos diferentes modos de violência que o racismo aciona.

Por ser estrutural e estruturante da sociedade (Almeida, 2019), o racismo se expressa em qualquer gesto que reproduza a crença na superioridade de um determinado indivíduo ou grupo étnico-racial sobre outro, de cor/raça diferente, em especial das pessoas brancas em relação aos demais. Isso ocorre mesmo que não haja a intenção ou a consciência do ato, e desde a primeira infância, como mostram Oliveira e Abramowicz (2010). Embora cenas de conflito racial sempre estivessem presentes, é consenso que estamos vivendo um momento de maior consciência racial em nossa sociedade. O racismo passou a ser pauta mais frequentes nos diferentes espaços, em especial na mídia. Ao mesmo tempo, o fortalecimento do movimento negro tem contribuído para que as famílias negras passem a reconhecer sua negritude, identificar e denunciar ocorrências de discriminação racial com seus filhos/as.

Segundo as Diretrizes, um dos princípios que serão referência para os sistemas de ensino, gestores e educadores é "Ações educativas de combate ao racismo e discriminações". Ele prevê "Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das

diferenças” (MEC/SEPPPIR, 2004, p. 20). Nesse viés, é função dos agentes de formação docente, inicial e continuada, construir com docentes as bases para que haja responsabilidade pedagógica e competência para atuar de forma adequada no combate ao racismo.

As cenas acima descritas, juntamente com algumas outras, compuseram material para um dos encontros de formação do LABDOC Equidade Racial. Os participantes foram divididos em grupos e discutiram as situações, pensando em encaminhamentos adequados para cada uma delas. O grupo sinalizou o que fazer em cada uma das cenas e percebeu que a cena 2 apresenta uma falta de compreensão dos sujeitos envolvidos sobre o significado da palavra negro, que nas últimas décadas passou a traduzir o pertencimento racial de herança africana, em caráter afirmativo e não ofensivo. Todavia, se o aluno sentiu-se ofendido pela forma como foi dita, entendemos que há aqui um conflito racial para ser trabalhado.

Ao compartilhar as discussões, veio a necessidade de uma orientação mais adequada sobre o que fazer diante de uma situação de racismo na escola. Embora, os professores do LABDOC saibam como agir nesses casos, em muitas situações se sentem sozinhos ou mesmo desamparados institucionalmente. A ausência de um protocolo para a gestão escolar, por exemplo, contribui para que a maioria das situações passem sem o devido encaminhamento. Por essa razão, inspirada na conferência ministrada por Gládis Kaercher (2020) no curso sobre equidade racial e em outros autores que trabalham com a ERER, esse capítulo discorre sobre a importância da mediação de conflitos étnico-raciais e tenta apresentar respostas a essa questão: o que fazer?

POR QUE OS CONFLITOS ÉTNICO-RACIAIS IMPORTAM?

Os conflitos sinalizam a necessidade de uma atenção para as relações que se estabelecem a partir das diferenças. As relações raciais são aqui entendidas como o conjunto de práticas que: a) racializam os indivíduos e passam a identificá-los a partir da

cor/raça a qual pertencem, desconsiderando tantas outras características; b) colocam estes indivíduos (negros, indígenas e brancos) em relação uns com os outros. Estas relações podem ser de aliança, de conflito, ou ambas, pois são determinadas pelas condições históricas, sociais, culturais e econômicas em que são vivenciadas. Independentemente do tipo de relação estabelecida, é esperado que os tensionamentos estejam presentes, especialmente quando são relações marcadas pela diferença racial e pelas desigualdades constituídas a partir desta diferença. No que tange aos conflitos raciais, vemos que as diferenças acabam sendo usadas como forma de dominar e/ou subalternizar os grupos historicamente excluídos.

Os conflitos raciais, então, não geram apenas a exclusão no momento em que acontecem, mas produzem efeitos que se refletem ao longo de toda a vida. A escola, sendo um espaço formativo e de promoção a aprendizagens, em todos os sentidos, tem o dever de conduzir tais atos como parte de sua ação pedagógica. Assim, conflitos são também oportunidade de formação, com base nos princípios da justiça e da dignidade da pessoa humana. Tanto as Diretrizes quanto especialistas no tema a exemplo de Cavalleiro (2001); Gomes (2008) e Silva (2015), sugerem que as instituições de ensino deem cada vez mais atenção ao modo como as relações são construídas pelos estudantes. “Assim, o conflito poderá possibilitar o surgimento de outra orientação ética da relação pedagógica, que valorize o sujeito e que seja o limite para que não ocorra a violência simbólica ou explícita” (Gomes, 2008, p. 82-83).

Vale lembrar que nem sempre o conflito racial se estabelece entre alunos/as brancos/os e negros/os. Assim como laços afetivos são construídos entre crianças e jovens diferentes entre si, também encontramos muitos registros de exclusão entre estudantes negros/as, pois não há uma essência *a priori* ou relação natural que gere laços solidários. Estes laços acontecem à medida que ocorrem processos de identificação, sendo eles positivos ou negativos.

A atenção conferida ao relacionamento entre os sujeitos que habitam a escola pode gerar práticas pedagógicas que direcionem docentes e alunos/as a refletirem sobre os conhecimentos ensinados/aprendidos, suas ações e

compreendendo-as em uma dimensão política e social. A partir disso, é possível exercitar a alteridade para que posturas discriminatórias sejam alteradas. A alteridade implica em não apenas colocar-se no lugar do outro, mas entender que toda a relação social e nossa constituição como sujeitos depende deste outro, que é diferente de nós. Deste modo, os conflitos causados pelo confronto da diferença fazem parte do espaço escolar, especialmente quando os ambientes de convívio fora da escola são marcados por práticas racistas. Segundo Gomes (2008, p. 83), “entender a dimensão do conflito e repensar a prática pedagógica com base nele, no sentido de exercitar uma postura ética, poderá nos apontar para a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito, na desigualdade, na discriminação e no racismo”.

No âmbito da educação antirracista, tanto o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena quanto a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER são fundamentais para que possamos cumprir o que está disposto no Art. 26A da LDBEN. Juntas, elas caminham na direção da desconstrução da matriz eurocêntrica que constituiu os currículos escolares. Vejamos a Figura 1:

Figura 1 - Desdobramento da Educação Antirracista.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para caminhar no âmbito de uma educação antirracista, é necessário, primeiramente, reconhecer que o racismo existe e se manifesta no ambiente escolar, assim como em qualquer outro espaço social. Em segundo lugar, precisamos compreender como as práticas discriminatórias se manifestam e garantir condições institucionais para que elas sejam interrompidas e trabalhadas de forma adequada. Embora as relações étnico-raciais sejam complexas e múltiplas em suas possibilidades, defendemos que podemos sim, nos sentirmos preparados, enquanto docentes e gestores escolares, para atuarmos pedagogicamente.

O QUE FAZER QUANDO CONFLITOS OCORREM?

Um dos desafios dos conflitos raciais é que eles muitas vezes ocorrem de forma espontânea e sem a testemunha do docente ou profissional responsável. Na dinâmica fluída do dia-a-dia escolar, no contato entre crianças e jovens desde a chegada na escola, passando pelo recreio e nas trocas entre atividades na sala de aula, a vida acontece e as relações refletem modos aprendidos fora do ambiente escolar. A EREER pressupõe a abertura de espaço para dialogar a partir do que ocorre também nesses momentos. Para isso, precisamos que os/as estudantes percebam os conflitos e acionem os responsáveis durante ou depois dele ocorrer.

Como forma de sistematizar algumas orientações, vamos aqui considerar três tipologias de conflitos raciais. Em cada uma delas, proponho algumas sugestões do que fazer e alguns alertas do que evitar, uma vez que nossa tendência é agir da mesma forma que aprendemos, distante de uma perspectiva inclusiva e afirmativa, pautada na valorização das diferenças.

a) Conflitos raciais gerados a partir de visões preconceituosas

Educados em uma sociedade racista, que continua a colocar a preferência sobre pessoas brancas em praticamente todos os sentidos, desde a primeira infância crianças negras e indígenas percebem que não fazem parte deste grupo. Por outro lado,

crianças brancas naturalizam a desigualdade das diferenças étnico-raciais, e por isso tendem a expressar suas percepções de alguma forma, seja nas representações que criam nos desenhos, nas brincadeiras de faz de conta, ou no modo como escolhem com quem interagir (Oliveira; Abramowicz, 2010).

Não só as crianças e jovens, professores/as, especialmente brancos/as, também somos constituídos/as por estas percepções preconceituosas, por estes vieses. De forma inconsciente, vemos as crianças negras como aquelas que provavelmente são as mais carentes de recurso financeiro, vemos os estudantes negros como os mais bagunceiros, ou como aqueles que provavelmente se sairão mal nas avaliações, como os que têm mais dificuldades. Também vemos suas famílias negras com desconfiança, vemos o desafio antes mesmo de ele surgir. Pode ser muito difícil ler isso e provavelmente muitos/as colegas tendem a discordarem, mas infelizmente não faltam estudos que comprovem essa percepção. Como destaca Ladson-Billings (2008, p. 109), "os professores parecem ver apenas déficit e necessidade. Eu admiro a força e a elasticidade dos alunos que continuam a vir para a escola e participar, mesmo quando seu intelecto e cultura são regularmente questionados".

Estas percepções são frutos do racismo estrutural e da falta de compreensão de como nos constituímos racialmente na sociedade brasileira. Tais percepções resultam em situações dolorosas e discriminatórias, mas nem sempre causadoras de embate entre as partes envolvidas. Pode ser o lápis cor da pele (como até a pouco chamávamos o lápis rosa claro), pode ser a professora negra "confundida" como a merendeira da escola, pode ser um apelido com tom engraçado ou um comentário aleatório sem intenção de machucar. São microagressões que ao longo da vida escolar causam danos graves na produção da subjetividade de quem é vítima, em que a queda no rendimento acadêmico é apenas um dos efeitos. Os impactos também são graves para o agressor e mesmo para quem assiste tais cenas, pois há a tendência de naturalizar as práticas discriminatórias.

Estas situações, conflituosas ou não, sinalizam a importância de um trabalho pedagógico que acione conhecimentos para desconstruir as visões deturpadas. Mais

úteis do que intervenções orais que podem expor os estudantes e acirrar o sentimento de inferioridade, livros infantis, narrativas em que negros e indígenas são protagonistas em diferentes papéis, murais com personalidades negras das diferentes áreas, tudo isso contribui para que se possa rever os preconceitos. De forma conjunta com este trabalho, o diálogo afirmativo será sempre mais efetivo.

b) Conflitos raciais gerados a partir de ofensas verbais

Situações de ofensa verbal são muito comuns na infância e adolescência e elas ocorrem de muitas formas. É importante reconhecer que ofensas raciais não são comparáveis as demais práticas de *bullying*, pois dentre outros fatores partem da perspectiva da superioridade de um grupo sobre outros. Ambas as práticas são violentas, porém o racismo expressa uma aversão que discrimina alguém em função de seu pertencimento étnico-racial, como o cabelo, a cor da pele, formato do rosto e corpo, etc. É crime e precisa de acolhimento no ambiente escolar.

Karcher (2020) destaca a importância de interromper o ato de forma imediata, de modo que se perceba o agravo ocorrido. Ao fazer isso, acolhe-se as pessoas envolvidas: o/a estudante vítima entende que não está só e que algo vai acontecer, enquanto que o/a estudante agressor também se dá conta que não está agindo corretamente. Ao demonstrar que será dado encaminhamento ao fato, é importante evitar ofensas coletivas ou os tradicionais discursos de que todos somos iguais.

Com relação ao acolhimento, a formadora Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2022, p. 29) destaca que:

O discriminado deverá externar o que o deixou chateado. Nesse momento, dar afeto àquele que sofreu é uma atitude pedagógica: acariciar, escutar amorosamente, abraçar, fazer tudo para que se sinta acolhido e dizer as palavras certas no momento certo. Em seguida, o ideal é chamar o discriminador e pedir que explique a sua atitude. Conforme ele for colocando sua perspectiva, é preciso fazer as intervenções necessárias e mediar o diálogo entre os envolvidos.

Diálogo, portanto, é sempre uma ferramenta poderosa, mas a forma como ele é conduzido importa e muito. Kaercher (2020) sugere fazer perguntas, escolhendo momentos estratégicos para que o estudante perceba o ato cometido e reflita sobre o que fez. Para crianças e jovens que sofrem a discriminação, é também importante que aprendam desde cedo que não devem aceitar ser alvo de piadas ou ofensas raciais de qualquer ordem, e que caso isso ocorra podem lutar por seus direitos. Desta forma, a escola torna-se um espaço seguro para todos/as.

No encaminhamento posterior ao conflito racial, deve ser levado em consideração o tipo da ofensa, o contexto em que ocorreu e o nível dos/as estudantes. Em todos os casos, sugere-se notificar ambas as famílias, para que a comunidade escolar possa estar a par dos encaminhamentos da escola e também se responsabilizar, no caso do/a agressor. Se a frequência destes atos de agressão é alta, isto sinaliza a necessidade de um trabalho mais articulado de toda a escola, a começar pelo compromisso com a educação antirracista no Projeto Político Pedagógico - PPP e pela formação docente.

c) Conflitos raciais que envolvem violência física e/ou ameaças

Além de todo o encaminhamento realizado nos conflitos *a* e *b*, os conflitos raciais com ameaças e/ou violência física são considerados gravíssimos e devem ser tratados como tal, extrapolando a relação escola-família. Não importa se ocorram entre estudantes ou entre estudantes e docentes, devemos acionar os setores responsáveis para assegurar a devida proteção e, em alguns casos, a responsabilização legal. Kaercher (2020) sugere a presença do Conselho Tutelar para tratar destes conflitos. Também pode-se orientar a vítima (caso seja adulta) ou sua família a fazer o devido registro de ocorrência. Em todo caso, violência física e ameaça geralmente procedem de ofensas verbais, que como vimos adiante, não devem ser negligenciadas.

Estes encaminhamentos fazem sentido porque acionam a responsabilidade da escola e de todos os sujeitos envolvidos com uma educação antirracista. Com relação ao Regimento Escolar,

Rocha (2022, p. 22) argumenta sobre a importância de se reservar:

[...] tempo e espaço para a concepção de protocolos antirracistas para registro nos Regimentos Internos Escolares. Eles explicitam posturas e comportamentos que devem ser assumidos institucionalmente, reafirmam os compromissos da escola com uma Educação Antirracista e apoiam eventuais intervenções didático-pedagógicas em conflitos raciais.

Deste modo, a ação pedagógica após alguma cena de conflito racial não fica restrita à vontade de algum docente ou gestor/a, mas deve ser acionada por todos. Sugere-se, ainda, construir este protocolo de ação em conjunto com a comunidade escolar, sendo posteriormente socializada para amplo conhecimento. Justamente porque tratamos de tema delicado e que envolve a desconstrução de posturas preconceituosas, este movimento ensina para além dos muros da escola.

Com Biesta (2013), acredito que a escola pode oportunizar o desenvolvimento de uma linguagem que vai além de palavras, mas tem natureza ética: uma linguagem da responsabilidade. Por se tratarem de sujeitos diferentes e singulares, a complexidade das relações que se estabelecem na escola não permite a existência de receitas, mas podem partir de alguns princípios para orientar nossa ação. De acordo com Biesta (2013, p. 93), “importa apenas que respondamos, [...] que assumamos nossa responsabilidade”, já que “a única coisa que podemos fazer é assegurar que existam ao menos oportunidades dentro da educação para encontrar e enfrentar o que é diferente, estranho e outro, e também que existam oportunidades para nossos estudantes realmente responderem, encontrarem sua própria voz” (Biesta, 2013, p. 98).

Contribuir para que nossas(os) alunas(os) encontrem a própria voz significa trabalhar para que as subjetividades produzidas no interior da escola sejam constituídas através de processos de identificação pautadas no respeito e no amor consigo, para então construir respeito pelo outro, pelas distintas formas de identificação. Que os conflitos possam ser

oportunidades para construirmos uma pedagogia engajada (hooks, 2020) com a educação antirracista e com a equidade racial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Trad. Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KAERCHER, G. *Aula aberta do curso como educar para a equidade racial?* Conferência. 5 de novembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MP_4dCmA6nA. Acesso em: 23 out. 2023.

LADSON-BILLINGS, G. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MEC; SEPPPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

Rocha, M. C. A ERER no cotidiano escolar. In: *Educação Antirracista*, 2022. E-book. Plataforma Nova Escola. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/2NTUZEK7W3GGQM5vRqGaf7smPNvYj7BkGRV5YJUDS8NMDqyYAAAgamA7WVDA/e-book-educacao-antirracista-nova-escola.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (org.)

Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, P. B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

CAPÍTULO 2

ENTÃO EU DESCOBRI: PERTENCER É VIVER

Verlani Catarina da Silva
Vanusa Wiechorek Fagundes

INTRODUÇÃO

Através deste capítulo, pretendemos discorrer sobre a proposta do projeto itinerante e interdisciplinar, denominado “Então eu descobri: pertencer é viver”. O projeto tem como proposta, possibilitar ao educando conhecer a história de como outros povos chegaram nesta terra, hoje, chamada Brasil, objetivando expandir a percepção dos educandos com relação à identificação étnico-racial.

A proposta inicial, era aplicar este projeto nas quatro escolas públicas de Nova Hartz/RS, nas quais os professores, participantes do Curso de extensão “Artesanias docentes para a equidade racial: ensinar e aprender sobre as diversidades étnico-raciais em contexto digital”, atuam, sendo elas, respectivamente: as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) Maria Almerinda Paz de Oliveira, onde o participante Leandro Arévalo de Souza é professor de Geografia; EMEF Primavera, onde a Andréia Roseli da Rosa Pereira é professora de Língua Portuguesa; EMEF Bernardo Lemke, onde a professora Verlani Catarina da Silva atua como professora de Matemática Lúdica e Reforço Escolar e na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Elvira Jost, onde a professora Vanusa Wiechorek Fagundes (que também trabalha na Secretaria Municipal de Educação) é vice-diretora do período noturno. No decorrer do ano, e em anos subsequentes, a intenção era abranger às demais escolas do município.

No entanto, até o momento da escrita deste texto, foi possível aplicar o referido projeto na EMEF Bernardo Lemke, cujas atividades foram desenvolvidas pela professora Verlani. A

professora Vanusa acompanhou o projeto e participou da elaboração do presente texto.

Optou-se por desenvolver o Projeto: “Então eu descobri: pertencer é viver” para proporcionar a alunos e professores a sensação de pertencimento e orgulho de sua própria origem, ao se conhecerem, se inteirarem de suas etnias, e, também, de outras etnias que constituíram e constituem nosso país e, por conseguinte, o município de Nova Hartz - RS. Diante desta opção, protagoniza-se uma espécie de esclarecimento libertador a todos os segmentos da comunidade escolar, ajudando-os a identificar a quais etnias pertencem, e, ao mesmo tempo, contribuindo para a construção de um ambiente de respeito mútuo, haja vista que, ao saber quem somos, nos tornamos capazes de perceber, ainda, “O que nos aproxima?”; “O que nos distancia?”, e “O que podemos modificar?”, para que impere a diversidade e não as diferenças nas nossas relações interpessoais.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Nome do projeto: *Então Eu Descobri: Pertencer É Viver.*

Tema: Reflexão sobre a Identidade Étnico-Racial através da Contação de Histórias.

Público-alvo: Alunos de Pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Geral

Possibilitar ao educando conhecer a história de como outros povos chegaram nesta terra, hoje chamada Brasil, concomitantemente, com a percepção de sua identificação étnico-racial.

Objetivos Específicos

- Identificar-se com os antepassados que faziam parte deste chão, bem como com a descendência dos que aqui chegaram por motivos diversos;

- Compreender “O que nos aproxima?”; “O que nos distancia?”, e “O que podemos modificar?”;

- Vivenciar e valorizar a diversidade em detrimento das diferenças nas relações interpessoais;

- Desenvolver no educando a percepção de sua identificação étnico-racial.

JUSTIFICATIVA

O presente projeto justifica-se pela relevância que existe em conhecer a maioria das etnias que constituíram nosso país e, por conseguinte, o município de Nova Hartz, pois apesar de a descendência africana e/ou indígena estar à mostra nas peles e cabelos de muitos de nossos alunos e professores, ela se encontra abafada e invisível. E, muitas vezes, esses sujeitos têm que aprender ou vivenciar costumes, línguas, religiões e comportamentos com os quais não se identificam ancestralmente. Le Goff (2008), citado por Cunha (2012, p. 458) corrobora essa ideia ao dizer que “[...] a memória faz crescer a história e procura nas relações familiares ou locais, salvar o passado, além de representar uma consciência coletiva, a qual propõe compreendê-la”.

Tempo de execução: Primeiro semestre de 2023.

Componentes curriculares envolvidos: Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Literatura e outros.

METODOLOGIA DE EXECUÇÃO

1. Primeiramente, a professora Verlani levou a ideia do projeto ao grupo de Nova Hartz, que estava participando do Curso de Extensão sobre Equidade Racial, no primeiro encontro presencial; na ocasião, debatemos sobre a proposta, fizemos sugestões e o consideramos muito relevante, inclusive, para ser aplicado em todo o município;

2. Constatamos que, a melhor abordagem seria desenvolver com os educandos uma dinâmica de Contação de Histórias, envolvendo curiosidades relacionadas a como se constituiu a região (ou cidade) onde vivemos, bem como as famílias (inclusive dos alunos), com isso, tornar-se-ia muito mais fácil reconhecer, perceber a sua própria concepção de identidade étnico-racial;

3. Na sequência, a professora Verlani deu continuidade à elaboração do projeto, realizando pesquisas e elaborando os materiais, com o apoio da Escola Bernardo Lemke;

4. Após confecção dos materiais necessários e preparação, ela efetuou uma apresentação experimental à Equipe Diretiva e a um grupo de professores da escola em questão;

5. Estendeu o convite aos demais colegas de Curso e à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer (SMECTEL);

6. Por fim, envolveu alunos e professores de todas as etapas de ensino, atendidas na unidade escolar, aplicando o projeto.

RECURSOS UTILIZADOS

1. Computador e celular com acesso à *internet*, além de livros, para realização da pesquisa sobre genética, colonização, misticismo e outros; o celular também foi usado para efetuar os registros fotográficos dos estudantes e das atividades desenvolvidas;

2. Artefatos, objetos e vestimentas relacionados aos diferentes povos que nos antecederam;

3. Bonecos ilustrativos, cenários e fotos impressas dos povos, representando as diferentes etnias, para a contação de história;

4. Plataformas digitais, para divulgação da atividade.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

A escola organizou um cronograma para que todas as turmas do diurno participassem das apresentações, que ocorreram na biblioteca.

A linguagem foi adequada, pela professora, a cada faixa etária atendida. Também foi propiciado que todos apreciassem e explorassem os materiais relacionados às diversas etnias representadas nas histórias contadas.

O ambiente, onde a atividade foi realizada, foi organizado nos moldes de um *círculo de cultura*, espalhando-se numa parte acessível da sala: objetos, vestimentas, artefatos, livros que remetessem às diferentes etnias que constituíram o nosso país e o município de Nova Hartz. Sobre o Círculo de Cultura, Dantas (2010) diz que ele se constitui *locus* da vivência democrática, de formas de pensamentos, experiências, linguagens e de vida, que possibilita o estabelecimento de condições efetivas para a democracia de expressões, de pensamentos e de lógicas com base no respeito às diferenças e no incentivo à participação em uma dinâmica que lança o sujeito ao debate, focando os problemas comuns.

Todos os estudantes, após participarem da “contação de história” e da “roda/círculo de cultura” sobre a chegada das etnias a esta terra, podiam fazer perguntas; vestir as roupas típicas, se desejassem; contemplar os objetos trazidos para ilustrar a história, além de se deixarem fotografar. Essa dinâmica reforçou a sensação de pertencimento, além da identificação dos alunos, para com seus grupos étnicos.

A necessidade de pertencimento foi primeiramente mencionada por Baumeister e Leary, em 1995, sendo definida como uma motivação que seres humanos têm para procurar e manter laços sociais profundos, positivos e recompensadores. Desse modo, ela refere-se não só à necessidade de estar inserido em um grupo, como, também, à qualidade dos laços estabelecidos com outros indivíduos e o sentimento de aceitação presente, haja vista que estudos posteriores demonstraram, inclusive, que déficits no sentimento de pertencimento foram identificados como prejudiciais às habilidades de socialização, levando à ansiedade e, até mesmo, ao isolamento social (Gastal; Pilati, 2016).

Na foto correspondente à Figura 1, os alunos aparecem usando as vestimentas e adereços relacionados às etnias indígena e africana.

Figura 1 – Alunos explorando elementos da história.



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Ao retornarem para sala de aula, os professores lançaram três (03) perguntas para que os alunos respondessem: 1) Você se identificou com algumas das etnias abordadas na história?; 2) Se sim. Qual? Se não, por quê?; 3) O que é possível fazermos para transformar o mundo em um lugar menos hostil e valorizar os seres humanos?

Essas reflexões também deveriam ser feitas pelos professores, em relação a suas práticas pedagógicas e posicionamento no mundo. Os quais deveriam, também, propor aos alunos atividades contínuas relacionadas ao tema. Afinal, ao realizarmos essa dinâmica de conversar, refletir e realizar atividades significativas com os alunos e professores acerca da equidade racial, acreditamos que é possível avançar no processo de desconstrução do racismo, como um todo, seja na escola, na família, na cidade, no estado, no país.

A culminância do projeto consistiu na reflexão gerada sobre a importância de cada etnia à formação dos espaços onde vivemos, e na possibilidade da identificação étnico-racial de cada sujeito.

Figura 2 – Aluna vestida com uma capulana.



Fonte: Acervo das autoras (2023).

Na Figura 2, a aluna está usando uma vestimenta africana feminina, também com um tecido de algodão colorido denominado *capulana*, que é usado nos países africanos de diferentes maneiras. Em Moçambique, por exemplo, as mulheres usam-na no seu cotidiano e, principalmente, em cerimônias tradicionais como funerais, casamentos, ritos de iniciação, cerimônias religiosas, entre outras. Porém, o seu uso perpassa a moda e o tecido é usado pelas mulheres para carregar os seus filhos nas costas, para carregar trouxas, bem como para inúmeras outras funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do projeto foi possível perceber que ele contribuiu para fortalecer o senso de pertencimento dos alunos

à sua etnia de origem, uma vez que proporcionou que reconhecessem sua própria identidade étnico-racial, bem como a gama de elementos a ela associados, dos quais, muitas vezes, sentiam vergonha de vivenciar e de ou valorizar, pelo fato de desconhecimento da história e das culturas africanas e afro-descendentes. Afinal, para respeitar ou admirar algo (ou alguém) é preciso, antes conhecer, e o professor precisa fazer a mediação para que o aluno consiga fazer esta reflexão, inclusive atentando-se a uma educação antirracista.

Considerando que a maioria dos objetivos propostos, junto aos discentes e docentes, foram atingidos, avaliamos o projeto como positivo.

Somos todos imigrantes e nativos e, também, o resultado da ambição do ser humano, que, em dado momento, se sentiu no direito de tomar/invadir e escravizar para enriquecer. E, isso só reforça a importância e necessidade de nos reconhecermos na história da qual fazemos parte, de modo a sentirmos orgulho e não vergonha de nossa identidade. Nesse sentido, Sartori (2013), nos traz que é preciso considerar as vivências multiculturais como uma das possibilidades de dialogar com os diferentes. A prática pedagógica, aqui relatada, propiciou a expansão de conhecimentos e ao integrar comunidade, alunos/as e professores/as, em um projeto comum, a escola demonstrou-se protagonista ao diálogo reflexivo, crítico e libertador.

Ao realizarmos essa dinâmica de conversar, refletir e desenvolver atividades significativas com os alunos e professores acerca da equidade racial, possibilitamos a compreensão sobre a constituição do espaço/meio onde viviam e sobre o respeito à diversidade e à riqueza étnica, cultural, territorial de um povo advindo de muitos outros lugares e composto por muitos outros povos. Com isso, sem dúvida, abrimos espaço para avançar no processo de desconstrução do racismo, esteja ele presente no ambiente familiar, escolar ou em qualquer outro espaço de convivência social.

Precisamos assumir a educação antirracista não só nas escolas, mas em repartições públicas, na sociedade, enfim, em todos os espaços, pois todo ser humano é capaz de se reinventar e promover o bem, a justiça e a equidade.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, E. F. Movimento dos parceiros da Vila Arroio Guimarães: colonos do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (1950-1967). In: FÜHR, R. J. *et al. Raízes de Nova Hartz*. Novo Hamburgo: UM Cultural, 2012. Vol. II. p. 452-460.
- DANTAS, V. L. A. *Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010.
- GASTAL, C. A.; PILATI, R. Escala de Necessidade de Pertencimento: Adaptação e Evidências de Validade. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 285-292, mai./ago. 2016. Disponível em: <www.scielo.br <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210206>>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- SARTORI, J. *Formação do Professor em Serviço. Da (re)construção teórica e da ressignificação da prática*. Passo Fundo: UPF, 2013.

CAPÍTULO 3

NA TRILHA DA DESCONSTRUÇÃO

Rodrigo Santiago da Silva Garcia

Jogue os dados e avance uma casa, nela você poderá ficar parado com a sua peça, ou adiantar-se, quem sabe, até voltar. A maioria dos jogos de trilha são assim, o objetivo final é chegar primeiro que o adversário. Irei contar para vocês uma experiência pedagógica com jogo de trilha em que todos os participantes só têm a ganhar.

Este é um convite para vocês entrarem neste jogo e juntos sermos as peças que irão percorrer todas as trilhas. Nosso objetivo é analisar o que está entre as “casas”¹ da trilha, ou seja, a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola.

O jogo de tabuleiro foi uma estratégia encontrada para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem em História, sobre o Quilombo dos Palmares. Esta atividade foi inspirada em jogos de trilhas e adaptado para o conteúdo de História dos anos finais na EMEF Padre Orestes Stragliotto², e também fez parte do projeto de aprendizagem e apresentações desenvolvido na escola, em parceria com outros professores.

Vamos jogar os dados e avançar neste jogo? Nossa primeira casa é compreender a proposta do jogo. Ele tinha por objetivo destacar personagens negros (as) da História e contextualizar o Quilombo dos Palmares como sendo uma construção de resistência e luta, sobretudo, de articulações culturais afro-brasileira.

¹ “Casa” é o nome dado para cada quadrado ou redondo de um jogo de tabuleiro, na medida em que se rolam os dados e o jogador avança conforme o número que fica na parte de cima do mesmo.

² A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Padre Orestes João Stragliotto se localiza no município de São Leopoldo- RS, na qual leciono há mais de dez anos para os anos finais (sextos aos nonos anos do ensino fundamental), tendo uma passagem de três anos como supervisor pedagógico.

Para tanto, um tabuleiro foi confeccionado de forma manual com as seguintes características: Duas folhas A4, papel colorido (verde) que destacavam as trilhas, imagens das personalidades: Dandara, Aqualtune, Zumbi e Ganga Zumba³, tampas de refrigerantes que formavam a base das reconstituições das imagens que foram coladas nas tampas pelos alunos. Havia cartas informativas e educativas de acordo com a “casa” que o jogador parasse. Nas cartas, os conteúdos se faziam presentes, por exemplo, informações sobre o Quilombo dos Palmares, estrutura física e sujeitos históricos. Para pensar este cenário, precisamos novamente jogar os dados e avançar na trilha.

Avançamos no jogo, a casa é da metodologia, sendo duas aplicadas: na primeira, formou-se um grupo de alunos que articularam pesquisas com perguntas para os alunos dos oitavos e nonos anos⁴. Depois, aplicação da pesquisa entre os alunos dos anos citados.

Após o levantamento das respostas, houve uma aplicação metodológica para todos as séries trabalharem com o tema. Em uma das perguntas, indagamos se conheciam as personalidades negras: Aqualtune, Zumbi, Ganga Zumba, Dandara ou outros (as). A maioria respondeu que conhecia apenas Zumbi dos Palmares, algo que fez com que se pensasse em articular estes conhecimentos, de forma massiva, porém sem perder a qualidade. Ainda na “casa”, outra resposta nos chamou a atenção, relativa ao o que achavam sobre jogos de tabuleiro. Com mais de cinquenta por cento, as respostas indicaram que poderia ser divertido, mesmo na era da tecnologia, o que nos encorajou a dar o próximo passo.

Rolando os dados, conseguimos avançar mais um pouco e partimos para a segunda metodologia: a construção do tabuleiro e jogo. O grupo de alunos articuladores deu o início da confecção do jogo. Uma das preocupações era destacar as personalidades

³ Essas foram lideranças negras que estiveram à frente do mais famoso dos Quilombos, o de Palmares.

⁴ Optamos por desenvolver o trabalho com alunos dos anos finais, por estarem se encaminhando para o final do ensino fundamental, um recorte feito por mim, como uma sondagem sobre os conhecimentos dos alunos acerca de personagens negros(as) da História e das culturas africanas e afrodescendente.

negras no tabuleiro a partir do levantamento das respostas para, só então, começamos a confeccionar. Neste momento passamos a intercruciar a construção do divertimento, a tarefa de aplicação e o ensino das relações étnico- raciais.

A complexidade das teorias e a prática de combate ao racismo por meio da educação fez com que o processo pedagógico, dessa atividade, se tornasse fundamental para os enfrentamentos de problematizações raciais do dia a dia, que se refletem na escola, entendendo que:

[...] é preciso considerar que tudo aquilo que é negado na formação cultural do Brasil também é negado na escola brasileira. Assim, vemos esta instituição social apresentar, transmitir, disseminar e difundir a cultura considerada hegemônica, e não as culturas nacionais (Lima, p. 22, 2015).

As falas e atitudes demonstradas de maneira espontânea pelos jovens durante o desenvolvimento do trabalho revelaram que o processo pedagógico de uma atividade voltada à Educação Antirracista requer a atenção máxima do professor que será mediador, pois é nele, que por diversas vezes, "brincadeiras" de conotação racial aparecerão de forma verbalizada. Para compreender estas ações é necessário que se faça presente o entendimento sobre o racismo recreativo que localizaremos entre as casas do jogo:

[...] racismo recreativo deve ser interpretado como um projeto de dominação racial que opera de acordo com premissas específicas da cultura pública brasileira. Embora ele esteja baseado na noção de inferioridade moral de minorias raciais, ele está associado a um aspecto da doutrina racial brasileira que procura mitigar a relevância dessa prática social: a ideia de cordialidade essencial do nosso povo (Moreira,2019).

Agora é preciso parar um pouco, entre estas “casas” e enxergar o processo de construção antirracista. No decorrer das aulas sobre o tema em questão, o professor pode sentir o olhar, ouvir a fala capciosa, o deboche sobre as personalidades e as piadas constantes, ainda que sussurradas. O produto final (o

jogo) não tem como prever esse decorrer de trabalho, contudo, seu resultado pode desconstruir alguns paradigmas acerca da construção eurocêntrica da identidade negra brasileira.

Por muito tempo, a nossa história foi manipulada por um currículo eurocêntrico, colonizado e estereotipado que invisibilizou a cultura afro-brasileira em sua participação de construção cultural, social e política, inferiorizando os negros a uma posição objetificada, como seres humanos incapazes de serem sujeitos da história, como se não tivessem nomes, origem e laços históricos para além da escravidão. Com esta reflexão, o jogo avança para um encontro da subversiva história dos oprimidos, a história dos relegados por muito tempo, da historiografia, vítimas de práticas discriminatórias fomentadas pelas narrativas colonizadoras:

No Brasil que se inaugura com a colonização portuguesa, um processo de naturalização das diferenças se expressou ao longo dos anos através das desigualdades de oportunidades experimentadas por indivíduos e grupos com atributos étnico-raciais distintos. Independentemente das considerações biológicas, o racismo brasileiro desenvolveu-se através de práticas discriminatórias relativas à cor e, quanto mais próximo da branquitude, menor pode ser o sofrimento e a distinção preconceituosa. O que isso tem a ver com o jeito de como contamos a nossa história, ou seja, com a historiografia? Para responder tal pergunta, é importante buscar as presenças e ausências de brancos, negros e índios nas narrativas historiográficas e nos manuais didáticos de história do Brasil. Muitas alternativas de resposta estão relacionadas com nosso processo de dominação colonial, mas também com a forma como nossa história foi sendo contada e reconstruída, predominantemente a partir de referenciais eurocêntricos e brancos (Gil; Meinerz, 2017, p.21).

Feito esta reflexão, jogamos os dados e avançamos diversas casas, reconhecemos personalidades do tempo do escravismo para além da escravidão, reconhecemos vozes e representatividade de heróis negros, capazes de organizarem uma estrutura que se situa em dois estados: Alagoas e

Pernambuco e que durou quase um século (Araújo, 2020). A visibilidade e a alocação de mulheres negras, em nossa história, também se fizeram presente no jogo. Assim, todos estão ganhando, avançado as casas e reconstruindo processos educativos, agora quase no final, vamos verificar o antirracismo.

Para esta etapa, o que nos baliza legalmente é a Lei 10.639/03⁵, que institui a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira, em 2023, completando vinte anos de vigência. Nela há um intenso trabalho voltado para o combate ao racismo, reunindo diretrizes e formas de atuação do profissional da educação para valorização da cultura negra, para além do papel de escravizado, humanizando o sujeito histórico africano e apontando para compreensão do papel histórico dos negros na formação do Brasil. Logo entendemos a Educação das Relações Étnico-raciais, sendo uma

[...] formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. Por isso a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios: ‘consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações’ (Brasil, 2004b, p. 17).

O movimento antirracista se estabelece contra todo o tipo de racismo. Na escola, vai desde a brincadeira até as ofensas.

⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm/. Acesso em 03 abr. 2023.

Geralmente, a naturalidade da narrativa de cunho racial se dá em forma de brincadeiras: “coisa de preto” (quando se faz algo errado); “macaco”; “haitiano” e uma série de discursos que tendem a tensões raciais. Os alunos ecoam aquilo que escutam de forma naturalizada. Respirar profundamente ajuda a retornar para o equilíbrio emocional e a acionar o racional.

Minha posição não é fácil, a de professor preto que educa para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O cuidado em educar e não ser julgado como vitimista é tênue, há uma sensibilidade marcada pelo racismo estrutural (Almeida, 2018), associado a todas instituições existentes no país que solidifica não apenas a hierarquia racial em escala social, pois perpassa pela construção do sujeito e sua posição na sociedade.

A luta pela educação antirracista é a luta pela minha integração enquanto sujeito negro, em constante (des) construções psicológicas moldadas pela interação social. Quanto menos se reconhece o racismo estrutural, mais suscetível ficamos à ideia da não necessidade de falar sobre a EREER.

A sensibilidade do/a professor/a preto/a é inevitavelmente diferente da pessoa branca. Nos deparamos com reflexos de nossa infância, nos enxergamos no processo de identificação do racismo e o quanto, ali presente em aula, isso nos assombra. A empatia que outro docente, que não tem a pele preta, é totalmente diferente, pois concorremos com nossos sentimentos e a compreensão do nosso lugar enquanto educador de alunos negros, brancos e indígenas e a sombra do racismo que reprime a estigma, coloca em dúvida o lugar do docente preto/a, e faz com que lutemos contra o complexo de inferioridade.

Lutar por uma educação antirracista é se tornar uma pessoa que compreende o processo de construção racial que no Brasil é acompanhado de sutileza e paradoxalmente, também aparece de forma bruta e violenta. Contudo, a identificação da brutalidade passa necessariamente pelo que hoje é compreendido como “letramento racial crítico”, que tem por significado:

Refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades

sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais (Ferreira, 2015, p. 138).

Isso se faz necessário a todas as pessoas, principalmente ligadas à intelectualidade e a formadores de opinião, o que abrange a área da docência.

Através das trajetórias de luta de movimentos negros, durante nossa história, é que se conquistou espaços antes só ocupados por brancos, porém a luta continua e cada vez mais é necessário nos compreender na história e nos colocar de forma veemente no processo educacional, portanto a EREER é fundamental na educação para o desenvolvimento consciente dos projetos educacionais.

Não há como medir o desgaste emocional de um professor negro diante do desafio de ensinar sobre a EREER, pois são crianças que estão virando adolescentes em perfeita fase de aprendizagem e ao mesmo tempo são espontâneos e refletem aquilo que a sociedade reproduz. Por vezes, compreender o racismo em sua devastação psicológica é se colocar e lutar contra a seguinte questão: será que eu estaria alcançando os objetivos com atividades de representatividade? Será que estão pensando que estaria me vitimizando? Quando estudamos sobre relações raciais, aprendemos a não cair nesta armadilha psicológica e a compreender nossa importância enquanto sujeitos históricos. O conhecimento é libertador, a medida que vamos nos curando dos artifícios do racismo, reconhecendo e usando nosso lugar de fala (Ribeiro, 2017).

Acreditar na educação é fundamental no processo educativo de cada aula, a intervenção a falas é de suma importância, pois é no momento descontraído que naturalizamos nossos conhecimentos. O início, meio e fim se torna um espiral em paradoxo, no qual, raça, classe e sexismo se misturam e ao mesmo tempo são evidentes a um olhar e a uma escuta atenta sobre as relações sociais e as relações raciais, o que Angela Davis (2016) chamou de “Interseccionalidade” se referindo às mulheres, classe e raças como uma formação das mulheres negras oprimidas desde a escravidão. Podemos visualizar e ouvir,

por vezes de maneira fácil, narrativas soltas entre conversas e brincadeiras dos alunos ao se deparar com material de representatividade negra.

Um avanço importante no jogo é desvelar, fazer entender que gente preta tem história, foi rei ou rainha, pertenceu a um império, aldeia e ou de um processo histórico de conquistas e perdas. Assim, o antirracismo contextualizado é entendido como

Pedagogias de combate ao racismo e discriminações elaboradas com o objetivo da educação das relações étnico/raciais positiva têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 17 ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (Brasil, 2004, p.16).

O trabalho não terminou, o curso de Equidade Racial na Escola, em parceria com a Secretária Municipal de São Leopoldo, proporcionou conhecimento de novas metodologias e recursos tecnológicos para o trabalho, o qual foi usado no desenvolvimento das atividades, com isso, este trabalho poderá se estender e se tornar digital, ampliando parcerias e se estendendo a diferentes conteúdos e faixas etárias, desde a alfabetização, com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, abrindo novas possibilidades e parceria com colega de trabalho⁶.

⁶ A professora dos anos iniciais da escola, Simone Reis tornou-se parceira na promoção do projeto junto ao curso, ampliando a possibilidade de digitalização

Portanto, chegamos ao fim do jogo! Mas, não ao fim do trabalho, a cada nova rodada poderemos nos deparar com as mais variadas experiências, contudo, tenho certeza que todos saem ganhando e principalmente, construindo conhecimentos que possibilitem um olhar e ação antirracista.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Z. *Quilombo dos Palmares: negociações e conflitos*. Arapiraca: CESMAC, UNEAL, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de jan. de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dez. de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e Dá Outras. Providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECADI/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FERREIRA, A. J. *Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas: Com atividades Reflexivas*. Ponta Grossa, Pr: Editora estúdio Texto, 2015.
- GIL, C. Z. de V., & Meinerz, C. B. (2017). *Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes*. Horizontes, 2017, 35(1), 19-34.
- GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p 98-109, jan/abr., 2012.
- LIMA, M. N. M. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.

e jogabilidade através da informatização do jogo. A próxima “jogada” será de programação do jogo.

MOREIRA, A. Racismo recreativo. *In*: RIBEIRO, D (org.). *Feminismos Plurais*. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

CAPÍTULO 4

A SALADA DE FRUTA DOS ORIXÁS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Graziela Oliveira Neto da Rosa

Alupô! Alupô! Alupô! Bará! Peço licença para entidade Bará, dono de todas as portas, todas as chaves, aquele que abre caminhos. Neste relato de experiência discorro sobre o processo de criação da história *Salada de Fruta dos Orixás*, pensada e construída com a intenção pedagógica de garantir no currículo escolar o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conhecida como a ERER (Educação das Relações Étnico-raciais). Também compartilho o resultado dessa ação pedagógica e seus desdobramentos.

Ao remexer no baú das memórias, lembro do tempo que estava no ensino fundamental e que a minha religião era motivo de “brincadeiras” e piadas. Acabei me afastando ao longo do tempo e certamente a postura dos meus colegas e o não envolvimento dos adultos na administração dessa situação foram decisivos, eu tinha vergonha de dizer que era da minha religião que estavam caçoando. Diante desse cenário, passei a crer que estar no Terreiro não era bom, então passei a negar.

Esse processo de negação e de alienação são resultados de uma educação que ao invés de respeitar e potencializar o capital cultural que trazia do meu seio familiar, me educaram para abandoná-lo. O mundo representado na escola e fora dela é dos brancos, no qual as culturas europeias são um ideal a ser seguido.

Quando escolhi ser professora, foi acreditando que a minha missão era, ou melhor, é, mudar essa realidade que vem cotidianamente mantendo a presença negra quase inexistente na história e na cultura brasileira, sabendo que as consequências das experiências vividas na escola, para muitos, são irreversíveis.

Em meados de 2010, assumi o concurso na Educação Infantil no município de Esteio - RS. A cidade possui, na sua

maioria, uma população descendente de imigrantes vindos da Europa, bem diferente da realidade em que eu trabalhava anteriormente, pois morava e trabalhava na periferia de Porto Alegre -RS. Ao chegar na escola para a qual fui designada, as crianças de quatro anos da turma que assumi como professora titular, demonstravam seu estranhamento com a cor da minha pele, e, para me aproximar da turma, tive que repensar minhas aulas. Não imaginava que seria provocado pelas próprias crianças. E foi assim que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) se tornou presente no meu cotidiano. Era preocupante constatar que mesmo tão pequenas, as crianças demonstravam ter atitudes e pensamentos racistas.

No início do ano letivo, as crianças ficavam na escola em turno integral e estavam com dificuldades de aceitar a alimentação ofertada pela escola, por necessidade do momento iniciei um projeto sobre alimentação saudável. Nossas crianças realizavam 4 refeições diárias conosco, por passar quase 12 horas na escola. Portanto, havia a preocupação que eles pudessem entender a importância de comer de forma saudável. Com a intenção de realizar um projeto que trouxesse atividades da cultura afro, pesquisei alternativas e possibilidades. Lembrei-me dos orixás e das minhas vivências de terreiro e, assim, surgiu a ideia de criar a história *Salada de fruta dos orixás*. Naquele momento foi um grande achado pedagógico: as crianças ficaram encantadas e gostaram de conhecer os guardiões dos elementos da natureza.

Havia uma preocupação em pensar de que forma inserir o tema afro-brasileiro nesse projeto de alimentação saudável, foi então que fui aprofundar meus conhecimentos sobre as oferendas que são realizadas aos orixás. Busquei o *Google* para me ajudar nessas informações e descobri que assim como existe mitologia grega, também existia a mitologia africana, confesso que fiquei envergonhada por descobrir isso tão tardiamente. A partir dessas informações descobri que os orixás tinham o papel de proteger os elementos da natureza como terra, ar, fogo e a água e que cada um tinha sua comida preferida, muitas vezes, produzida nos terreiros para oferenda, mas além das comidas, também tinham preferências de frutas.

Inspiradas nessas informações que encontrei estudando e pesquisando, resolvi levar para sala de aula os orixás como personagens da mitologia africana que gostavam de comer frutas e que elas, as frutas os ajudam a proteger a natureza. Eu tornei os orixás em super heróis.

A repercussão na turma foi fantástica, e eles, após a rodinha, disputavam personagens; uns queriam ser Ogum, outros Xangô. Mas, infelizmente, alguns familiares não gostaram do que estava sendo trabalhado com seus filhos e foram até a direção da escola reclamar. Fui questionada e ainda ouvi a diretora me dizer que a família iria à Secretaria Municipal de Educação da cidade. Posicionei-me, citei as Leis 10.639/03 e 11.645/08, mostrei para a direção da escola, o caminho de argumentação frente às famílias e, com o tempo acabei “ganhando” a confiança do grupo e da equipe pedagógica.

Não é fácil realizar o enfrentamento quando se está só, pois infelizmente era a professora negra que, imbuída com a luta, trazia representações, histórias e informações que não condizem com o que a escola colonizadora sempre apresentou. Contudo, senti apoio da equipe diretiva naquele momento e me encorajei a seguir o trabalho, inclusive ampliando para toda escola. Ultrapassei o primeiro desafio, sair do limite das paredes da minha sala de aula e atingir toda escola. Na imagem abaixo segue a capa e a primeira página das histórias que causou o primeiro desacomodar de muitos outros que ocorreram no cotidiano escolar.

Figura 01 – História “Salada de Frutas dos Orixá”s.



Fonte: Acervo da autora.

Esse é um exemplo que demonstra a necessidade de mudarmos as ações na escola, frente a possibilidade de descolonizar os currículos e, principalmente, o nosso pensar.

A EREER é necessária no contexto escolar, não é possível que passados 20 anos da Lei 10.639/03, estejamos ainda debatendo sobre a sua implementação. XX¹.

A salada de frutas dos orixás chega na minha sala de aula através de uma pesquisa no *google*, foi uma pesquisa rápida e simples que me levou para mitologia africana², e conseqüentemente para o aprofundamento de como se dá a religião de matriz africana. Conheci os orixás, suas características, o que de fato são as oferendas e o porquê elas são feitas nas encruzilhadas, assim como toda espiritualidade envolvida. A partir daí, fui para o momento de criação e assim nasceu a história: *Salada de frutas dos Orixás*.

Abaixo reproduzo a narrativa criada, que foi ilustrada pelo orixá e pelo respectivo alimento:

Os orixás são guardiões dos elementos da natureza... ÁGUA, TERRA, FOGO e AR. E os Orixás você sabe quem são? Existem mais de vinte Orixás, mas vamos conhecer alguns deles? Ogum, Iançã, Xângo, Oxum, Yemanjá, Oxalá e Oxossi. Cada ORIXÁ tem uma missão e para estar com a saúde em dia todos adoram comer bem, principalmente frutas. E você gosta de comer frutas? Que fruta você mais gosta? E qual você menos gosta? Assim como você os protetores dos elementos da natureza também têm suas preferências em relação às frutas.

Esse é Oxalá: o senhor da força, o senhor do poder da vida. Ele é como Jeová, Jesus ou Alá, apenas com um nome diferente,

¹ Lei 10.639/03 deixa claro a importância de (i) “divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira; (ii) reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro brasileiros, bem como garantir o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas” (Brasil, 2005, p. 29).

² Sobre o tema, ver *Mitologia dos Orixás* (2001), de Reginaldo Prandi.

pois é assim que as pessoas que são da religião afro-brasileira o chamam, OXALÁ. Suas frutas prediletas são o coco e a pêra.

Você já foi à praia? A água do mar é doce ou salgada? Hum....

Essa é Iemanjá: Considerada a rainha dos peixes e das águas salgadas, nosso conhecido mar. Sua fruta favorita é a melancia.

Tem também o orixá OGUM. Senhor dos metais. Ele próprio construía suas ferramentas, tanto para a caça, como para a agricultura e para a guerra. A fruta da preferência de Ogum é a laranja que contém vitamina C e é muito importante para curar feridas e machucados.

Uma das mais belas guerreiras dentre os orixás, OXUM sempre protegeu as águas doces. Adora estar na frente do espelho e não dispensa uma boa fruta, pois sabe o quanto é importante para sua saúde comer frutas. Suas frutas favoritas são bergamota e melão.

Já Xangô é a força do trovão e o fogo provocado pelos relâmpagos. Entre todas as frutas que existem a banana e o moranginho são seus preferidos. E o mais interessante é que sempre quando chover ele sempre será lembrado.

Iansã dona dos ventos e ventanias. Com sua força e graça ela sempre chega chegando e cheia de vontade de mudança e transformação. Toda essa garra tem uma forte contribuição da maçã, fruta a qual gosta de comer. Ela passou tão rápido por aqui que já comeu todinha sua maçã.

Oxossí é um orixá caçador, senhor da fartura, senhor da caça; ao contrário de muitos santos, ele gosta de todas as frutas, pois ele sempre diz que não existe fruta ruim e nem boa, o que ele acredita é cada um tem seu próprio gosto e o dele é a mistura de todas, que deixa ele pronto para caçar.

Esses são alguns orixás que até hoje se fazem presente na vida de muitas pessoas, vamos usar o exemplo dos santos africanos para fazer uma boa alimentação, pois só assim eles têm força para proteger as pessoas e os elementos da natureza, que infelizmente nos dias de hoje, os seres humanos teimam em destruir. Mas bom, esse é outro assunto que podemos debater depois. E aí??? Vamos comer a salada de frutas dos orixás? FIM.

É importante sinalizar que naquela época fiz uma produção sem muita base teórica e de pouco conhecimento em relação aos orixás. Se hoje fosse reescrever essa história, incluiria outros elementos como as características e curiosidades em relação às

diferentes religiões de matriz africana, daria um destaque às oferendas, abordaria a importância do respeito e da autodeclaração. Certamente se minha professora tivesse feito isso comigo, hoje estaria dentro de um terreiro cultuando os orixás, algo que hoje não é a minha realidade.

Não é mais admissível que estejamos esperando “alguém pra fazer a história no nosso lugar”, assim como foi com a “princesa”, como a ISABEL, a redentora, que levou a “glória” de colocar fim ao mais tardio término de escravidão das Américas. Bem mais “exemplar”, a princesa conceder a liberdade do que incluir nos livros escolares o nome de uma “realeza” na qual ZUMBI, DANDARA, LUIZA MAHIN, MARIA FELIPA assumissem seu real papel na história da liberdade no Brasil. Como mostrei em outro lugar (Rosa, 2022), é possível transformar, desconstruir e descolonizar nosso fazer e nosso saber, o povo negro e o povo indígena contam com a nossa ação antirracista.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de jan. de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dez. de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e Dá Outras Providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- PRANDI, R. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ROSA, G. O. N. *A história que a História não conta*. Art. 26A da LDBEN. Porto Alegre: Cirkula, 2022.

CAPÍTULO 5

"TODOS FAZEM PARTE DESSA RODA": A CAPOEIRA NA ESCOLA

Andréia Fabiana Armani
Cecília Luiza Etzberger
Deisi Gracieli Wommer Scherer
Marília Gabriela Graeff

O presente relato de experiência traz as propostas vividas a partir do tema “Capoeira”, em quatro escolas públicas, nas cidades de Estância Velha e Ivoti.

A Roda de Capoeira ¹é uma expressão artística sociocultural complexa, que é reconhecida como patrimônio cultural da humanidade, atualmente, e que, em seu processo histórico, já passou por momentos em que foi, inclusive, criminalizada e seus praticantes eram perseguidos e presos. Refletindo sobre esse aspecto, nota-se que a Capoeira tem a capacidade de se adaptar, uma vez que historicamente passou por tantos olhares.

Os alunos atendidos foram de segundo ano, quintos anos, sextos anos e o grupo participante da Sala de Recursos.

As práticas realizadas, junto a dois grupos de quinto ano, da escola municipal de Ensino Fundamental, 25 de Julho, teve início com um bate-papo sobre o tema Capoeira. Após, os alunos responderam um formulário *Google* onde puderam expressar um pouco de suas experiências e anseios para os próximos encontros. Nessa etapa, percebemos que alguns alunos tinham conhecimento do tema e outros não. Dentre esses alunos que conheciam, um pequeno grupo já havia assistido a uma Roda de Capoeira e, um grupo menor, já havia praticado.

¹ A “Roda de Capoeira é mais novo Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade”. Título de uma matéria publicada em 26 de novembro de 2014, no site do IPHFAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/de-talhes/66/>

A cidade de Ivoti conta com o “Plug”, espaço que os alunos frequentam no contraturno escolar e participam de diversas oficinas. Dentre essas opções, são ofertadas aulas de Capoeira. Três alunos dos quintos anos relataram suas experiências ao participarem dessas oficinas e dispuseram-se a demonstrar alguns movimentos aos colegas. Os alunos puderam exercitar seu protagonismo e validar a sua experiência. O trabalho foi rico aos demais alunos e oportunizou aos professores aprender com esses jovens, que habitaram seu lugar ao demonstrar com seus corpos e voz, seus conhecimentos.

Figura 1 – Registro de um grupo de alunos de sexto ano, reunidos no pátio interno da escola 25 de Julho, em atividades do projeto.



Fonte: Acervo das autoras.

A Figura 1 mostra uma vista aérea de um grupo de alunos de sexto ano reunidos no pátio interno da escola. São 24 alunos, sendo dois deles cadeirantes. Em círculo e sentados encontram-se 22 alunos e dois jogam capoeira no centro da roda.

No quarto ano da EMEF Ildo Meneghetti, dos 18 estudantes participantes da proposta, 7 já haviam assistido ou participado de uma roda de Capoeira e, desses 3, no ambiente

escolar. Todos citaram o “Plug” como espaço que proporcionou tal experiência.

A partir do formulário, com a articulação da professora de currículo integrado, o professor de educação Física, a professora de Música e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, foi sendo tecido um novo olhar, utilizando a pesquisa nos *chromebooks*, a exploração dos instrumentos utilizados na Roda de Capoeira de forma a conhecer os ritmos. Deste modo, abordar o contexto histórico e cultural possibilitou ricas vivências e significativas aprendizagens.

Nesse sentido, cabe ainda ressaltar que na turma referida participavam dois estudantes, da Sala de Recursos Multifuncionais, diagnosticados com de TEA e DI. Compreender que “Todos fazem parte dessa roda”, é de fundamental importância para a construção de espaços inclusivos na escola e na sociedade como um todo. Estes estudantes fizeram parte de todas atividades, realizando os movimentos básicos, concomitante com as músicas tocadas em instrumentos e cantadas, como o berimbau, o pandeiro, além da roda e do gingado com os movimentos do corpo. Uma aprendizagem constante.

O ambiente da sala de aula foi transformado para dar lugar a uma roda. As classes e cadeiras deixaram de ser importantes nesse momento. O espaço da escola tradicional nos traz barreiras e é preciso agir nele para criar a oportunidade do estudo significativo e inclusivo.

A roda inclui a todos. Todos dentro, juntos. Estar no centro da roda em interação com um colega de forma gentil e respeitosa, vivenciando o aprender em conjunto. Alguns, ora no centro, ora no contorno. Observar o outro em seu movimento, percebendo seu tempo, ocupar, também, esse lugar de destaque, aceitando receber os olhares dos demais, permitindo-se aprender, acertar e errar.

Nesse processo de demonstração e compartilhamento das experiências, foi extremamente válida a participação de dois alunos, irmãos gêmeos e portadores de necessidades especiais. Esses meninos relataram sobre as aulas que participaram e trouxeram toda a sensibilidade para a música e o ritmo. Eles nos ajudaram a compreender o processo de tocar o pandeiro e de

como conduzir o canto junto dos movimentos. A experiência de vida deles, repleta de desafios, mostrou que suas condições físicas não são impedimentos para seu crescimento.

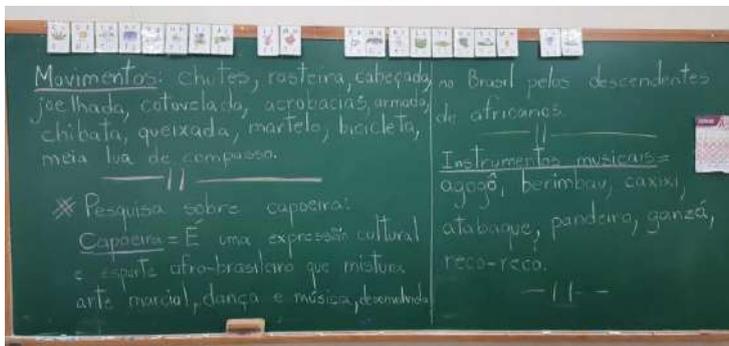
Após compreendermos um pouco mais da Capoeira, conhecendo alguns movimentos e cantos, nos desafiamos a realizar uma roda no pátio. E aí a Capoeira espalhou-se pelo espaço, chegando a tantos outros alunos, aproximando-os da roda e instigando olhares curiosos. Nesse processo, chamou-nos a atenção sobre outros alunos da escola que também tinham algum conhecimento sobre o tema. Com essa observação, eles tiveram a oportunidade de trazer à tona essa vivência que estava guardada em suas lembranças. Eles foram convidados a trazerem seus conhecimentos para os grupos dos quintos anos e para as suas respectivas turmas.

Nesse processo de crescimento da experiência da Capoeira na escola, notamos que os alunos demonstraram o desejo de conhecer mais sobre o tema. E assim o fizeram, tendo seus colegas como professores. Destacam-se aqui, dois alunos do sétimo ano, ambos com histórico de dificuldades de aprendizagem e de relacionamento. Foi lindo ver como eles ressignificaram seu lugar na turma ao compartilharem suas experiências. Eles foram solicitados com frequência pelos colegas para esclarecerem dúvidas, passando a ocupar um lugar de destaque positivo no grupo.

A vivência realizada na EMEF Presidente Kennedy, de Estância Velha, foi com uma turma de estudantes do segundo ano, na faixa etária de 8 anos. Para dar início ao projeto, fizemos um momento de conversa sobre os conhecimentos prévios sobre a Capoeira, norteados com questionamentos, tais como: se conheciam o termo e qual o entendimento que tinham da capoeira, sua origem; se já haviam participado de uma roda de capoeira e, em caso de resposta afirmativa, em qual local; se havia espaços na cidade que oportunizam a Roda de Capoeira. Foram instigados a pensar sobre quais elementos constituem a Roda Capoeira, e como é possível aprender e vivenciar este conhecimento no espaço escolar. Neste primeiro momento houve significativas contribuições de estudantes que

apresentavam um bom conhecimento sobre o universo da Capoeira e da cultura afro-brasileira.

Figura 2 - Registro de informações baseadas na pesquisa dos alunos sobre Capoeira, da EMEF Presidente Kennedy de Estância Velha RS.



Fonte: Acervo das autoras.

A imagem no quadro verde de uma sala de aula do segundo ano do ensino fundamental I, mostra o registro por escrito de informações baseadas numa pesquisa dos alunos sobre capoeira, da EMEF Presidente Kennedy de Estância Velha RS.

Além de falas sobre o assunto, os alunos fizeram demonstração de movimentos da Capoeira, convidando os demais colegas a participarem desta troca, e era visível como estava sendo importante para as crianças que transmitiam com propriedade e segurança, o que já haviam experienciado nesta atividade.

Figuras 3 e 4 – Registro da apresentação de Capoeira, de dois alunos do quarto ano do ensino fundamental 1, no espaço interno da EMEF Presidente Kennedy.



Fonte: Acervo das autoras.

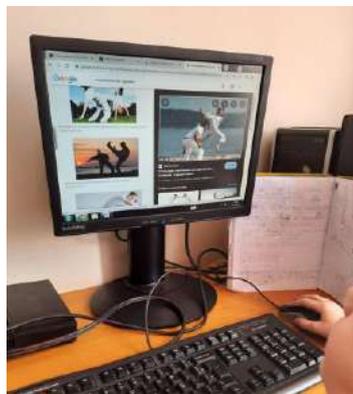
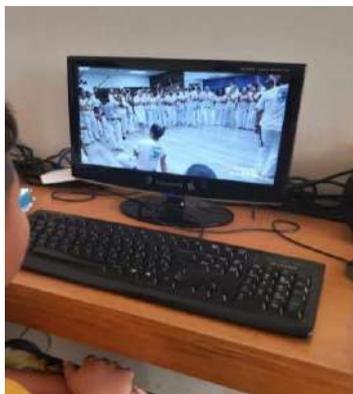
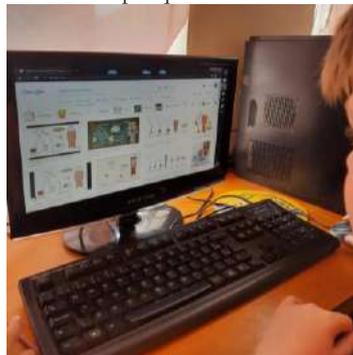
As Figuras 3 e 4 mostram uma apresentação de capoeira, de dois alunos do quarto ano do ensino fundamental, vestindo Abadá. A apresentação ocorreu no espaço interno da EMEF Presidente Kennedy. Os alunos estão realizando movimentos da Roda de Capoeira. Alguns alunos aparecem na imagem prestigiando a apresentação.

O interesse em aprender mais sobre a Capoeira foi unânime na turma, então decidimos realizar uma pesquisa na escola utilizando para isto a sala de informática. Os próprios alunos se organizaram para a pesquisa relacionada à Capoeira, listando itens como: o que é a Capoeira; onde e como surgiu a Capoeira e o significado do nome; os movimentos, as músicas e os instrumentos musicais presentes na Roda de Capoeira.

Durante a pesquisa, na sala de informática, muitas trocas de informações surgiram sobre o tema, o que gerou muitas descobertas sobre a África. Destaco a autonomia desses estudantes em seguirem focados na pesquisa, realizando anotações, tendo como base a Capoeira, mas que despertou outros interesses voltados para a história da África, sobre os africanos que vieram para o Brasil, seus descendentes, sua cultura, suas crenças e demais contribuições. É importante saber que nessa faixa etária, as crianças sempre têm algo que

conhecem, ou experienciaram e querem relatar sobre a pesquisa realizada, com naturalidade e sem receios. Isto é muito bom. É nesta mudança que acredito enquanto cidadã, mãe, professora, que não haja mais desculpas, equívocos, para este vergonhoso racismo estrutural.

Figuras 5, 6, 7 e 8 - Registros da sala de informática da EMEF Presidente Kennedy, onde os alunos fizeram a pesquisa.



Fonte: Acervo das autoras.

As Figuras acima mostram o monitor de um computador da sala de informática da EMEF Presidente Kennedy, onde os alunos do segundo ano do ensino fundamental estavam fazendo pesquisa no site *Google* sobre a Capoeira.

No decorrer desta prática vivenciamos movimentos de Capoeira que iniciaram na nossa turma e se estenderam para toda escola, através de um momento de integração com estudantes de outras turmas. Esta prática propiciou o conhecimento de instrumentos musicais de matriz africana, a música e o gingado com ritmo envolvente. O gosto pela música e pela dança afro-brasileira foi tanto que pesquisamos outros ritmos, a exemplo de *Shosholoza*, que despertou tamanho interesse que nos aprofundamos em saber mais sobre seu significado, tradução da letra, execução da coreografia e as vestimentas dos dançarinos. Para que este conhecimento não ficasse restrito à nossa turma, realizamos uma apresentação para toda escola da canção *Shosholoza* na língua Zulu e sua coreografia, explanando aos demais o que descobrimos sobre a mesma.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi, localizada na cidade de Estância Velha, a Capoeira foi abordada com três turmas do sexto ano, objetivando conscientizar os estudantes sobre a importância do respeito à diversidade étnico-racial, a partir do reconhecimento da Capoeira como protagonista no trabalho de cooperação, escuta, empatia e respeito no ambiente escolar.

Com a proposta de desenvolver um projeto permanente dentro do ambiente escolar, optou-se em iniciar as indagações e pesquisas com as turmas do sexto ano, pois os estudantes terão a oportunidade de serem multiplicadores do mesmo até o nono ano.

Para isso, alguns objetivos específicos versam sobre esse projeto, tais como:

- Pesquisar e se apropriar sobre a história da Capoeira;
- Compreender a importância da Capoeira para a cultura brasileira;
- Pesquisar e conhecer personalidades de diferentes etnias, buscando trabalhar a autoestima pela representatividade;
- Conhecer a música e sonoridades envolvidas na prática da Capoeira;

- Conhecer os instrumentos musicais presentes na prática da Capoeira, buscando através de materiais convencionais e não-convencionais, a confecção desses na escola;

- Utilizar ambientes digitais colaborativos como forma de compartilhar pesquisas, conhecimentos e práticas desenvolvidas sobre o tema da Capoeira;

- Trabalhar o protagonismo dos estudantes envolvidos no projeto de forma que se reconheçam como agentes de transformação da sua realidade, nos grupos e espaços em que são pertencentes: turma, escola, família e comunidade.

No 2022, iniciou-se o trabalho com as turmas, partindo de uma sondagem sobre o que sabiam e imaginavam em relação à história e importância da Capoeira². Os estudantes responderam algumas perguntas que, posteriormente, foram discutidas em sala de aula, com apoio de imagens e vídeos, a fim de que o conhecimento sobre o tema fosse construído de forma coletiva, considerando as opiniões e indagações de todos, tornando a aprendizagem significativa e próxima dos estudantes, de forma que se reconhecessem como parte da história e cultura da Capoeira.

² “Profundamente ritualizado, o espaço da Roda reúne cantos e gestos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia, um código de ética, e revelam companheirismo e solidariedade. É na roda de capoeira que se formam e se consagram os grandes mestres, se transmitem e se reiteram práticas e valores tradicionais afro-brasileiros. Forma redes de sociabilidade, gera identidades comuns e laços de cooperação entre seus integrantes. É o lugar de socialização de conhecimentos e práticas; de aprender e aplicar saberes, testar limites e invenções, reverenciar os mais velhos e improvisar novos cantos e movimentos. [...]. Metaforicamente representa a roda do mundo, a roda da vida, onde há lugar para o inesperado, onde ora se ganha ora se perde. A roda também tem a função de difundir os símbolos e valores relacionados à diáspora africana no território brasileiro. Leva a mensagem de resistência sobre o sistema escravagista”. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/66/>

Figura 9 - Crianças do 6º ano Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi.



Fonte: Acervo das autoras.

A Figura 9 mostra crianças do 6º ano assistindo vídeos sobre a temática na aula de Arte. Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi.

Os estudantes foram levados até o Laboratório de Informática da Escola, para pesquisar sobre as suas curiosidades em relação à Capoeira. Posteriormente, em sala de aula, foram realizadas práticas em que foi possível vivenciar um pouco o sentimento de escuta, respeito ao próximo e valorização do coletivo, trazidos pela musicalidade da Capoeira.

Figura 10 – Crianças do 6º ano vivenciando a musicalidade na aula de Arte. Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi.



Fonte: Acervo das autoras.

Como forma de refletir sobre a importância da história de cada estudante, fazendo com que se reconhecessem e se valorizassem dentre as suas diferenças, compreendendo que todos formamos a cultura que nos rodeia, os estudantes foram desafiados a criar seus avatares no Laboratório de Informática, ressaltando na criação, seus pontos fortes, interesses e como se reconheciam enquanto sujeitos. Foi utilizado o programa *Mangatar*, como ferramenta de criação.

Figura 11 - Crianças do 6º, aula de Arte no Laboratório de Informática.



Fonte: Acervo das autoras.

A Figura 11 mostra crianças do 6º, criando avatares na aula de Arte no Laboratório de Informática da Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi.

Em cada turma, foram respeitados os interesses e as individualidades dos estudantes, de forma que as práticas e aprendizagens foram desenvolvidas a partir das inquietações e interesses de todos, buscando fazer com que pudessem se reconhecer como parte da história e da cultura, capazes de acreditar e lutar pela transformação que tanto almejam para suas vidas, com respeito e empatia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, no espaço escolar podemos possibilitar meios para que se torne relevante e contagiante tudo aquilo que buscamos para uma transformação, visando uma convivência em sociedade cada vez melhor. A Capoeira foi um destes meios a que nos referimos, e partindo deste conhecimento quantos outros foram agregados, vivenciados, valorizados, com um olhar que é compreendido como algo que nos constitui como pessoas de diferentes descendências, características, que nos pertence faz parte da nossa história de vida.

A Capoeira carrega força, ancestralidade e contribui para processos de formação, expressividade e solidariedade. Alguns a entendem como luta ou esporte, mas muitos dos seus elementos conversam melhor com a arte ou com a filosofia. Seus praticantes aprendem sobre o seu corpo e o do outro, respeito dos limites seus e de seus colegas, autocontrole, ritmo e coordenação, ouvir músicas e cantá-las, além de o respeito aos mestres.

A Roda de Capoeira mostra-se como uma importante ferramenta na difusão da cultura afro-brasileira, sendo de grande importância no rol das atividades artísticas e pedagógicas da escola. Visualiza-se grande potencial da presença da Capoeira junto aos alunos de inclusão e junto dos alunos que apresentam alguma dificuldade para alcançarem um melhor nível escolar. Nessa vivência, estes alunos foram destaques positivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 de jan. de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dez. de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da

Temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e Dá Outras. Providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

IPHAN. *Roda de Capoeira é mais novo Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade*. 26 de novembro de 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/66/>.

CAPÍTULO 6

TECNOLOGIAS DIGITAIS COM INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Caroline Medeiros Martins de Almeida

INTRODUÇÃO

No século 21, estamos vivenciando mudanças rápidas e intensas, impulsionadas pela velocidade da informação e de avanços tecnológicos. Nesse cenário, os professores desempenham um papel transformador. Eles não apenas ensinam, mas também orientam os alunos, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e colaboração. Isso se torna a base essencial de uma educação adaptada aos desafios da contemporaneidade.

A afirmação de que os alunos das escolas públicas brasileiras crescem imersos em tecnologias não reflete completamente a realidade de muitos estudantes dessas instituições, que enfrentam desafios significativos em termos de acesso a dispositivos e recursos tecnológicos. Em muitas escolas públicas, a falta de infraestrutura e recursos adequados é uma barreira para a incorporação efetiva da tecnologia na educação. Portanto, a ideia de que esses alunos crescem imersos em tecnologias pode ser imprecisa para uma parcela considerável da população estudantil.

Nesse contexto, a necessidade de desenvolver habilidades tecnológicas criativas e responsáveis não pode ser abordada de maneira uniforme, pois depende da superação de desigualdades de acesso. A era da digitalização amplia a disparidade entre os alunos que têm acesso a recursos tecnológicos e aqueles que não têm, tornando ainda mais premente a busca por soluções que garantam uma educação inclusiva e equitativa. Portanto, ao

discutir a preparação dos estudantes para a era digital, é fundamental considerar a realidade diversificada das escolas públicas brasileiras e buscar maneiras de superar as barreiras de acesso à tecnologia.

Diante do exposto, defende-se a aproximação das universidades com as escolas públicas da Educação Básica, para que coletivamente, professores das universidades, estudantes universitários e professores em serviço possam planejar ações no ambiente escolar, diminuindo o distanciamento existente entre as teorias propostas pelas universidades e as práticas realizadas neste contexto (Rodrigues; Miskulin; Silva, 2019).

Atualmente, observa-se mais aproximação entre as universidades e as escolas de Educação Básica, visando ao compartilhamento de práticas. Este diálogo entre docentes de diferentes níveis da Educação são grande importância, visto que durante muito tempo houve um distanciamento entre estas duas esferas, pois muito o que se produz nos espaços acadêmicos acaba por impactar pouco no ensino básico, apesar do amplo potencial transformador destas trocas (Almeida; Scheunemann; Lopes, 2019).

O projeto de pesquisa que originou este livro tem esta característica de aproximação e trabalho coletivo entre escola e universidade para construir equidade racial na região de abrangência da Unisinos. A literatura mostra que a cooperação entre instituições de ensino básico e universidades tem produzido resultados mutuamente vantajosos, levando a reflexões e aprimoramentos tanto nas práticas de ensino nas escolas como nas estratégias formativas das universidades. (Almeida; Scheunemann; Lopes, 2019).

Assim, o professor pode observar e criar espaços de aprendizagem em que o aluno seja desafiado a aprender e resolver problemas sistematizando os novos conhecimentos, com autonomia e criatividade. Percebendo as dificuldades no que se refere ao ensino e aprendizagem, pensou-se em uma forma de contribuir com esse processo. Com base no contexto descrito, um dos objetivos desta pesquisa foi desenvolver com o grupo de professores(as) competências docentes para trabalhar a temática da diversidade e a equidade étnico-racial, utilizando

metodologias ativas e tecnologias digitais em conexão com os territórios locais.

Necessitamos de estudantes que sejam capazes de buscar e construir seu conhecimento, que sejam criativos e manifestem vontade de aprender, pesquisar e saber (Amen; Nunes, 2006). Assim, o novo perfil dos alunos na contemporaneidade instiga um repensar das metodologias e estratégias didáticas, pois eles desejam participar mais ativamente e serem desafiados. A partir desta necessidade, metodologias são estudadas a fim de adequar estratégias mais condizentes com este público, garantindo outras formas de aprender por meio das tecnologias digitais. Para Bittencourt, Albino e Grassi (2018), o uso das mídias digitais como estratégia no campo do ensino, com um público cada vez mais envolvido com a tecnologia, traz às instituições um grande leque de recursos didáticos para lhes dar a oportunidade de responder às diferenças individuais e às múltiplas facetas da aprendizagem.

As tecnologias digitais são ferramentas que podem atender as necessidades de flexibilização do processo de ensino e aprendizagem, por serem mais versáteis e poderosas (Silva, 2010). As tecnologias trazem dinamicidade dos meios mediacionais (Martins; Moser, 2012), porém precisamos levar em consideração a intencionalidade pedagógica.

Segundo Szeuczuk e Souza (2016 p.1) “a utilização das novas tecnologias na educação escolar é uma necessidade diante aos desafios que os educadores se deparam no mundo contemporâneo”. Para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial, é urgente pensar a articulação com as mídias e os ambientes digitais, cada vez mais presentes na vida dos estudantes, desde o Ensino Fundamental.

As TD para Giordan (2005), se apresentam como recursos que facilitam e contribuem com o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que fazem parte do cotidiano dos alunos e tornam a aprendizagem dos conteúdos científicos mais efetiva. Para Balakrishnan (2017), os alunos normalmente são receptivos para usar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, por isso, as instituições de ensino devem investir neste

entusiasmo e encorajar os professores para que incorporem essas tecnologias como parte das atividades em suas aulas.

METODOLOGIA

Este estudo é resultado de um conjunto de pesquisas realizadas pelo LABDOC/Unisinos/CNPq e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Inovação na Gestão Educacional/Unisinos/CNPq, sobre práticas pedagógicas e tecnologias digitais. Foram selecionadas para a formação, práticas pedagógicas de fácil implementação e que podem ser utilizadas em qualquer assunto ou disciplina, desde o Ensino Fundamental. As tecnologias digitais sugeridas são simples de utilizar e possuem versões gratuitas.

As práticas pedagógicas selecionadas foram mapas mentais, mapas conceituais e hipertextos. Entre as Tecnologias Digitais sugeridas estão plataforma Wix (<https://pt.wix.com/>), web site wikia (<http://www.wikia.com/explore-pt-br>), Goconqr (<https://www.goconqr.com/pt-BR/examtime/>). Para criação de mapas conceituais e mapas mentais sugerimos os aplicativos e softwares: CmapTools (<http://cmap.ihmc.us/cmaptools/cmaptools-download/>) e o Goconqr (mencionado anteriormente).

Estes recursos digitais podem ser utilizados nas aulas de forma conjunta ou individualmente, conforme a necessidade do contexto e a intencionalidade pedagógica.

RESULTADOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Mapas mentais e mapas conceituais são considerados ferramentas metacognitivas porque facilitam a reflexão sobre o próprio processo de aprendizado e ajudam os estudantes a organizar, visualizar e compreender melhor o conhecimento. Envolvem os alunos em processos cognitivos avançados, como autorregulação, autorreflexão e organização do pensamento. Hipertextos, por outro lado, são uma forma de organização de informações digitais que facilitam a navegação não linear, mas não são considerados intrinsecamente ferramentas

metacognitivas. Eles são mais voltados para a apresentação de conteúdo e a navegação entre informações interconectadas.

Os mapas mentais são ferramentas de ensino e aprendizagem, que se tratam de diagramas hierarquizados contendo informações nos quais é possível perceber claramente as relações entre elas (Buzan, 2005). Mapas conceituais são ferramentas de representação do conhecimento, mostrando conceitos e proposições explícitas formando uma estrutura hierárquica (Novak, 2002).

Os mapas, sejam eles mapas mentais ou mapas conceituais, representam uma ferramenta versátil e poderosa no contexto do ensino e aprendizagem. Eles têm a capacidade de sintetizar informações complexas e densas de maneira concisa e visualmente atraente. Além de resumir conteúdos, eles podem ser empregados para diversos propósitos, como explicar uma disciplina, destacar os principais pontos de um livro ou artigo, bem como promover a compreensão de conceitos interligados.

Uma característica que amplia ainda mais a utilidade dos mapas é a possibilidade de incluir *hiperlinks*. Esses links podem direcionar os usuários para uma variedade de recursos, como vídeos instrucionais, documentos em formato PDF, livros eletrônicos, páginas da *web*, entre outros. Ao incorporar *hiperlinks* em seus mapas, educadores podem enriquecer o ambiente de aprendizado, oferecendo acesso direto a materiais complementares e aprofundando ainda mais a compreensão do conteúdo.

O hipertexto é, por definição, uma forma de escrita/leitura não-linear e não hierarquizada que permite o acesso ilimitado a blocos de informação ligados a palavras, partes de um texto ou imagens (Santos; Moser; Lima, 2019).

Tanto os hipertextos como os mapas podem ser recursos interativos quando usados em ambientes digitais. Isso significa que os alunos podem criar, explorar e colaborar de forma on-line, tornando-os uma ferramenta valiosa para a aprendizagem colaborativa e a construção conjunta de conhecimento.

Segundo Camargo (2016), ampliar os espaços da aprendizagem é hoje o grande desafio da escola, ficando claro que são necessárias novas estratégias de ensino e aprendizagem.

TECNOLOGIAS DIGITAIS

A ampla variedade de recursos tecnológicos disponíveis para os alunos torna desafiador, para muitos, aceitar uma abordagem estritamente expositiva em sala de aula (Spinardi; Both, 2018, p. 9). Portanto, a seguir, apresentamos algumas opções de recursos tecnológicos que podem ser empregados de forma isolada ou em combinação, dependendo dos objetivos pedagógicos.

Wix é uma plataforma de desenvolvimento de sites que permite que os usuários criem sites personalizados sem a necessidade de conhecimento em programação, que oferece uma variedade de modelos, recursos de arrastar e soltar e opções de personalização. Segundo Abellan (2015), a Wix é uma aplicação que simplifica a criação de sites, proporcionando a capacidade de editar e integrar diversos tipos de conteúdo multimídia de maneira acessível e eficaz.

Wiki é uma poderosa ferramenta de autoria colaborativa, que permite a criação de textos enriquecidos com imagens, animações, vídeos e uma variedade de recursos de formatação de texto (Souza, 2012).

GoConqr é uma plataforma para criar recursos visuais e interativos do tipo mapas mentais, *flashcards*, *quizzes* e slides. Almeida, Costa e Lopes (2017, p. 31) comentam que a plataforma foi “projetada para revitalizar a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, permitindo o acesso a inovações digitais para professores e estudantes”.

O CmapTools é um software projetado para simplificar a criação e modificação de mapas conceituais, oferecendo uma interface de edição semelhante àquela encontrada em processadores de texto, o que torna o processo mais intuitivo e acessível.

Cañas *et al.* (2004) destacam que o CmapTools oferece um eficaz gerenciamento de representações para domínios complexos, além de facilitar a colaboração em grupos durante a elaboração de mapas conceituais. Os autores descrevem o CmapTools como um conjunto de software com base cliente-servidor, com o propósito de apoiar a criação de mapas

conceituais por usuários de todas as faixas etárias e promover a colaboração e o compartilhamento ao longo desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação na educação é fundamental para preparar os alunos para enfrentar os desafios do século 21. As tecnologias digitais desempenham um papel importante nessa transformação, oferecendo oportunidades para a aprendizagem mais personalizada e dinâmica. No entanto, é crucial considerar a intencionalidade pedagógica ao incorporar essas tecnologias nas práticas educacionais. Elas podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, mas é importante que seu uso esteja alinhado aos objetivos educacionais. A colaboração entre instituições de ensino e a conscientização sobre as necessidades dos alunos são passos importantes para promover uma educação de qualidade no cenário tecnológico em constante evolução.

Nesse futuro, a mistura adequada entre intencionalidade pedagógica e tecnologias na educação, tende a ser um diferencial essencial em escolas e instituições de ensino que conseguirão levar os seus alunos a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem, abandonando sua posição de receptores e se posicionando como observadores de si mesmos.

REFERÊNCIAS

ABELLAN, C. M. A. Integración pedagógica de Wix em educación primaria. *Revista de Medios y Educación*. n. 17, p.163-177, 2015.

ALMEIDA, C. M. M., COSTA, R. D. A., LOPES, P. T. C. Análise do desempenho acadêmico e da aprendizagem significativa no Ensino Superior utilizando as tecnologias digitais. *Nuanças*, v. 28, n. 1, p. 25-43, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/lourd/Downloads/4836Texto%20do%20Artigo-18601-18595-10-20180420.pdf

ALMEIDA, C. M. M.; SCHEUNEMANN, C. M. B.; LOPES, P. T. C. Formação Continuada para Professores em Serviço:

Importância da Aprendizagem Significativa e dos Mapas Conceituais na Aquisição do Conhecimento. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 2, p. 253-276, 2019.

AMEM, B. M. V.; NUNES, L. C. Tecnologias de informação e comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 30, n. 3, p. 171-180, 2006.

BALAKRISHNAN, V. Key determinants for intention to use social media for learning in higher education institutions. *Universal Access in the Information Society*, v. 16, n. 2, p. 289-301, 2017

BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P.; GRASSI, N. B. A cultura digital e os serious games na educação. *Revista Tecnologia Educacional*, 20, p. 7-18, 2018.

BUZAN, T. *Mapas mentais e sua elaboração*. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

CAMARGO, A. Atividades Educativas no Hot Potatoes. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 8, n. 15, p. 1- 27, 2016.

CANÑAS, A. J. *et al.* CmapTools: A knowledge modeling and sharing environment. In CANÑAS *et al.* (Eds). *Concept maps: Theory, methodology, Technology*. Proceedings of the first international conference on concept mapping. Universidad Pública de Navarra, Pamplona, 2004, p. 125 -133.

GIORDAN, M. O computador na educação em ciências: breve revisão crítica acerca de algumas formas de utilização. *Ciência & Educação*, v.11, n. 2, p. 279-304, 2005.

NOVAK, J. D. Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, v. 86, n. 4, p. 548-571, 2002.

RODRIGUES, M. U; MISKULIN, R. G. S.; SILVA, L. D. Formação inicial de professores “para dentro da profissão” no âmbito do PIBID/Matemática. *Dynamis*, v. 25, n. 1, p. 26-45, 2019.

SANTOS, R. O.; MOSER, A.; LIMA, T. Hipertexto como mediador pedagógico. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 19, n. 61, p. 792-808, abr. 2019.

SILVA, L. P. A utilização dos recursos tecnológicos no ensino superior. *Revista Olhar Científico*, n. 1, v. 2, 267-285, 2010.

SOUZA, P. C. Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem. Maciel, C. (org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Cuiabá: EdUFMT. 2012.

SPINARDI, J. D.; BOTH, I. V. Lendedlearning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Boletim Técnico SENAC*, v. 44, n. 1, p. 1-12, 2018.

SZEUCZUK, A.; SOUZA, A. C. Softwares de autoria em ambiente escolar: o JCLIC e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem nas áreas iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Tecnologias na Educação*, v. 8, n. 1, 1-13, 2016.

CAPÍTULO 7

PROMOVENDO A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DO PROTAGONISMO DOCENTE EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA

Evelise Ferreira Pereira
Mariana da Silva Barcellos
Rodrigo Barbosa Fagundes

INTRODUÇÃO

Durante os encontros formativos do LabDoc Equidade Racial (Unisinos), o GT de Canoas sempre discutia sobre as especificidades em relação à EREER nas suas escolas municipais. A partir da possibilidade de realizar um projeto de educação antirracista junto a estudantes e/ou professores, emergiu a possibilidade de colocar em prática uma proposta de formação junto ao grupo de professores e à equipe diretiva da EMEF Prefeito Edgar Fontoura. Essa escola, ainda que não seja parte integrante do Quilombo Chácara das Rosas, atende boa parte de suas crianças e adolescentes por ser vizinha dessa comunidade.

Conforme registrado em seu Projeto Político Pedagógico (Canoas, 2019), a EMEF Edgar localiza-se na área central da cidade, possibilitando que receba estudantes oriundos tanto do Quilombo quanto de diferentes bairros da cidade. Essa mesma condição geográfica oportuniza que na escola sejam atendidos estudantes de diferentes aspectos sociais e econômicos, incrementando a diversidade de seu público. A escola situa-se em um contexto urbano, em um local de constantes transformações, em razão da alta especulação imobiliária no seu entorno, que acaba trazendo famílias com alto poder aquisitivo oriundas de outros bairros ou cidades. Ainda assim, a instituição prima por não perder sua característica de escola para todos, não havendo distinção de gênero, credo, raça, cor, constituição familiar ou poder econômico.

Em relação ao corpo docente e demais funcionários da escola, há equidade de condições entre todos os servidores, pois, entre os professores, verifica-se que todos são habilitados para suas funções, admitidos através de Concursos Públicos realizados pela Mantenedora. Já os colaboradores da limpeza e alimentação são contratados por meio de empresa terceirizada, que promove qualificação para que sigam os preceitos fundamentais apregoados na instituição.

O GT Canoas fará um relato das experiências promovidas pelo *Projeto ERER e Edgar*, que visou organizar encontros formativos com o corpo docente e equipe diretiva da EMEF Prefeito Edgar Fontoura, desenvolvendo uma educação antirracista. Essa pesquisa surgiu da necessidade de toda a comunidade escolar da EMEF Prefeito Edgar Fontoura, perceber que habita um território quilombola, para que um currículo escolar mais justo, humanizado, significativo e plural seja constituído e desenvolvido à luz da educação para as relações étnico-raciais.

DANDO SOLIDEZ À ERER EM CANOAS

Como rede, as escolas municipais de Canoas vêm se movimentando no sentido de ampliar o entendimento quanto à educação para as relações étnico-raciais de maneira mais estruturada, desde meados de 2021, a partir de formações pedagógicas com o Rafa Rafuagi. Na ocasião, a partir de um evento inicial de formação, constituiu-se um grupo de trabalho, cujos encontros mensais encaminharam algumas observações bastante relevantes em relação às condições da própria rede de ensino. Nesse sentido foi possível identificar que cada escola possuía uma trajetória, formações e recursos humanos e materiais diferentes se tratando do trabalho com a ERER nas escolas. Segundo hooks (2017, p. 55),

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que incluía uma consciência de raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas.

Essa realidade legitima a existência dos diferentes posicionamentos quanto às abordagens em relação às questões étnico-raciais, por isso, de um lado temos escolas que pouco tratam dessas questões, enquanto outras possuem ações efetivas, estando já organizadas com projetos consolidados na promoção da equidade social entre os diversos grupos étnicos. Nesse caso, também se evidencia, que os conflitos por questões étnico-raciais são mais raros e, quando acontecem, não são naturalizados, mas sim vistos como um ato que necessita de atenção imediata. Assim, evidencia-se na rede de ensino uma diversidade de abordagens da qual não se deve orgulhar, mas compreender o potencial dessas abordagens para a construção de uma base de conhecimentos, reflexões e ações sobre a EREER, uma vez que as atuais ações que acontecem na Rede, ainda estão presas à semana do dia 20 de novembro, além de desconexas enquanto Rede.

O racismo, em outras palavras, é ensinado e aprendido em nossa cultura, por meio de narrativas e práticas construtivas e veiculadas. Também através do silêncio, nas imagens mostradas ou escondidas, somos educados para sermos racistas: nas salas de aula não há livros com heróis ou princesas negras; não há outdoors mostrando negros em posição de destaque; quando a TV convida um profissional importante para falar de algum assunto - desde futebol até eleições presidenciais - esse alguém sempre é branco. Por outro lado, se vamos mostrar a fome no mundo, os tiros nas favelas, as brigas nos estádios de futebol ou qualquer outro coisa ruim, mostraremos negros (Kaercher; Ramos, 2014, p.88).

Após essas formações em 2021 e a criação de um GT - grupo de trabalho constituído por profissionais da educação das escolas de Canoas, onde, via grupo de *WhatsApp*, materiais, cursos, avisos, relatos, partilhas e demais recursos sobre EREER passaram a ser compartilhados pelos membros do grupo, o ano de 2022 deu continuidade a esse viés de formação continuada: primeiramente, os professores foram convidados a realizar o Curso “Comin: povos indígenas em sala de aula”, cujos encontros seguiram por quatro meses. Logo, veio o convite de constituição de um GT da rede municipal de Canoas para a

participação do LabDoc da Unisinos, através do grupo de pesquisa “Artesanias Docentes para a Equidade Racial”.

A escolha da EMEF Prefeito Edgar Fontoura, como grupo alvo da nossa pesquisa, atende também a uma demanda da própria SME que almeja reduzir os índices de reprovação e evasão escolar dos estudantes quilombolas dessa instituição. Servidores da SME realizaram encontros na mantenedora, na EMEF e no próprio Quilombo para situar-se e propor alternativas para o avanço quantitativo e qualitativo desses estudantes quilombolas em sua trajetória escolar. Nesse contexto, ao propor mudanças, é preciso romper a mentalidade calcada em uma visão eurocêntrica dos conteúdos escolares, que precisam ser ressignificados através da nossa prática docente, criticando as ausências da perspectiva dos negros e indígenas e, assim, trazendo uma nova visão histórica que faz da escola um local de reconstrução identitária, que dialoga com a diversidade e respeita as diferenças e o lugar de fala de todos os seus envolvidos. Segundo Ribeiro (2018, p.109):

O racismo nos coloca fora da condição humana, e isso é muito violento. Muitas vezes achamos que o alcance dessa humanidade se dá através da idealização. Se o racismo diz que eu não sei, vou dizer que sei ainda mais. E para mim é muito importante desmistificar isso. Quero ser eu, não quero ser idealizada nem inferiorizada. E, assim como todas as pessoas, quero dizer que há dias em que sei e dias que não sei, às vezes choro e às vezes rio, às vezes quero e às vezes não quero. Quero ter essa liberdade humana de ser eu.

Ainda em 2022, a SME promoveu o *Projeto ERER: construindo uma educação antirracista*, constituindo-se de três etapas: a primeira foi a divulgação em setembro, com um momento de sensibilização e mobilização das(os) orientadoras(es) e supervisoras(es); o próximo momento foi a formação pedagógica em outubro, a partir de uma Trilha do Conhecimento contendo quatro lives sobre as questões afro-brasileira, quilombola e indígena; o terceiro momento foi a construção de um projeto de educação antirracista entre

outubro e novembro, com aplicação em novembro, nas suas respectivas escolas. Conforme combinado, as escolas teriam de enviar registros (escritos ou fotográficos) da aplicação do projeto. Conforme a SME, das 83 escolas municipais, apenas 14 enviaram retorno, sendo 3 de Educação Infantil (EMEI) e 11 de Ensino Fundamental (EMEF).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No dia 18 de outubro de 2022, das 10h às 12h e das 13h às 15h, o GT juntamente à Ana Paula da Silva, da SME, onde é gestora da Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, promoveram um encontro formativo ao corpo docente e à equipe diretiva da EMEF Prefeito Edgar Fontoura. O momento iniciou com Rodrigo Fagundes (SME e GT) e Ana Paula apresentando as ações da SME frente à ERER entre os anos de 2021 e 2022, além de apresentarem-se como uma ponte que unirá a EMEF ao Quilombo Chácara das Rosas. A partir disso, iniciou-se um diálogo com os professores sobre os aspectos relatados pela comunidade à SME e sobre os aspectos observados pela equipe pedagógica. A atividade do turno da manhã foi finalizada com a apresentação do *Projeto ERER e Edgar* pelo GT (Evelise, Mariana e Rodrigo), um instrumento de coleta de dados sobre os professores da EMEF durante o desenvolvimento de uma educação antirracista.

À tarde, o GT assumiu a formação com um momento de sensibilização e mobilização da equipe pedagógica a partir do vídeo “A corrida dos 100\$”¹, onde logo após, de forma espontânea, os professores começaram a narrar sobre atividades que sempre quiseram realizar na Escola e sobre o tipo de educação plural que almejam. Foram tantos relatos emocionados nessa tarde que o GT acreditou não sobrar tempo para a atividade, que consistia em, individualmente ou em grupo, cada professor iria construir propostas pedagógicas para o 1º Trimestre de 2023, onde teriam de citar: o(s) componente(s) curricular(es), as habilidades do RCC (Referencial Curricular de Canoas), a(s) atividade(s) e a

¹ Vídeo legendado pt/br/

questão étnico-racial (afro-brasileira, quilombola e/ou indígena). Mas, para a surpresa do GT, essa etapa foi possível, pois durante a Formação, os professores foram resgatando atividades que sempre quiseram tirar das ideias ou do papel, além de, na medida em que os diálogos foram acontecendo, alguns professores foram elaborando propostas para realizar com os seus estudantes. Sendo assim, na hora que o GT propôs a produção de propostas pedagógicas, a maioria já sabia o que desejava realizar com as suas turmas.

RESULTADOS E POSSIBILIDADES

Ao refletirmos que a sociedade brasileira é racista, então precisamos entender a escola como um espaço também potencialmente racista, pois ela está inserida na sociedade e é constituída por membros da sociedade. Tratando-se de um lugar de diálogo, partilha, reflexões, respeito e convivência, então como iniciar um trabalho antirracista na escola? Primeiramente, precisamos possibilitar o rompimento de uma educação com práticas coloniais eurocentradas, através de ações planejadas, bem fundamentadas e de posicionamento plural e dialógico.

Pensar educação antirracista é pensar uma nova sociedade, uma nova geração. A educação preocupada com a pluralidade impacta diretamente nessa construção social. Todos que transitam o chão da escola necessitam de ações em que todas as crianças e juventudes tenham uma nova cultura escolar, interagindo e convivendo com as diferenças. O racismo, um problema estrutural, passa a exigir um novo comportamento individual a partir de ações com narrativas e discursos antirracistas que foram silenciados por séculos. Precisamos avançar no desenvolvimento de uma sociedade que preze pela justiça social, dignidade humana e direitos humanos.

Esses movimentos de uma educação antirracista mobilizaram os professores a trilharem por uma educação que incluía as relações étnico-raciais, tanto que, a partir da solicitação da SME de que cada escola construísse os seus Planos de Estudos, incluindo uma habilidade específica a uma demanda da sua realidade escolar, os professores da EMEF Prefeito Edgar

Fontoura decidiram que por habilidade que contribuíssem no desenvolvimento de competências, que possibilitassem aos estudantes ampliar o seu repertório de ação pessoal e social em prol do bem comum. Nesse sentido, foram destacados habilidades e objetos de conhecimento relacionados ao Pensamento Científico, ao Pensamento Computacional e ao Multiculturalismo, conforme segue (Canoas, 2022):

(EFMC01EMEFEDGAR) Fomentar o desenvolvimento da criticidade e da atuação consciente em seu ambiente social, considerando a pluralidade cultural e étnica da sociedade nacional, de modo a colaborar positivamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

(EFMC02EMEFEDGAR) Divulgar conhecimentos, atitudes, posturas e valores destinados a ampliar o entendimento individual quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-se capaz de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade multicultural dos diferentes participantes da comunidade escolar.

As propostas pedagógicas formuladas para o 1º trimestre de 2023 estavam relacionadas às habilidades do RCC, numa tentativa de fazê-los perceberem que se é possível ensinar numa perspectiva eurocêntrica, também é possível ensinar a partir de uma perspectiva afro-brasileira e indígena. Foram inúmeras propostas, tais como: refletir sobre o uso dos espaços naturais a partir dos indígenas, atletas afro-brasileiros, quilombolas e indígenas, produções de artes afro-brasileiras e indígenas na Sala de Recursos (atendimento aos estudantes de inclusão), jogos cooperativos que estimulem o respeito, estudo das formas geométricas a partir das artes indígenas, livros infantis com personagens afrodescendentes, entre outras.

Percebe-se que parte dessas atividades considera relevante o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos, tais como: o uso do *Google Maps* para um passeio pelo bairro e localização do Quilombo Chácara das Rosas; pesquisas sobre jogos eletrônicos e quais grupos sociais têm acesso a eles; construção de um *lapbook* sobre a vida e obra de escritores negros; produção

de texto jornalístico sobre pessoas negras e indígenas; produção de cartazes publicitários sobre filmes com a temática negra; construção de máquinas a partir do filme “O menino que descobriu o vento”, entre outras atividades.

O diálogo entre GT, SME e EMEF sobre os estudantes quilombolas foi essencial para a escuta ativa daqueles profissionais que querem fazer mais, atingir mais e ser mais significativos na educação. Da mesma forma que foi possível também informar que uma comunidade quilombola possui as suas especificidades, a sua maneira própria de organização, educação e de viver.

Acreditamos que a nossa formação além de sensibilizar às causas negra, quilombola e indígena, também contribuiu para o desenvolvimento de uma rotina escolar que promova atividades à luz de uma educação antirracista de forma natural, permanente, processual e significativa no cotidiano dessa escola canoense.

REFERÊNCIAS

CANOAS. Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Edgar Fontoura. *Planos de Estudos*. Canoas: Secretaria Municipal da Educação, 2022.

CANOAS. Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Edgar Fontoura. *Projeto Político Pedagógico*. Canoas: Secretaria Municipal da Educação, 2019.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KAERCHER, G. E. P. S.; RAMOS, T. M. Diversidade e a educação das relações étnico-raciais: reflexões e possibilidades para uma educação antirracista na escola contemporânea. In: GIORDANI, A. C. C. (org.). *Curso de aperfeiçoamento Produção de material didático para diversidade*. 3 ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen Editora, 2019.

CAPÍTULO 8

AS FEIRAS DE CIÊNCIAS E MOSTRAS CIENTÍFICAS COMO ATMOSFERA PARA A PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL: O CASO DA MOSTRATEC JÚNIOR

Sandra de Oliveira

INTRODUÇÃO

Este texto foi escrito com base em um fenômeno considerado recente na educação brasileira: a popularização da ciência no Brasil por meio da inserção da Iniciação Científica (IC) nas escolas de Educação Básica. Alunos e professores vêm se envolvendo em projetos de pesquisa, sendo que um número expressivo destes tem participado de feiras de ciências e mostras científicas de âmbito nacional e internacional.

No Brasil, a realização de feiras de ciências e mostras científicas recebe incentivo federal, principalmente por meio do Edital¹ de Feiras de Ciências e Mostras Científicas, uma iniciativa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/MCTI, lançado anualmente desde o ano de 2010. O referido edital tem como objetivo principal “apoiar projetos que visem contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação no País, por meio da realização de

¹ Trata-se da chamada pública (MCTI/CNPq/SECIS/MEC/CAPES) criada para apoiar a realização de Feiras de Ciências e Mostras Científicas e Mostras Científicas Itinerantes (em especial planetários móveis) de âmbito nacional, estadual e municipal/distrital, como um instrumento para a melhoria dos ensinos fundamental, médio e técnico, bem como para despertar vocações científicas e/ou tecnológicas e identificar jovens talentosos que possam ser estimulados a seguirem carreiras científico-tecnológicas. Além disso, possibilitar a seleção dos melhores trabalhos para participação em Feiras/Mostras Internacionais. Acesso em <<http://cnpq.br/chamadas-publicas>>.

Feiras de Ciências e Mostras Científicas em âmbito nacional, estadual e municipal, em todas as áreas do conhecimento”².

Em 2023, pela primeira vez, a chamada pública privilegia propostas de eventos científicos que adotam o antirracismo como princípio ético das ações de educação e divulgação científica e promovam a educação para as relações étnico-raciais, no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito e em outros conceitos fundamentais para a cultura científica e para a formação na Educação Básica, em cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

O significativo aumento dos eventos científicos na Educação Básica e a recente articulação com a educação para as relações étnico-raciais nos convidam a olhar para as feiras de ciências como espaços potentes para a promoção da equidade racial. Os projetos desenvolvidos a partir dessa temática são formas de implementar práticas pedagógicas inovadoras sobre a diversidade étnico-racial nas mais diferentes áreas do conhecimento, por isso são consideradas importantes para o LABDOC Equidade Racial.

Este capítulo está fundamentado na minha experiência profissional e investigativa, especialmente nos últimos dez anos, período em que atuo na organização da Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia – MOSTRATEC e analiso práticas³ com estudantes de escolas públicas que desenvolvem pesquisa na Educação Básica e participam de feiras de ciências vinculadas à Mostratec e Mostratec Júnior⁴. Também tenho me voltado aos desdobramentos dessas práticas na constituição docente, em articulação com estudos sobre a constituição do sujeito, desde o Doutorado em Educação (Oliveira, 2015).

² Disponível em: <<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/popularizacao-da-ciencia/feiras-e-mostras-de-ciencias>>.

³ Trata-se das pesquisas de Oliveira (2016) e Oliveira (2019).

⁴ Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia - MOSTRATEC, realizada em Novo Hamburgo/RS, pela Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

CONTEXTO INVESTIGADO: A MOSTRATEC JÚNIOR E AS FEIRAS AFILIADAS

Segundo levantamento realizado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (BRASIL, 2014) referente aos quatro primeiros anos (2010-2013) de chamadas públicas para seleção de projetos que visem à realização de feiras de ciências e mostras científicas, o Rio Grande do Sul consolidou-se como o estado que mais realiza feiras de ciências municipais apoiadas pelo edital. O balanço dos 4 anos de edital demonstra que realmente esse estado foi o que mais consolidou a cultura de realização de feiras de ciências, tanto em âmbito municipal quanto estadual. Muito provavelmente isso se deve ao fato de que a maior feira de ciências e tecnologia do Brasil ocorre nesse estado.⁵

A feira de ciências e tecnologia a que se refere a análise do Ministério é a Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (MOSTRATEC), realizada pela Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha⁶ desde 1985, que está entre as maiores e mais importantes feiras de ciências pré-universitárias do mundo, ocorrendo anualmente no mês de outubro, no Centro de Eventos da FENAC na cidade de Novo Hamburgo/RS. Inicialmente destinada para a apresentação de projetos de pesquisa desenvolvidos por jovens do ensino médio e da educação profissional de nível técnico, a partir de 2011 passou a contemplar projetos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, caracterizando-se como a maior mostra científica

⁵ Até a escrita desse texto, não foram encontrados dados oficiais mais recentes sobre o número de feiras de ciências e mostras científicas realizadas por estado a partir do referido edital. Contudo, é possível encontrar o número de feiras realizadas no país de 2010 até 2021, por categoria: municipais, estaduais e nacionais. Os dados podem ser acessados em: < <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/popularizacao-da-ciencia/feiras-e-mostras-de-ciencias>>.

⁶ A Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha caracteriza-se como uma Instituição Científica e Tecnológica (ICT), visto que entre seus objetivos está “realizar atividades de pesquisa básica ou aplicada, de caráter científico ou tecnológico”, conforme Decreto nº 52.101, de 27 de novembro de 2014, da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.

de projetos desenvolvidos por estudantes e professores da Educação Básica no país.

A partir da sua vasta experiência com projetos de Iniciação Científica no ensino integrado médio e profissionalizante, com a organização da Mostratec e sua relação com as Secretarias Municipais de Educação dos Municípios, de origem dos seus estudantes, a Fundação Liberato passou a incentivar o trabalho com a pesquisa científica nas salas de aula do Ensino Fundamental não apenas na região do Vale do Sinos, mas de todo o país. Assim, em 2011 ocorreu a primeira edição da Mostra de Ciência e Tecnologia da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - MOSTRATEC JÚNIOR⁷, integrando mais dois níveis de ensino à Mostratec. A mostra contou com a apresentação de trabalhos da rede municipal de Novo Hamburgo, cidade sede da Mostratec, com a qual a Fundação Liberato firmou a primeira parceria, a partir de um curso de capacitação em pesquisa para os professores do ensino fundamental da rede municipal (Formação Continuada).

Em 2012, a Mostratec Júnior ampliou o número de municípios participantes, contando com a presença de projetos oriundos de escolas das redes pública e privada de Novo Hamburgo, São Leopoldo e Bom Princípio. Desde então, foi possível observar o crescente aumento de eventos científicos no ensino fundamental da região de abrangência da Fundação Liberato, o que envolveu a criação de uma rede de feiras de ciências no entorno da Mostratec Júnior, evidenciada especialmente pela quantidade de eventos afiliados. Em 2015, a Mostra contou com 10 eventos afiliados, atualmente são mais de 70 feiras afiliadas no âmbito do ensino fundamental, de 46 municípios do estado do Rio Grande do Sul.

⁷ Disponível no site da Mostratec Júnior em: <<http://www.mostratec.com.br/pt-br/eventos-paralelos/mostratec-junior>>.

A ATMOSFERA DAS FEIRAS E A RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO

Como já inferi em outro lugar, “é importante compreender as feiras de ciências como um espaço produtivo de interação da escola com a comunidade” (Oliveira; Sardagna; Viegas, 2016, p.7). Esse espaço produtivo, venho chamando de “atmosfera”. A palavra “atmosfera” está carregada de sentidos. Ao escolhê-la para compor o título desse capítulo, considera-se não somente o significado original ligado ao espaço físico do ar que nos cerca, mas o seu sentido mais alargado, descrito como espaço cultural permeado de atitudes, emoções, pensamentos, ideias, crenças. Essa atmosfera cultural encontrada nas feiras e mostras científicas participa das condições de possibilidade para a constituição de um ciclo virtuoso que produz efeitos nos sujeitos escolares.

Ao circular pela Mostratec Júnior, podemos observar a diversidade cultural existente: desde a faixa etária dos estudantes até questões de gênero, raça, etnia, língua e dialetos, trajes típicos [...] São estudantes e professores de diferentes estados do Brasil e 21 países que durante uma semana realizam uma imersão na cultura local, regional e global, convivendo com a diversidade, imbuídos de uma motivação comum que é a socialização do conhecimento produzido na escola com seus colegas e professores.

Além disso, a Mostratec oportuniza visitação gratuita à comunidade. Anualmente, são mais de 40.000 visitantes que circulam entre os projetos de pesquisa interagindo com os estudantes da Educação Básica. Sem contar os inúmeros especialistas de diferentes áreas que circulam pela feira para avaliar os projetos. Ao avaliar perguntam, sugerem, problematizam, fazem pensar, instigam a argumentar em defesa da pesquisa desenvolvida.

A proposta pedagógica da Mostratec Júnior considera as feiras de ciências como parte de um processo que inicia na sala de aula, quando o professor utiliza a pesquisa como uma ferramenta pedagógica e oportuniza aos seus estudantes a produção de conhecimento. Esse processo, que pode ser observado na Figura 1, envolve a oportunidade de os estudantes socializarem as suas descobertas com a comunidade, com

estudantes e professores de outras escolas, cidades e países. A cada feira, a partir dos *feedbacks* recebidos, esse projeto se transforma, e, principalmente, os estudantes e professores se transformam. Do local ao global, o projeto passa por diferentes feiras, diferentes olhares e perspectivas são lançadas sobre o problema analisado pelos estudantes. Nesse processo, os estudantes não só aprendem, como também ensinam. Inúmeros são os relatos de avaliadores especialistas de diferentes áreas que afirmam ter aprendido algo novo a partir de pesquisas desenvolvidas pelos por crianças do ensino fundamental.

Figura 1 – Recorte do Folder da Mostratec Júnior / Material Impresso (FETLSVC, 2016).



Fonte: Acervo do projeto de pesquisa.

Por sua vez, as crianças relatam sobre seus sentimentos ao compartilhar o conhecimento produzido com pesquisadores experientes e com a comunidade. Elas destacam algo que podemos chamar de empoderamento na relação com o

conhecimento. Quando uma criança compreende que é capaz de produzir conhecimento, muda tudo, muda a sua relação com o próprio conhecimento, com o professor, com a escola, mas principalmente, muda a sua atitude em relação aos problemas do seu entorno.

Outro aspecto importante a se destacar é o da visibilidade. As feiras gestam um lugar de destaque para a escola, seus professores e estudantes. Num país onde a escola pública vivencia uma realidade de tantas mazelas, violência e precariedade, poder ser olhada de modo diferente pela comunidade é um importante mecanismo de transformação dessas realidades. A feira de ciências oportuniza a toda a comunidade viver a essência da Pedagogia, esse “encontro articulado em torno do conhecimento” (Narodowski, 2020), contribuindo para a constituição de uma atitude investigativa, que nos mobiliza mesmo em situações tão difíceis e inimagináveis como a que vivemos na pandemia, por exemplo.

Esse espaço de cooperação é relevante como lugar de criação, de reflexão sobre a experiência e de socialização de ideias para qualificar o conhecimento produzido. Um espaço-tempo profícuo para a criação é instaurado nesse ciclo virtuoso de produção e socialização do conhecimento. Essa atmosfera apresenta certa condição que impulsiona a conexão entre os estudantes e professores com atitudes de autoria, protagonismo, partilha, cooperação e coformação (Oliveira; Bahia; Neves, 2022). Sem dúvidas, a proposta da pesquisa como ferramenta pedagógica e a participação de estudantes em feiras de ciências contribui para o desenvolvimento das 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

MODOS DE SER E ESTAR NO MUNDO: ATITUDE INVESTIGATIVA E ENGAJAMENTO SOCIAL

Na edição mais recente da Mostratec (2023), participaram da mostra 778 projetos de pesquisa da Educação Básica: 410 projetos do Ensino Médio, 289 do Ensino Fundamental e 86 da Educação Infantil; 232 feiras afiliadas de mais de 55 municípios do Estado do RS, de 23 estados brasileiros e do Distrito Federal,

e de mais de 21 países. Ao longo dos anos, tem-se observado que mais de 70% do total de projetos de estudantes participantes corresponde a escolas públicas.

Reportagens veiculadas por jornais da região do Vale do Rio dos Sinos, Vale do Paranhana e Serra Gaúcha, durante os anos de 2012 até 2023⁸, destacam o trabalho com a pesquisa na Educação Infantil e no ensino fundamental, a partir da participação em feiras e mostras científicas afiliadas à Mostratec Júnior. A ênfase dada para a temática em diferentes municípios aponta para um movimento que indica mudanças curriculares, ocorrendo por meio do uso da pesquisa como ferramenta pedagógica nas salas de aula da Educação Básica.

Com o objetivo de contribuir para um futuro inclusivo, resiliente e sustentável para todas as pessoas e todo o planeta, a Mostratec Júnior desenvolve ações para a formação de professores, incentivando o desenvolvimento de pesquisas junto aos estudantes da Educação Básica com base nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, nos Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, entre outros temas que sensibilizem para a valorização da diversidade.

Essas práticas contribuem para a constituição de subjetividades, produzindo sujeitos escolares com modos de ser e agir específicos. A proposta do uso da pesquisa como ferramenta pedagógica na sala de aula envolve tudo isso e envolve mais, envolve um trabalho ético constituído na relação do professor com seus alunos e na relação entre os colegas. Esse grupo unido pelo desejo de saber algo e que coopera entre si para o desenvolvimento do estudo, para a descoberta ou a construção coletiva de conhecimento, participa de uma formação ética.

A postura do aluno frente ao conhecimento a ser construído e a sua relação com os conteúdos escolares muda na medida em que ele vai conseguindo estabelecer conexões com o cotidiano e, muitas vezes, utilizar o conhecimento construído para resolver problemas de seu entorno.

A experiência de pesquisa no ensino fundamental pode contribuir para que os estudantes desenvolvam a capacidade de

⁸ Banco de dados da pesquisa (2019-2022).

problematizar situações próprias de seu entorno. Nesse sentido, é importante compreender as feiras de ciências como um espaço produtivo de interação da escola com a comunidade. Os estudos de Silvio Gallo (2006, 2007) sobre a “escola pública e a comunidade e os desafios dessa integração” auxiliam na problematização dessas questões.

Ao analisar os sentidos atribuídos pelo docente à experiência de participação em feiras de ciências, foi possível perceber dois aspectos determinantes das práticas de Iniciação Científica; são eles: a) a preponderância de projetos com relevância social; b) a ênfase no fazer coletivo e colaborativo ligada à ideia de intervenção como estratégia para a transformação do meio e dos sujeitos envolvidos.

Esse sujeito a que venho chamando de sujeito interventor, constituído no fazer pesquisa na sala de aula, ele identifica um problema, analisa esse problema, propõe uma solução e se compromete com essa solução. Fazendo uma intervenção no contexto analisado, ele transforma o contexto, ao mesmo tempo em que ele se transforma. Neste movimento, ao trabalhar com projetos que contemplem as diversidades e as relações étnico-raciais, os estudantes contribuem para a construção da equidade racial em suas próprias comunidades, promovendo um impacto social (intervenção) desde seu entorno.

Em tempos incertos e de profundas mudanças, precisamos de sujeitos que possam ir além do fazer a crítica, além da identificação dos problemas, mas que contribuam com soluções para esses problemas, que se comprometam efetivamente com a transformação, criação do mundo melhor para se viver. Acredito que a pesquisa na sala de aula é uma das formas de fazermos, vivermos essa transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Andando pelos corredores da Mostratec Júnior, com mais de 778 projetos de pesquisa, é impossível não se emocionar com a seriedade com que os alunos apresentam seus projetos, suas ideias, suas soluções para os problemas locais e globais. O que tudo isso significa senão o desejo por aprender, por exercitar o

pensamento, por descobrir e criar formas de melhorar o mundo? Cada professor, ao escolher utilizar a pesquisa como ferramenta pedagógica, oportuniza ao estudante ser protagonista de sua própria aprendizagem e transforma a sua sala de aula num grande laboratório para transformar o mundo.

Deste modo, as feiras de ciências nos convocam a entendê-las como parte fundamental de um processo que envolve não apenas as escolas e as Universidades, mas toda a sociedade. Elas são atmosfera potente para formação dos sujeitos escolares. Por isso a importância de políticas educacionais e programas que promovam e garantam a realização de pesquisa em todos os níveis de ensino com qualidade, como direito de todos os estudantes e professores, como ação de estado e não de governo.

O conhecimento potencializado pelas feiras de ciências pode contribuir para a promoção da equidade racial na medida em que se revela como condição de possibilidade para a transformação de si, do outro e de uma sociedade mais justa e menos desigual.

REFERÊNCIAS

- BAHIA, S. B. *et al.* *Professores iniciantes e coformação*: indicações para as políticas públicas de formação continuada. ETD - Educ. Temat. Digit. vol.24 no.4 Campinas out./dez 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922022000400882. Acesso em: out. 2023.
- BRASIL. MINISTÉRIO CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. *Feira de ciências e mostras científicas*. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2014.
- GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. *In: KOHAN, W. et al. Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.177-189.
- NARODOWSKI, M. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contraisolamento. *In: Pensar a Educação, Pensar o Brasil Site*–1822/2022. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/>. Acesso em: out. 2023.

OLIVEIRA, S. *A iniciação Científica no Ensino Fundamental e os 10 anos da Mostratec Júnior*. impactos no ensino de ciências a partir do uso da pesquisa como ferramenta pedagógica. FETLSVC, 2019. [Projeto de Pesquisa].

OLIVEIRA, S. *Iniciação Científica na Educação Básica*: os impactos na formação a partir do ensino e aprendizagem pela pesquisa. FETLSVC, 2016. [Projeto de Pesquisa].

OLIVEIRA, S. *Tornar-se professor/a*: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, S.; SARDAGNA, H. V.; VIEGAS, A. L. *Iniciação Científica no Ensino Fundamental*: a experiência de participação em feiras de ciências e os impactos na formação. ANPEDSUL, 2016. Disponível em < <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo10>>. Acesso em: out. 2023.

WALTER, O.; GONDRA, J. A escola pública e a comunidade: o desafio da integração. *In: NH na escola*, Encarte do *Jornal NH*, Novo Hamburgo (RS), n. 06, 30 de jun. 2007.

CAPÍTULO 9

EQUIDADE RACIAL NA PRÁTICA ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE ARARICÁ: UMA PROPOSTA FORMATIVA

Cristiane Lowe de Oliveira
Rodrigo Pletikoszits de Ávila

INTRODUÇÃO

A partir da oportunidade de participação no grupo de formação *Artesanias docentes para a equidade racial: ensinar e aprender sobre as diversidades étnico-raciais em contexto digital*, o município de Araricá, por meio dos professores partícipes, propõe uma introdução às questões sobre diversidade, desigualdade e racismo na prática escolar do ensino fundamental.

Ao analisar historicamente a realidade do ensino em escolas públicas brasileiras é possível identificar que o direito ao pleno desenvolvimento de muitas crianças pode ser ameaçado por questões relacionadas à sua origem étnico-racial. Trajetórias históricas de um país que foi marcado por um longo período colonialista e escravocrata produziram um contexto multidimensional forjado em valores sociais e institucionais que reforçam os ciclos de exclusão e mantêm as desigualdades e o racismo.

A mudança dessas práticas é um processo que ocorre com a participação das escolas, famílias, comunidades e poder público de maneira colaborativa, reconhecendo as evidências e indicadores dos prejuízos que podem causar o racismo e o preconceito na sociedade em que vivemos. A seguir, apresentamos o projeto.

Título: *Artesanias Docentes para a Equidade Racial: ensinar e aprender sobre as diversidades Étnico-Raciais em contexto digital*

Tema: A inserção do tema Equidade Racial no ambiente escolar, visando o enfrentamento das desigualdades provenientes do preconceito, do racismo e da discriminação.

Delimitação do tema

Os padrões civilizatórios trazidos pelos europeus para o continente americano, há mais de quinhentos anos, produziram um cenário de profundas desigualdades que por diversas vezes foram negligenciados ou reforçados em vários setores da sociedade.

A partir desse contexto, torna-se necessário pensar em práticas e competências docentes que tragam inovação para trabalhar com a diversidade étnico-racial na sala de aula e que possibilitem o surgimento de multiplicadores dos conhecimentos teóricos e metodológicos atuantes no município.

Problema

O Município de Araricá não desenvolve até o presente momento, projetos específicos relacionados à temática da Equidade Racial ou programas de reconhecimento e valorização das culturas Afro-brasileira e Indígena. Sendo assim, como inserir o tema na comunidade escolar da rede municipal de ensino envolvendo professores e alunos?

Objetivo Geral

Desenvolver proposta/projeto de inserção das questões que envolvem a Equidade Racial no município de Araricá, a ser desenvolvido junto ao grupo de profissionais da educação da rede municipal, e a aplicação de atividades inovadoras voltadas para valorização das culturas Afro-brasileira e Indígena no município, e ao combate ao preconceito e ao racismo.

Objetivos Específicos

a) Capacitar os profissionais da educação da rede municipal da Educação Básica no ensino das culturas afro-brasileira e indígena;

b) Aplicar, na comunidade escolar, os estudos sobre culturas afro-brasileira e indígena, com um olhar voltado a desestruturar a visão eurocêntrica na formação do povo brasileiro, da sociedade, dos grupos sociais do nosso país, estado e município;

c) Promover junto ao grupo de profissionais da educação e do corpo discente, noções de equidade, respeito, compreensão e valorização, promovendo práticas educacionais antirracistas.

Justificativa

Considerando a participação no Projeto: *Artesanias Docentes para a Equidade Racial: ensinar e aprender sobre as diversidades Étnico-Raciais em contexto digital*, constata-se que o município de Araricá, até o presente momento não possui um programa/projeto que contemple a questão da Equidade Racial e seus desdobramentos no contexto social, educacional e cultural.

Partindo dessa constatação elabora-se o projeto sobre a temática que, em um primeiro momento, visará a formação do corpo docente do município em relação ao tema e, em um segundo momento, passará a ter aplicabilidade no contexto escolar, considerando a Educação Básica do Município.

Para a implantação e aplicação do projeto, envolvendo corpo docente e discente, é primeiro necessário se apropriar não somente do conceito de Equidade Racial, como também dos desdobramentos que este conceito possibilita.

Segundo o *Guia de Boas Práticas de Equidade Racial* (2022; p.11)

O conceito surgiu na Grécia Antiga a partir do filósofo Aristóteles. Equidade entende como justo proporcionar resultados iguais para pessoas diferentes tratando os diferentes de maneira diferente. O conceito de equidade está relacionado à

justiça. Na busca por igualdade, é preciso reconhecer que existe desigualdade.

A etimologia da palavra “equidade” vem do latim *aequus*, que significa igual, justo, parêlo, termo que deriva de *aequitas*, que por sua vez, traz o sentido de igualdade, conformidade e simetria.

O conceito de equidade pode estar relacionado a um princípio ético e psíquico, forjado em valores sociais historicamente inscritos, em uma determinada sociedade. No mundo contemporâneo, termos como justiça social, igualdade, moral e direitos humanos estão diretamente relacionados à atual interpretação do termo equidade. A equidade pode estar relacionada, também à área da saúde ou à uma ideia de igualdade no acesso aos direitos sociais garantidos pelo Estado.

Em outras palavras, promover a equidade racial é reconhecer o direito de todos os indivíduos, independente de sua origem étnica ou de sua cor. O que também deve ser feito na Educação, proporcionando um ensino de qualidade, integral, inclusivo e democrático, que valorize os povos e as culturas africanas e afro-brasileiras, assim também as culturas indígenas.

O projeto Equidade Racial parte do reconhecimento do racismo como elemento estrutural das desigualdades no Brasil. Debater sobre essas relações significa desorganizar os sistemas de discriminação que as perpetuam e as aprofundam, sustentados continuamente pelo mito da democracia racial presente em obras que se tornaram referências da formação da identidade nacional como *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre.

Para entender as dimensões da Equidade Racial é preciso destacar como podem ser conceituados alguns termos importantes para pauta racial:

De acordo com o *Guia de Boas Práticas da Equidade Racial* (2022, p. 10,11):

Preconceito: É definir conceitualmente uma pessoa ou grupo. Por exemplo, dizer que ‘negros são mais violentos’, visto que pressupõe e conceitua que negros são violentos.

Discriminação Racial: É dar tratamento diferenciado a alguém ou a um grupo em razão da raça. Por exemplo, proibir a entrada de pessoas negras em estabelecimentos.

Racismo: É o sofisma da existência de diferentes raças, possuindo hierarquia entre elas. Consequência desse pensamento é a discriminação racial, que gera violência e segregação de diferentes grupos étnicos. O crime de racismo está previsto no Art. 20 da Lei 7.716/1989. A transgressão da lei é inafiançável e imprescritível.

Racismo Estrutural: É o processo histórico em que condições de desvantagens e privilégios a determinados grupos étnico-raciais são reproduzidos nos âmbitos políticos, econômicos, culturais e até mesmo nas relações cotidianas.

Racismo Institucional: É o tratamento diferenciado entre raças no interior de organizações, empresas, grupos, associações e instituições congêneres.

Injúria Racial: É a ação de ofender a dignidade de uma pessoa com base na raça, cor, etnia, religião, idade ou deficiência. O crime de injúria racial está previsto no parágrafo 3º do Art. 140 do Código Penal. O crime de injúria racial foi equiparado ao crime de racismo em 2021. A partir de então, o crime de injúria racial tornou-se imprescritível, ou seja, passível de punição a qualquer tempo.

Epistemicídio: É o apagamento de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos. O termo foi cunhado por Boaventura de Sousa Santos para ilustrar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais de grupos oprimidos.

Genocídio: é toda forma de aniquilação de um povo - seja moral, cultural ou epistemológica. O termo tem origem na discussão acerca do holocausto – assassinato dos judeus durante a segunda guerra mundial, e passou a ser utilizado com sentido de extermínio de uma comunidade.

Considerando-se os termos acima definidos, é preciso que se trabalhe a questão da Equidade Racial, partindo da compreensão de como enfrentar a desigualdade presente no ambiente de trabalho escolar. Podemos pontuar algumas questões referentes ao reconhecimento do racismo em ações básicas do cotidiano, pois, uma vez reconhecido o problema dos privilégios de classe por cor ou origem étnica, torna-se necessário

criar ações afirmativas para reduzir os danos causados pelo racismo estruturalmente enraizado, seus mecanismos de hostilidade.

O sistema colonial brasileiro manteve por mais de três séculos o sistema de produção baseado na escravidão. Somente em 1850, o governo imperial começou a estabelecer medidas para proibição do tráfico de africanos. Em 1871, a Lei dos sexagenários libertava escravos com mais de sessenta anos. Somente em 13 de abril foi assinada a Lei 1390, conhecida como Lei Áurea, na qual se proibia a escravidão em território nacional. Em 1889 a Lei 1.716 define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Somente em 2003 a Lei 10.639 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional da Rede de Ensino para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Por meio de parecer do Conselho Nacional de Educação são instituídas as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E, no ano de 2010 a Lei 2.288 institui o Estatuto da Igualdade Racial.

Vale ressaltar que embora exista uma legislação específica sobre o tema, propondo a criminalização dos atos de racismo, as práticas encontram-se enraizadas historicamente em diversas formas de manifestação, sejam elas pelos meios de comunicação, na literatura, nos livros de história e no chamado “racismo recreativo” que se expressa através de brincadeiras e anedotas nas quais povos de origem africana e indígena são retratados de modo pejorativo.

Nas escolas, o tema equidade racial, perpassa pelo reconhecimento dessas desigualdades presentes desde o planejamento estratégico, ao projeto político pedagógico quanto ao currículo escolar. A mudança nas práticas pedagógicas visando a inclusão e o combate ao preconceito devem atuar de forma sistêmica, evitando que o tema seja abordado apenas em datas específicas como o Dia da Consciência Negra ou da Abolição da Escravatura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando se fala do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena é preciso estar consciente de alguns entraves estruturais, partindo do fato que muitos cursos de graduação pelo país não contemplam, em seus currículos, disciplinas voltadas aos estudos que preparariam esses profissionais da educação para o ensino destas disciplinas. Em alguns casos, estas disciplinas não fazem parte do currículo principal, sendo ofertadas apenas como disciplinas optativas. O resultado tem sido professores despreparados para ministrar estes conhecimentos aos estudantes da Educação Básica. Além disso, a ausência destes estudos no currículo principal das licenciaturas contribui para a perpetuação de uma visão de mundo eurocêntrica, de preconceitos e estereótipos raciais e para uma atmosfera de intolerância cultural e religiosa, elementos nocivos para a unidade do Estado brasileiro, que jurou combatê-los na Constituição e em tratados internacionais.

Inicialmente, é importante destacar que a figura dos indígenas e dos afro-brasileiros, durante período significativo, do ensino nas escolas brasileiras, esteve relacionada apenas a narrativas hegemônicas sobre o “descobrimento” do Brasil e da escravidão, respectivamente (Silva, 2002). De fato, o currículo escolar tão somente apresentava aos alunos as perspectivas históricas baseadas em pré-conceitos, aspectos e informações inverídicas acerca dos povos tradicionais (Silva, 2002).

Preparar a formação de uma criança, membro de uma sociedade, com excelência significa possibilitar ao aluno conhecimentos universais, educação inclusiva e valorização de práticas e saberes de culturas tradicionais. Nesse sentido, tem-se o depoimento de uma professora de ensino fundamental da rede pública:

Todo Dia do Índio é a mesma coisa: fazemos com as crianças um cocar de penas coloridas, elas pintam o rosto, fazem ‘uh-uh-uh’ pela escola, e também damos exercícios com o tema do índio, como, por exemplo, ‘ligue o indiozinho à sua oca’, ou ‘conte quantos indiozinhos estão na canoa’, coisas assim [risos]. Sei que

essa temática deveria ser muito melhor abordada, mas a gente não tem muito tempo, né? Fica difícil, e terminamos repetindo essa fórmula falha ano após ano [...] (Russo; Paladino, 2016).

A Educação Básica no Brasil passou por alterações significativas em sua estrutura ao longo dos anos. As modificações curriculares, em pontos cruciais, foram benéficas para o desenvolvimento do ensino de história e culturas afro-brasileira e indígena, em âmbito nacional, levando em consideração que as reivindicações e direitos dos povos e comunidades tradicionais ganharam maior enfoque nos últimos anos, haja vista as discussões sociais e políticas que englobam a educação nacional (Silva, 2012).

Diante desse cenário, é importante ressaltar que o ensino de história incluindo o tema Equidade Racial passou a ter visibilidade após a introdução da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história das culturas afro-brasileira e indígena, sendo que esses conteúdos são imprescindíveis e devem ser trabalhados na Educação Básica, enfatizando a interculturalidade nas áreas de História Brasileira e Literatura (Silva; Neves, 2020).

Conforme o parágrafo 1º da Lei 11.645/2008:

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

Isso posto, é importante destacar que ainda há um caminho a percorrer para a efetividade e cumprimento do que está disposto na legislação educacional acerca da temática, levando em conta que a existência de desinformação e questionamentos que não se enquadram dentro dos aspectos de que tratam a Lei, interferem diretamente nas diretrizes curriculares do ensino de História e, gradativamente, alteram as discussões necessárias para

a implementação e promoção da equidade racial e do ensino das culturas afro-brasileira e indígena, em toda a estrutura curricular nacional. Ademais, o ambiente escolar é o meio propício para disseminar o ensino da história dos povos tradicionais e originários, uma vez que os educadores e educandos podem e devem debater acerca da importância da história indígena e afro-brasileira, diante de perspectivas que englobam a luta e resistência à opressão vivenciada pelos povos e comunidades tradicionais desde a colonização do país.

Outrossim, cabe salientar que o ensino de História deve ser trabalhado, visando as perspectivas sociais, locais e culturais dos alunos, considerando a importância de aproximar o ensino da realidade do educando, de maneira a possibilitar o debate acerca da relevância do conteúdo para a Educação Básica, nos diversos âmbitos da sociedade, ou seja, o ensino de história e culturas afro-brasileira e indígena deve atingir todos os setores populacionais do país, fazendo-se presente em âmbito nacional, daí a obrigatoriedade estabelecida na Lei nº 11.645/2008 (Silva; Neves, 2020).

METODOLOGIA

A fase inicial do projeto prevê um debate sobre o tema da equidade racial e educação, no Município de Araricá, com o corpo docente, considerando construir parcerias para fomentar o debate. O projeto será apresentado pelo grupo à Secretaria de Educação com o intuito de que a mesma promova, na rede de ensino, a qualificação dos profissionais, mediante a formação e capacitação de professores da rede através de palestras, oficinas, grupos de estudo, pesquisas de campo, entre outros, que se façam necessários para uma melhor qualificação dos profissionais da educação da rede municipal de Araricá.

A segunda etapa consiste em trabalhar com os profissionais de educação, a conscientização da necessidade de aplicar, nas diversas etapas da Educação Básica da rede municipal, os conhecimentos adquiridos e a importância de promover o respeito, a compreensão e a valorização do tema equidade racial, das culturas afro e indígena, descaracterizando a visão deturpada

a respeito desses grupos de grande importância na formação da cultura e da sociedade.

Para que haja um desenvolvimento completo e amplo do projeto, no ano de 2023, irá ocorrer a implantação do projeto junto a Secretaria de Educação, a qual, ficará responsável por determinar as etapas da formação do corpo docente e definir a aplicação do projeto junto a rede de ensino (corpo discente), bem como, ficará responsável pela parte financeira necessária para que o projeto se desenvolva.

Cada etapa atingida do projeto será visualizada, medida e terá seus objetivos contemplados mediante relatos escritos e registro de memórias promovidas com vídeos, fotografias, *podcast* e publicação nas redes sociais das escolas envolvidas.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O referido projeto foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação, o qual foi analisado pela coordenadora educacional da SEMED. Após esta fase, ficou acordado que o projeto será aplicado a partir do ano de 2024. Assim como nós, a gestão da rede municipal entende ser necessário um trabalho articulado em forma de projeto para desenvolver a ERER no município de Araricá.

Seu desenvolvimento iniciará com a apresentação do projeto ao corpo docente do município, seguido de uma formação dos mesmos para posterior desenvolvimento das atividades com as escolas da rede municipal de ensino, que contemplará, desde a Educação Infantil ao Fundamental II (Anos finais do Ensino Fundamental). As datas de cada etapa serão definidas em conjunto com a coordenação da Secretaria, ainda em novembro de 2023, para que seja contemplado no DON (Documento Norteador) do município para o próximo ano. O projeto prevê que nos anos subsequentes seja retomado e aperfeiçoado de acordo com as necessidades que forem surgindo. Destaca-se, portanto, resultados importantes do LABDOC Equidade Racial para o desenvolvimento de um trabalho que está apenas começando.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: dez. de 2022
- DA SILVA, G. D. A.; NEVES, J. G. Educação intercultural e os aspectos da Lei nº 11645/2008—história e culturas indígenas. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 25, n. 2, p. 73-85, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6399/pdf>. Acesso em: jan. 2023.
- GULA DE BOAS PRATICAS DE EQUIDADE RACIAL*. Disponível em: <https://www.fazenda.niteroi.rj.gov.br/site/wp-content/uploads/2022/03/>. Acesso em: fev. de 2023.
- RUSSO, K.; PALADINO, M. A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 897-921, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ddSPjhRCgGSBhLd7DFSr7LN/?lang=pt>. Acesso em: dez. 2022.
- SILVA, E. Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. *História & Ensino*, v. 8, p. 45-61, 2002. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12228>. Acesso em: out. 2022.
- SILVA, E. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHJ/article/view/48>. Acesso em: out. 2022.

CAPÍTULO 10

UM NOVO OLHAR AO CONTINENTE AFRICANO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Silvia Tolentino

Sou professora da rede pública estadual e assessora do (ERER) Educação para as relações étnico-raciais que compõe a “Educação Antirracista”, na 2ª. Coordenadoria Regional de Educação de São Leopoldo, (CRE). Em 2020, participei do primeiro curso de extensão, “Equidade Racial”, realizado pela Unisinos. Foi então que me despertou o interesse mais profundo pela história africana e pela cultura afro-brasileira, e levei a temática à CRE para debate. Mais tarde, já em 2021, em parceria com a Unisinos, foi realizado o 1º. Encontro sobre Educação Étnico-Racial da 2ª. Coordenadoria Regional de Educação, em São Leopoldo, sendo que um dos temas era o cumprimento do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/1996), pois a resistência em trabalhar a cultura africana nas escolas era, e ainda é, muito grande. A partir de então, passei a coordenar a pasta, no Setor Pedagógico, e, naquele mesmo ano, o governo do estado lançou o Programa “Trilha Antirracista”, abrangendo todas as Coordenadorias do estado do RS.

Em 2022, passei a integrar o grupo de pesquisadores que visa a construir artesanias docentes para promoção da equidade racial no Vale do Rio dos Sinos, pela Unisinos, e permaneci, também, com carga horária de 20 horas, na 2ª CRE, como Coordenadora do Programa “Trilha Antirracista”. No mesmo ano, comecei a lecionar na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de São Leopoldo, como docente da turma do 5º. ano. Estando na escola, tive a oportunidade de desenvolver um projeto com a parceria da direção, da coordenação e dos demais professores, pois já percebia, também nessa escola, a realidade do não cumprimento da Lei, que torna obrigatório o estudo da cultura africana. Assim,

com a proposta do projeto, fiquei esperançosa de que houvesse maior atenção à questão.

O projeto envolveu todas as turmas e disciplinas, desde o 1º. ao 9º. ano. Intitulava-se “Um novo olhar ao continente africano” e visava ressignificar, ou seja, dar novas interpretações, promover reflexões e mudanças de percepções, a fim de dirigir um novo olhar à história e às culturas africana e afro-brasileira. O intuito também era fomentar o cumprimento do artigo 26 da LDBEN.

Nas atividades desenvolvidas na escola, ocorreu a participação de todas as turmas, com subdivisões temáticas, começando com o continente africano e suas belezas, a vinda dos africanos para o Brasil, para serem escravizados, o que trouxeram na bagagem, suas lutas, símbolos de resistência... Outras abordagens ressaltam as contribuições dos africanos na literatura, nas artes, na gastronomia, na arquitetura, na moda e na religiosidade. Também houve a abordagem sobre a linguagem, com enfoque sobre palavras de origem africana que fazem parte do vocabulário do português brasileiro. Enfim, o projeto foi idealizado e aplicado tanto para contribuir com o preenchimento da grande demanda referente à abordagem das relações étnico-raciais no ensino como também para apoiar o combate ao racismo estrutural, tão evidente no Brasil.

Além disso, o projeto foi uma forma de fugir do jargão da cultura escolar, do trabalho por meio das efemérides (datas comemorativas). Com as atividades, foi possível que a escola trabalhasse os temas voltados à história e às culturas africana e afro-brasileira de forma mais efetiva, sem folclorizá-las, fazendo com que os estudantes fossem produtores do conhecimento histórico à medida que foram estimulados a pesquisar, usar fontes diversas, fazer comparações, perceber vestígios históricos e entender a formação do povo brasileiro. Por fim, realizou-se uma grande exposição dos trabalhos empreendidos, como culminância do projeto, conforme demonstram as imagens anexas.

Na exposição, a escola contou com a presença do jornal local, como também revelam as imagens anexas.

Figura 1 – Exposição de trabalhos: o continente africano, religiosidade e cultura.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2 – Exposição de trabalhos: “Diga não ao racismo”.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 3 – Painel de arte e cultura africana.



Fonte: Acervo da autora.

Figura 4 – Painel Língua e Literatura: aspectos da história e da cultura afro-brasileira.



Fonte: Acervo da autora.

As Figuras acima apresentam resultados da pesquisa realizada pelos alunos sobre simbologias e palavras de origem africana na língua portuguesa do Brasil. As Figura 4 e 5 mostram parte dos estudos sobre literatura feita por afro-brasileiros, sobre poetas e pensadores negros, a exemplo de Oliveira da Silveira.

Figura 5 – Banner “Construtores da Liberdade”.



Fonte: Acervo da autora.

Na Figura 5 aparecem nomes de cientistas, intelectuais e artistas negros que desenvolveram um ativismo importante em prol da equidade racial. Destaca-se o nome de Oliveira Ferreira da Silveira.

Nascido em Touro Passo, distrito de Rosário do Sul-RS, em 16 de agosto de 1941, Oliveira Ferreira da Silveira diplomou-se em Letras, tendo exercido o magistério por muitos anos em Porto Alegre. Foi um dos intelectuais afrodescendentes de maior destaque no estado onde nasceu e também a nível nacional, participando ativamente de debates, encontros e

mobilizações do movimento negro. Estreou na literatura em 1962, com a publicação do volume de poemas *Germinou*, a que se seguiram *Poemas regionais* (1968), *Banzo*, *saudade negra* (1970) e mais sete outros livros de poesia publicados em vida. No período de 1971 a 1978, participou do Grupo *Palmares*, sendo também o mentor do estabelecimento do dia 20 de Novembro – data da morte de Zumbi dos Palmares em 1695 – como o ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. Tal inserção alcançou posteriormente repercussão nacional e passou a fazer parte do calendário cívico e cultural do país, sendo, inclusive, feriado em diversas cidades brasileiras. O poeta foi também um dos fundadores na revista *Tição*, que cumpriu importante papel no contexto de ressurgimento do movimento negro¹.

Oportunizar aos alunos, conhecimentos sobre figuras representativas do movimento negro no Brasil, abre para a promoção da empatia, aspecto de suma importância para a erradicação de preconceitos, em busca de uma convivência respeitosa para consigo mesmo e com os outros.

Figura 6 – Reportagem sobre a realização do projeto, publicada pelo jornal local.



Fonte: Acervo da autora.

¹ LiterAfro. Portal da Literatura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/>

A Figura 6 mostra a divulgação das ações do projeto junto à comunidade local.

O projeto foi desenvolvido no período de 01/03/2022 a 30/11/2022, com a participação dos alunos das séries iniciais e finais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de São Leopoldo, envolvendo todas as turmas e áreas do conhecimento de acordo com a BNCC. As atividades foram distribuídas, começando pelos 9º anos até os 1ª anos. A culminância do projeto foi em dezembro com uma exposição dos trabalhos realizados. O quadro abaixo apresenta as atividades realizadas por cada turma.

Quadro 1 – Atividades realizadas por turmas de estudantes.

Turmas	Atividades
9ª anos	África, que lugar é este? Quantos países tem continente africano? Explorar o infográfico: Através de pesquisa e confecção de cartazes os alunos apresentaram o continente africano de forma positiva, saindo do senso comum que a África é uma coisa só, reconhecendo aspectos da história e da cultura, como diverso.
8º anos	Países que vieram os africanos para o Brasil. Através de pesquisa e confecção de cartazes, os alunos exploraram a diversidade cultural, e as técnicas que dominavam na mineração e agricultura. A contribuição do africano nas fazendas de café e açúcar e nas charqueadas no Rio Grande do Sul.
7ª anos	Contribuição do povo africano na riqueza do Brasil: Através de pesquisa e confecção de cartazes os alunos, identificaram referências na literatura, nas artes, na música e na dança, na língua.
6ª anos	Contribuição do povo africano na riqueza do Brasil: Através de pesquisa e confecção de cartazes os alunos identificaram a contribuição na gastronomia, nos

	diferentes estados do país, destacando o Rio Grande do Sul.
5 ^a anos e 4 ^a anos	Um passeio pela literatura infantil: autores negros de literatura infantil, explorando símbolos africanos, oficina sobre a boneca Abaomy, coral com música africana.
3 ^a anos, 2 ^a anos e 1 ^a anos	Trabalhando o lúdico: Cantigas africanas, jogos africanos, literatura, confecção de cartazes.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Roda de Conversa

As “Rodas de Conversa” ocorreram, mensalmente, com a participação das turmas do 6^a ao 9^a ano, no auditório da escola, com a participação dos professores das turmas e da Assessora do ERER.

Temas debatidos:

- Referências Negras: Construtores da liberdade, referências negras, dentre eles, Zumbi do Palmares, comemoração do 20 de novembro. Quem foi Oliveira Silveira?

- Racismo Estrutural: Debates sobre o racismo no cotidiano brasileiro, no esporte, na educação, sistema de cotas.

Estas atividades incluíram a releitura do livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019), de Djamila Ribeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade presente nas salas de aula, seja de ordem étnico-racial, de gênero, classe social, religião, entre outras, faz com que a equidade, na educação seja imprescindível para que todas e todos os estudantes tenham oportunidade de participar plenamente do processo ensino-aprendizagem. O projeto desenvolvido na escola, possibilitou sua ampliação para as demais escolas da 2^a Coordenadoria de Educação, na qual faço

parte como Assessora do (ERER), Educação para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

GOMES, L. *Escravidão: da Independência do Brasil à Lei Áurea*. V. 3. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2022.

GOMES, L. *Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares*. V. 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

GOMES, L. *Escravidão: da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de Dom João ao Brasil*. V. 2. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

LITERAFRO. O poeta Oliveira Silveira. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/353-oliveira-silveira/>.

RIBEIRO, D. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CAPÍTULO 11

PROJETOS ESCOLARES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: É PRECISO SER ANTIRRACISTA

Andréia Roseli da Rosa Pereira
Leandro Arévalo de Souza

INTRODUÇÃO

Ao trabalhar relações étnico-raciais, seguem alguns pontos de vista, que podem ser observados pelos professores dos dois projetos descritos a seguir. Lembrando que tais projetos serão aplicados em uma escola da rede municipal de Nova Hartz/RS.

O primeiro projeto apresenta uma proposta de atividade sobre “Identidade Étnico-racial”, com alunos do Ensino Fundamental II, com ele, propõe-se ao estudante a busca de identificar-se dentro de alguma das culturas em estudo. Para tanto, os alunos descreverão brevemente seu conceito de raça e etnia após diálogo sobre o assunto.

O segundo projeto apresenta como tema “o racismo”, com o intuito de compreender a importância do combate ao preconceito racial, identificando alguns e assim desenvolver estratégias para combatê-lo socialmente. Por meio do livro *Raízes de Nova Hartz* (2012) e outras publicações atuais intenciona: perceber a prática racista; também conhecer e debater a importância das leis de combate ao racismo e, por fim, construir um espaço expositivo com personalidades indígenas e afrodescendentes que se destacam na luta pelos direitos de sua etnia no Brasil.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO 1

Título do projeto: *Identidade Étnico-racial: Quem Sou? De Onde Vim?*

Tema: Identidade Étnico-racial

Público-alvo: Alunos do Ensino Fundamental II

Objetivo Geral

Conhecer as identidades étnico-raciais e reconhecer a sua identidade de forma positiva.

Objetivos Específicos

- Conhecer os conceitos de etnia e raça;
- Conversar/trocar ideias/informações sobre a diversidade étnico-racial;
- Identificar-se dentre as culturas étnico-raciais;
- Criar um *template* no programa *Canva*, após a conversa com dados selecionados.

Justificativa

No intuito de reconhecer a cultura étnico-racial de origem, houve necessidade de investigação com alunos de Ensino Fundamental II, por meio de conversas, questionamentos, relatos e conceitos vindo deles. Assim, surgiu o projeto “Identidade Étnico- Racial: Quem eu sou? De onde vim?”.

Tempo de execução: Aproximadamente cinco aulas.

Componentes curriculares envolvidas: Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia.

METODOLOGIA DE EXECUÇÃO

1. A professora solicitará aos alunos que escrevam em uma folha o que entendem por etnia e raça, identificando-se;
2. Logo, em seguida, recolherá as folhas para fazer um quadro comparativo com as respectivas respostas;

3. Em outro momento, a professora distribuirá textos com conceitos sobre etnia e raça, em que os alunos farão a leitura coletivamente com a professora.

De acordo com Santos *et al.* (2010), raça é uma palavra que se refere a seres humanos para definir historicamente as categorias humanas em aspecto social. As características mais comuns relacionam-se à cor da pele, tipo de cabelo, conformação cranial e facial, ancestralidade e genética. Na contemporaneidade, a noção de raça não tem mais o sentido biológico, sendo entendida como uma construção social. Historicamente, a crença nas diferentes raças humanas, tidas como superiores e inferiores, resultou no racismo científico.

Já, a etnia diz respeito a aspectos culturais, que são definidos por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas que, por sua vez, reclamam estrutura social, política e territorial.

4. Na continuidade das atividades, a professora abrirá espaço para que os alunos dialoguem. Após a leitura, a professora solicitará que os alunos procurem identificar-se com seus grupos étnico-raciais. Registrarão em folha, à parte, e entregarão à professora para que esses dados façam parte de um *template* no aplicativo *Canva* como culminância.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO 2

Título do projeto: *Não Basta Não Ser Racista: É Preciso Ser Antirracista.*

Tema: Racismo

Público-alvo: Oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental II

Justificativa

Desde o ano de 1966, o dia 21 de março é marcado por ser o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial e, apesar de ser uma data muito importante, nem sempre é lembrada e, muito menos, respeitada. São recorrentes os casos

de racismo em diversos espaços sociais, como escola, estádio de futebol, mercados, festas, trânsito de veículos/pedestre etc... Os noticiários divulgados pela mídia são provas disso. Leis foram criadas, no intuito de punir os autores ou responsáveis pelas injúrias raciais ou pelo ato do próprio racismo visando erradicar esse tipo de delito. Mesmo assim as estatísticas revelam que os o aumento de casos de racismos, nos últimos anos. O que falta para que a sociedade busque uma autoconscientização de que o ato em si é inaceitável? Este projeto traz a ideia de que não basta não ser racista, é preciso combatê-lo. Aplica-se o pensamento do dito popular: “quem cala consente”, na tentativa de forçar o não consentimento com o preconceito racial. O presente projeto busca essa reflexão, tendo em vista que um dos papéis da escola é educar para a cidadania.

Objetivo Geral

Compreender a importância do combate ao preconceito racial.

Objetivos Específicos

- Conhecer, entender e encenar os tipos de racismo (institucional, estrutural, ambiental, recreativo, cultural);
- Ler o livro *Por Fi Ga Keme* (2014), que conta um pouco sobre a cultura e história da comunidade indígena Kaingang de São Leopoldo;
- Perceber a prática do racismo como algo vivido em tempo passado e atual, por meio da leitura de trecho do livro *Raízes de Nova Hartz* (2012) e outras publicações mais atuais;
- Desenvolver estratégias de combate ao racismo no espaço intra e extraescolar;
- Debater sobre a importância das leis de combate ao racismo;
- Construir um espaço expositivo, com personalidades indígenas e afrodescendentes que se destacam na luta pelos direitos de suas etnias no Brasil.

Componentes curriculares envolvidas:

Língua Portuguesa, Geografia, Artes, História e Matemática.

Metodologia de Execução

1. No primeiro momento, com o professor de Geografia, os alunos debaterão o que é racismo e sob quais formas ele pode se manifestar na nossa sociedade;

2. A seguir, se organizará um tempo, no qual os alunos em grupo farão uma pesquisa sobre os tipos de racismo que existem na *internet*: (institucional, estrutural, ambiental, recreativo, cultural);

3. Com este conhecimento, farão uma encenação curta ou esquete, visando representar o tipo de racismo pesquisado, não deixando de revelar antes ou depois da encenação o seu significado;

4. Este conjunto de encenação pode ser apresentado em algum momento coletivo na escola, quando estarão reunidos todos os alunos que estudam naquele turno. – Tempo de três aulas.

Na disciplina de História, sugere-se, neste projeto, que:

1. Os alunos sejam organizados em grupos de aproximadamente 5 alunos. Cada grupo se responsabilizará pela leitura de um capítulo do livro chamado *Por Fi Ga Keme*, que trata sobre a luta e desafios encontrados pelo povo Kaingang na conquista por seu território no município de São Leopoldo-RS.

2. Após a leitura, organizar uma apresentação em *powerpoint*, elencando elementos importantes do capítulo lido, podendo utilizar como ilustração, imagens do próprio livro na exposição. Tempo de três aulas.

Na sequência, com o professor de Artes:

1. Utilizar um espaço para exposição de elementos que caracterizam a cultura africana e dos povos nativos, podendo colocar brinquedos, pratos típicos, um painel com palavras usadas em nosso vocabulário, arte desenhada, pintada, cartazes contendo informações relevantes de personalidades, que no

momento atual e no passado lutam ou lutavam pelos direitos das populações afrodescendentes e indígenas.

2. No caso da disponibilidade de uma sala de vídeo, por exemplo, os visitantes da exposição poderão assistir algum vídeo que complemente a temática expositiva. Alguns alunos devem ser selecionados para auxiliarem na exposição, explicando aos espectadores elementos sobre o conteúdo que está sendo exposto (pode haver revezamento). A exposição será destinada a todas as turmas da escola. Tempo de três aulas para montagem e quatro para exposição.

Durante as aulas de Matemática, a proposta é que:

1. O professor consiga trabalhar com os alunos interpretação e análise de gráficos e tabelas que envolvam dados sócio raciais, a fim de que entendam a realidade que permeia o racismo estrutural em nosso país. Tempo de uma aula.

Por fim, com o auxílio do professor de Português:

1. Realizar leituras de autores afro-brasileiros, conhecer mais sobre o que dizem essas/esses autoras/autores. Sobre quais temas escrevem?

2. Orientar pesquisa com os alunos sobre a legislação existente no país que objetiva o combate ao racismo.

3. Por fim, juntamente com os estudantes, definir estratégias dentro da escola e comunidade, que possam ter o mesmo propósito. Tempo de uma aula.

Tempo Total: 11 horas/aula.

Recursos: Computador com *internet* e *PowerPoint*, tecido, papel pardo, livro digital, poemas, ingredientes para exposição de culinária, microfone e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com estes dois projetos, esperamos promover em nossa escola, uma mudança no que tange às relações étnico-raciais, envolvendo professores de diferentes áreas e favorecendo o conhecimento e a reflexão sobre o tema.

Falar sobre etnia racial e racismo na escola é necessário e delicado. Muitas vezes, a abordagem pode ser vista de forma agressiva e não informativa/explicativa. Trazer em nossas conversas um assunto que pode ser tratado de forma natural acaba, muitas vezes, sendo polêmico. No entanto, não deve ser ignorado, afinal, propicia trocas importantes, além de possibilitar conhecer, um pouco mais sobre o outro e sobre nós mesmos.

REFERÊNCIAS

CÂMARA MUNICIPAL DE BLUMENAU. *Câmara aprova requerimento ao MP para que identifique autores de ataques racistas a blumenauenses com trajes de Oktoberfest*. 11 out. 2022. Disponível em: <camarablu.sc.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Educa - Jovens – IBGE*. Disponível em: <liv101681_informativo.pdf.ibge.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2023.

JUSTINO, G. Caso yanomami: o que é e por que se fala em genocídio indígena. *Sociedade: Um só Planeta*. Disponível em: <<https://umsoplaneta.globo.com/sociedade/noticia/2023/01/24/caso-yanomami-o-que-e-e-por-que-se-fala-em-genocidio-indigena.ghtml>>. Acesso em: 04 mar. 2023.

MOREIRA, P.; MÜGGE, M. H. Negros em terras de alemães: escravos e libertos em zona de imigração europeia. In: BARROSO, V. L. M. *et al.* (org.). *Raízes de Nova Hartz* – XXII Encontro dos Municípios. Originários de Santo Antônio da Patrulha. Vol. II. Novo Hamburgo: UM Cultural, 2012, p. 381-422.

SANTOS, D. J. S. *et al.* (org.). *Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar*. 2010 may-june;15(3):121-4. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/dpjo/a/cpSn3rmDvrkMNTj7bsPxgh/abstr/act/?lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SCHWINGEL, K.; PILGER, M. I. (org.). *Por Fi Ga Ke Me: história da tovaça*. São Leopoldo: Oikos, 2014. Disponível em: <untitled.comin.org.br>. Acesso em: 02 mar. 2023.

CAPÍTULO 12

PROJETO PEDAGÓGICO RECONHECENDO O RACISMO ESTRUTURAL: IDENTIFICAR, REPENSAR, TRANSFORMAR

Carla Cristina Pedrozo da Silva
Daril Velasque de Lima

INTRODUÇÃO

O projeto intitulado *Reconhecendo o Racismo Estrutural: identificar, repensar, transformar*, foi desenvolvido com dois sétimos anos de duas escolas da Rede Municipal de Portão/RS: a EMEF Visconde de Mauá (turma do sétimo B) e a EMEF Gonçalves Dias (turma única do sétimo ano). Neste texto, apresentamos o projeto e o relato de sua execução.

A EMEF Visconde de Mauá se situa num bairro urbano do município, chamado popularmente de Vila dos Trilhos, distante 4 km do Centro, num entroncamento entre zona rural, zona urbana e periferia. O bairro surgiu nos finais dos anos 70, com a grande migração de pessoas vindas do interior do estado, para trabalhar nas fábricas de calçado do município e a escola surgiu para atender os filhos destes moradores. No início, o bairro não recebia os serviços públicos necessários (ônibus, posto de saúde, praças), mas com o tempo, com o surgimento da Associação de Bairro (em 1998) e de políticas públicas, começaram a ocorrer mudanças. Hoje, (2023), há serviços de água encanada, loteamentos regularizados, calçamento, posto de saúde, locais de lazer, além do surgimento de novos espaços de moradia, que usufruem de bons serviços de urbanização. Há também nas imediações um único ponto de casas ainda não regularizado, alvo de ocupações desde 2016, cujos moradores travam na Justiça o direito à posse e propriedade dos lotes.

De modo geral, a EMEF Visconde de Mauá atende alunos de todos estes bairros/loteamentos/ocupações, além dos que vêm do interior para os anos finais. Ela é a segunda maior escola municipal, com 648 estudantes¹. O grupo discente é bastante heterogêneo, com alunos oriundos de diversas camadas sociais. A turma do sétimo ano B desta escola convidada para desenvolver o presente trabalho, contava em 2022 com 33 alunos, sendo 19 meninos e 14 meninas.

A EMEF Gonçalves Dias se localiza no interior do Município, localidade do Morro do Macaco Branco. Conta com 168 alunos (março de 2023) e atende da Educação Infantil ao nono ano do ensino fundamental. Por se situar numa zona rural, a escola recebe estudantes de muitas localidades dos arredores, em sua grande maioria, filhos de agricultores, floristas, artesãos e moradores de uma comunidade quilombola. A turma do sétimo ano contava em 2022 com 18 alunos, sendo 12 meninos e 6 meninas.

Objetivos do Projeto

Objetivo geral

O projeto tem como objetivo geral promover, entre alunos de dois sétimos anos de duas Escolas Municipais de Portão, a reflexão sobre o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, levantando problematizações acerca da naturalização do lugar social ocupado pelo negro.

Objetivos específicos

- Analisar a situação do negro na sociedade brasileira, na sociedade colonial e após a processo de abolição da escravidão.
- Descrever formas de dominação existentes no Estado Brasileiro no decorrer da República, que legitimaram os privilégios sociais e a exclusão.

¹ Dados da Secretaria da Escola, disponível na planilha de boletim mensal, fevereiro/2023.

- Apontar frases e posturas atuais, baseadas no senso comum, que reforçam o racismo estrutural.
- Identificar o movimento negro como um importante elemento capaz de repensar e propor a desconstrução do discurso dominante.
- Produzir sínteses, a partir de metodologias ativas e mídias digitais, sobre as diversas formas de permanência do racismo estrutural na atualidade.
- Posicionar-se a respeito da importância de reconhecer o racismo para pensar formas de mitigá-lo.

Justificativa

A realidade social das duas escolas, embora diferentes, se apresentam como campo de possibilidades para desenvolver um projeto pedagógico sobre o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. A disciplina de História, no sétimo ano do Ensino Fundamental, tem como conteúdo a ser trabalhado a presença da escravidão na formação do Brasil Colônia e seus desdobramentos na sociedade atual. Dentro da especificidade do Documento do Território de Portão (DOCTP), que define as competências e habilidades a serem trabalhadas em cada ano/disciplina, destacam-se os seguintes conceitos: a) cidadania; b) relações de poder; e c) espaço e tempo.

Tais conceitos serão elencados e trabalhados na abordagem do presente projeto, a partir das seguintes competências conceituais e habilidades:

Quadro 1 - Documento Orientador Curricular do Território de Portão (DOCTP)

Conceito	Competência Conceitual	Habilidades
Cidadania	Analisar o sistema da escravidão e outras formas de exploração de grupos e/ou	1. Interpretar as formas de organização social, econômica, política e cultural, através da

	<p>indivíduos, identificando-os como entraves ao desenvolvimento da cidadania (DOCTP, 2020, p.103).</p>	<p>intervenção dos seres humanos no meio em que se inserem em diferentes tempos e espaços.</p> <p>2. Identificar conexões e interações entre as sociedades.</p> <p>3. Discutir o conceito de escravidão de trabalho e de servidão (<i>Ibid</i>, p. 106).</p>
Espaço	<p>Reconhecer que o espaço é um conjunto de tempos e que em momentos diferentes as sociedades se organizam de forma distinta, modificando as relações (<i>Ibid</i>, p.105).</p>	<p>6. Identificar as disputas entre grupos políticos e sociais ao longo da história e suas consequências para a formação da sociedade.</p> <p>7. Analisar de forma crítica o legado da escravidão no Brasil e na sociedade local (<i>Ibid</i>, p.106).</p>
Relações de poder	<p>Analisar os princípios éticos das tradições religiosas e culturais nas relações socioeconômicas na distribuição territorial da população brasileira para compreender as formas de escravidão no passado e no presente (<i>Ibid</i>, p.112).</p>	<p>1. Compreender as diferentes formas de contato, adaptação e exclusão entre populações, gêneros, classes sociais, tradições religiosas para caracterizar as diferentes formas de organização do trabalho e da família e as modificações na paisagem e no espaço apropriado pelas diferentes comunidades.</p> <p>8. Identificar os interesses das diversas classes sociais na formação coma</p>

		<p>formação <i>(sic)</i> na distribuição política e territorial da população.</p> <p>9. Reconhecer as relações de poder que resultaram na organização do mundo na contemporaneidade <i>(Ibid, p.112)</i>.</p>
Tempo	<p>Compreender que os tempos históricos são decorrentes da ação humana e que refletem a sociedade daquele contexto, valorizando o papel dos sujeitos históricos e reconhecendo-se como um dos protagonistas <i>(Ibid, p.117)</i>.</p>	<p>5. Compreender que os tempos históricos são decorrentes da ação humana e que refletem a sociedade daquele momento histórico <i>(Ibid, p.117)</i>.</p>

Fonte: DOCTP. Documento Orientador Curricular do Território de Portão. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Desporto e Turismo, Portão (RS), 2020.p. 93-117.

REFERENCIAL TEÓRICO

Existe uma extensa bibliografia sobre a necessidade de se repensar a abordagem da escravidão na história do Brasil. Tal reformulação vai desde um novo olhar sobre a África (sua diversidade cultural, sua riqueza étnica, sua potencialidade e empoderamento)² até um novo enfoque sobre as relações sociais vividas pelo escravo no Brasil Colônia e Império³. A reescrita da

² Sobre esta questão, ver o seguinte texto: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília (DF), MEC, 2004.

³ Sobre este assunto ver REIS, J.J.; SILVA, E. *Negociação e Conflito*. São Paulo: Cia das Letras, 1989. No livro, os autores mostram que, no comportamento

história se pauta numa necessidade do tempo presente: a de se pensar sobre a representação do negro (pretos e pardos) nos discursos do passado e como esta representação pode, hoje, legitimar ou não os lugares e papéis sociais ocupados pelos escravizados e seus descendentes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER, 2004), a Escola age como um elemento transformador das relações sociais, juntamente com políticas públicas e com um currículo que reflita sobre as desigualdades existentes. No caso do racismo estrutural, é importante lembrar que desigualdade passa pela falta de acesso do negro à educação formal.

De acordo com o referido documento:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p.8).

Apenas a partir da Constituição de 1988 é que o direito à educação passou a ser efetivado e disponibilizado a todos os brasileiros, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade certa. Ou seja, é muito recente a criação de políticas públicas que possibilitem a democratização à escola e, por conseguinte, à cidadania.

Neste contexto, é imprescindível considerar a escola como um mecanismo capaz de corrigir

escravo, não havia apenas passividade e agressividade. As relações cotidianas foram igualmente marcadas pela negociação do cativo com seu senhor. Tais práticas mostram que, em meio às adversidades, o negro buscava um modo de vida próprio, capaz de lhe garantir a sobrevivência naquela sociedade.

discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2004, p. 11- 12).

A própria nomenclatura do termo “raça”, neste contexto, passa a ser ressignificada. Raça passa a ser entendida como uma construção social, moldada nas relações entre brancos e negros, que possibilitaram privilégios e segregação, mas que, apesar de tensas e segregacionistas, foram simuladas como harmoniosas, veladas num discurso de democracia racial. Desse modo, o termo enfoca o lugar social do negro, que ele ocupou e ocupa durante séculos como escravizado ou como liberto, sem o pleno acesso à cidadania e à valorização.

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares do EREER, “o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos” (*Ibid*, p. 13). Ou seja, existe uma denotação de autoafirmação do negro, que passa pela sua consciência do lugar social que ele ocupou e ocupa na sociedade, mas também pela consciência do padrão estético, ideológico e de estereótipos que se contrapõe aos padrões existentes que valorizam a hegemonia branca, ainda hoje predominantes.

De acordo com Mota (2021), na formação histórica da sociedade brasileira, ocorreu o enraizamento de uma suposta democracia racial, que naturalizou uma estrutura social racista e hierarquizada.

O enraizamento da suposta democracia racial naturalizou as estruturas sociais racializadas e hierarquizadas, nas quais sujeitos brancos e negros têm vidas [...] baseadas em estruturas

excludentes e em privilégios transmitidos através de gerações (Mota, 2021, p.15).

Ou seja, na nossa formação histórica, os brancos conseguiram direitos aos melhores postos de trabalho e remuneração, que se tornaram privilégios sociais justificados como “naturais”, advindos exclusivamente de sua capacidade e esforço. Já para os negros, esta desigualdade histórica se explicava num conjunto de representações racistas, que colocavam o negro numa posição de inferioridade natural, frutos de sua malandragem, displicência e teimosia.

Mota (2021) enfatiza que é preciso inserir o racismo brasileiro dentro do contexto da América Latina. Para ele, o racismo é decorrência de uma sociedade marcada pela colonialidade, onde as populações majoritárias destes países (negros e indígenas) não foram contempladas com o acesso à cidadania e direitos sociais e políticos. Nestas sociedades, as estruturas de dominação mantiveram a elite europeia como hegemônica política e economicamente, mesmo após as independências.

No caso do Brasil

[...] a colonialidade posterior à emancipação regeu as estruturas sociais, marcadas por poderes instituídos ocupados com a garantia do controle da elite branca sobre a massa da população branca pobre, indígena e negra. Apesar de, no âmbito das relações de classe, a população branca pobre estar despossuída dos mecanismos de poder controladas por elites também brancas, o racismo estrutural que orienta as relações entre pessoas racialmente definidas em função da cor da sua pele garantiu a brancos pobres direitos que, aos negros, foram interditos pela lei. (Mota, 2021, p.16)

Diante deste quadro, torna-se mister repensar estas situações, analisar o regime de representações que legitimam estas desigualdades a fim de se transformar a existência. E, a escola tem o papel fundamental de despertar consciências. Junte-se a isto um conjunto de políticas públicas (também discutidas no ensino) que atuem na proposta de reduzir as desigualdades.

Desse modo, a abordagem da temática “racismo estrutural”, como uma permanência da discriminação social e racial alicerçada na escravidão, vai ao encontro de se pensar um currículo pautado nas competências e habilidades, ao mesmo modo que busca enfrentar as desigualdades sociais a partir da reflexão sobre este assunto.

Além disso, ambas as turmas têm alunos negros, que enfrentam situações de racismo, apesar do discurso de democracia racial existente no senso comum. Pelas falas desses alunos, pode-se citar o exemplo de preconceito vivenciado por uma aluna do sétimo B da Escola Mauá quando foi ao Centro da Cidade com seu irmão. De acordo com ela, ambos foram abordados pela polícia, de modo violento, por se tratarem de pessoas suspeitas quando ocorreu um furto nas proximidades. Ao ouvir o relato, a turma (que era bastante agitada) se calou, o silêncio deu lugar à comoção da menina e da professora, que pediu a palavra frisando a existência da discriminação velada.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade e a pertinência deste projeto. Mesmo entre os alunos não negros (que são a maioria dos alunos das turmas envolvidas), pensar a condição histórica do afrodescendente e sua luta pelo reconhecimento à cidadania, permite que o jovem reflita sobre a desigualdade social, reconhecendo os meios pelos quais tal desigualdade se manifesta. O conhecimento é capaz de conduzir à reflexão. Ao perceber-se como sujeito capaz de identificar as formas veladas de discriminação, quiçá, este estudante possa agir de modo a transformá-la.

PERÍODO DE DURAÇÃO DO PROJETO

O referido projeto teve a duração de dois meses (oito encontros). Na escola Mauá e na escola Gonçalves Dias, os encontros ocorreram nos meses de outubro (dias 06, 13, 20 e 27), e novembro (03, 10, 17 e 24) de 2022, durante as aulas de História.

COMPONENTES E CONHECIMENTOS ABORDADOS

Dentro da temática da escravidão (que se insere no conteúdo “Formação do Mundo Colonial), se destacou o enfoque sobre o trabalho do escravizado: a escravidão no continente africano; o objetivo dos portugueses na África; o tráfico de escravizados; a condição do negro escravizado como propriedade do seu senhor; os tipos de trabalho desenvolvidos pelos escravizados; os conhecimentos trazidos pelos africanos no tocante às técnicas de trabalho; o lugar que ele ocupava na hierarquia da sociedade; as formas de resistência. Este conteúdo mais formal (componente curricular) foi trabalhado em sala de aula a partir do livro didático das turmas⁴.

De acordo com Vaz (2018), os povos e sociedades do continente africano já praticavam a escravidão, porém esta era realizada de um modo muito diferente, pois o termo escravização incluía desde a submissão a um senhor por membros de sua família, agregados ou outras pessoas que podiam ser compradas, vendidas ou até mesmo doadas. Esta prática existia desde o século VII, quando ocorreu a islamização dos povos do continente. Neste contexto, a condição do escravizado impunha também deveres/obrigações ao seu senhor.

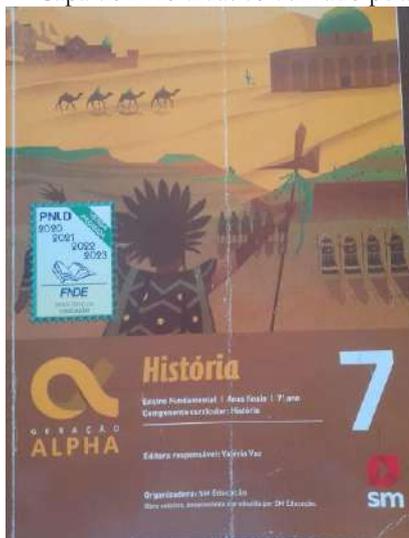
A autora lembra que, com a chegada dos portugueses no século XV, este panorama começou a mudar. De início, a comercialização de escravos era destinada ao mercado europeu e as práticas eram semelhantes às dos islâmicos, mas a partir do século XVI até o século XIX, com o foco na exploração colonial da América, o número de africanos escravizados e trazidos para o novo continente aumentou consideravelmente, chegando a se tornar o mais importante negócio dos portugueses.

Ainda segundo Vaz (2018), nesse período, os portugueses utilizaram a estratégia de provocar conflitos entre os diversos grupos do continente africano, para que os prisioneiros destes conflitos fossem vendidos como escravizados. Com isso, ocorreu uma desestabilização em diversos reinos na África,

⁴ VAZ, V. *História 7*. São Paulo: SM Editora, 2018. p. 185-195, 200, 201, 204 e 205.

diversas rotas de comércio foram perdendo importância, enquanto o tráfico no Atlântico foi gradativamente expandido.

Figura 1 – Capa do livro didático utilizado pelas turmas.



Fonte: Acervo dos autores.

Nas Américas, os escravizados eram considerados meras mercadorias, segundo Vaz (2018, p. 190):

Os senhores de escravos não eram considerados donos apenas da força de trabalho (como ocorria na África) mas também donos dos seres humanos. Essa é uma das mais graves características do tráfico de escravos nas Américas.

Entre os séculos XVI e XIX, cerca de cinco milhões de africanos escravizados vieram para a América Portuguesa, oriundos basicamente de três centros exportadores: Costa da Guiné, Costa do Ouro e Angola (atuais Senegal e Gâmbia; Costa do Benin; e Congo e Angola)

Vaz (2018), relata que as formas de trabalho desenvolvidas pelos africanos escravizados na América Portuguesa eram responsáveis por quase a totalidade da mão de obra existente no

Brasil colonial, tanto na esfera rural quanto urbana. Como o trabalho braçal era considerado indigno, por parte das pessoas livres, de origem portuguesa, este tipo de atividade era exercido em sua grande maioria por pessoas escravizadas. Os conhecimentos e tecnologias trazidos pelas pessoas de origem africana tiveram grande importância na dinâmica colonial. Os saberes advindos da África se fizeram presentes nas áreas de construção de edifícios, metalurgia, artesanato, instrumentos musicais, cerâmica e cultivos agrícolas, como o arroz e o inhame.

Após a abolição da escravidão, em 1888, os recém-libertos não foram integrados à sociedade brasileira de forma plena, permanecendo sem direitos e marginalizados por muito tempo. Esta marginalização foi reforçada pela ideia de que no Brasil não havia discriminação racial, originando o racismo velado e estrutural (Vaz, 2018).

Somente após muitos anos de luta e afirmação das identidades afro-brasileiras (meados do séc. XX em diante), os afrodescendentes conquistaram direitos e espaços na sociedade brasileira. Apesar destas conquistas, ainda existe muito preconceito e obstáculos para que o direito à plena cidadania seja efetivado.

Neste sentido, estudar a História da África e a cultura afro-brasileira é essencial para reconhecer a importância dos africanos e seus descendentes na história. Também faz-se necessária a existência de políticas afirmativas que combatam o preconceito, promovam a igualdade e criminalizem o racismo.

Após a abordagem das informações do livro, foi enfocada a situação do negro pós-abolição. Este conteúdo (que também foi abordado no material didático) foi trabalhado a partir de um vídeo do Canal Nostalgia, denominado *O Brasil depois da Abolição da Escravatura*⁵.

O vídeo narra a história de Marianinho, um escravizado liberto em 1888, que enfrentou muitas dificuldades para sobreviver no Brasil daquela época. Ele, como um recém-liberto, comemorou a assinatura da Lei Áurea, mas logo em seguida se

⁵ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kaD2kBPWuV0>. Acesso em: 09 abr. 2023.

viu sem lugar para ir, sem trabalho, perseguido pela polícia por ser visto como indolente, malandro e até mesmo perigoso.

A dificuldade de encontrar trabalho advinha, também, pelo fato de o Brasil estar recebendo imigrantes⁶, que eram preferidos para trabalhar nas fazendas e nas cidades. Além da questão econômica, a existência da teoria da Eugenia, que considerava os brancos europeus uma raça mais desenvolvida e superior, ganhava força no Brasil, inclusive com a tentativa de branquear a população. As políticas públicas existentes auxiliaram os trabalhadores imigrantes, inclusive com a negociação de dívidas advindas das compras das terras e das ferramentas.

Já os negros que tinham sido escravizados não receberam ajuda nenhuma do governo, sendo lançados à própria sorte. De acordo com o vídeo, a ideia do projeto de branqueamento era fazer estes negros desaparecerem em meio ao abandono. Tendo que contar com apenas eles mesmos, muitos negros, passaram a ocupar terras no meio do mato ou então a morar em cortiços, trabalhando como vendedores ambulantes ou trabalhadores informais. Os lugares que eles habitavam eram vistos pela elite como desagradáveis, alvo de doenças, depravação e que retiravam a beleza das cidades.

A política de higienização das cidades lançada pelo governo brasileiro no início da República retirou estes habitantes dos cortiços, levando-os a migrarem para lugares distantes das cidades, sem água, luz ou transportes. Bairros negros foram transformados, recebendo imigrantes. A cultura negra foi muitas vezes completamente esquecida.⁷

Sem moradia digna e sem trabalho, a educação de qualidade seria um elemento que poderia mudar o destino dessas

⁶ Neste ponto do vídeo (3min37seg), o texto refere que a imigração se tornou mais vantajosa para os fazendeiros, pois o preço dos escravizados estava muito caro, especialmente após 1850. É importante salientar que este fato é questionado, uma vez que a escravidão foi se tornando uma atividade mais cara pela Lei Eusébio de Queiroz (que proibia o tráfico no Atlântico), mas que a escravidão sempre foi muito vantajosa para os senhores de escravos, tanto que quando a escravidão foi de fato abolida, o apoio ao Império caiu.

⁷ O texto cita como exemplo o Bairro da Liberdade em São Paulo e o Cortiço Cabeça de Porco, no Rio de Janeiro.

populações. Mas, na época, os negros também não tiveram acesso a isto. Eles permaneceram excluídos social, econômica e intelectualmente. O racismo se fez então, presente na estrutura que sustenta a sociedade. Daí, ser denominado “Racismo Estrutural”.

Os trabalhadores não negros e as pessoas mais pobres não queriam, neste contexto, ser comparados aos ex-escravizados e passaram também a ter um discurso de identificação com a elite branca, reforçando o racismo na sociedade. A própria imprensa da época fazia menções racistas ao trabalho e às características físicas e culturais do negro, debochando de seus atributos e de sua condição social (Vaz, 2018).

E, seguindo a história de Marianinho, que durou 114 anos, o país nunca quis escutar sua voz. Quando escravo, havia a lei do silêncio na fazenda em que ele trabalhava. Quando liberto, a sociedade preferiu não escutar suas necessidades e sonhos. Ao contrário, a intelectualidade brasileira preferiu esquecer os anos de escravidão e, na gestão de Rui Barbosa, quando Ministro da Fazenda, queimou os documentos que registravam a entrada dos africanos no país e as negociações comerciais decorrentes. A intenção era não deixar marcas, para evitar processos judiciais, mas o que aconteceu de fato foi que muito material histórico se perdeu.⁸

Enfim, o material trabalhado mostrou, de forma sucinta e instigante ao conhecimento, como as marcas da escravidão permaneceram na sociedade atual, mantendo o negro excluído. O vídeo não mostrou a luta dos negros pela conquista de espaços sociais e afirmação da sua identidade. A partir da observação do vídeo, buscou-se focar o racismo estrutural com base em um texto teórico.⁹

⁸ É importante ressaltar que apesar da queima de documentos, a história de hoje consegue inúmeras outras fontes para pesquisar e contar a história da escravidão: documentos de igrejas, documentos policiais, de irmandades, de hospitais, de comunidades de pretos e pardos [...]. Enfim, a releitura histórica se faz presente na diversidade de fontes.

⁹ BATISTA, W.M. *A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural*. Resenha de livro. ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte:

Por se tratar de uma resenha acadêmica, a abordagem se deu de modo expositivo, elencando-se os seguintes aspectos:

Batista (2018), ao citar Almeida (2018), reflete que o racismo é “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2018 *apud* Batista, 2018, p. 2582).

No contexto atual, o conceito de raça se configura muito mais como um termo sociológico, do que biológico, pois leva em consideração as relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas que ao longo da história construíram um lugar social para o negro (e para o não negro).

Nestas relações, ocorre uma reprodução da desigualdade social. Porém, como tais relações se baseiam no pressuposto do individualismo, esta desigualdade social se naturaliza, inferiorizando os negros como portadores de incapacidade ou de falta de vontade.

Existe então, uma violência direta ou estrutural do Estado (ou de suas instituições sociais) na aplicação das decisões do grupo dominante, que se consolidou enquanto elite através de atitudes discriminatórias.

A ideia de democracia racial manteve o pavor do branco de ser comparado ao negro. E a ideia de miscigenação era defendida como uma evolução para os negros. Neste contexto de “democracia”, a negação do racismo se aperfeiçoou junto com a ideia de meritocracia, mantendo a desigualdade e tornando desnecessárias as políticas de combate ao racismo.

De acordo com a autora, desde o colonialismo, “a racionalização da raça passou a servir como instrumento de dominação” (Batista, 2018, p. 2586). E, o Direito foi um instrumento utilizado pelo Estado para dar legalidade às condutas racistas.

Por fim, o conceito de raça provoca uma desigualdade econômica. E não se pode pensar em combate ao racismo se não

Letramento, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rdp/a/nkt6FjJDWMvfv7DsqfBY4XK/?lang=pt#> Acesso em 11/04/2023.

se considerar a desigualdade econômica. Para a autora, se uma ação de combate ao racismo não levar em consideração a desigualdade econômica, ela não será efetiva.

É preciso considerar, ainda, que no Brasil, a manifestação de racismo é extraeconômica, pois o negro, mesmo que ascenda econômica e socialmente, sofrerá atos racistas.

Assim, conhecer os mecanismos que estruturam o racismo e a desigualdade na sociedade brasileira permitirá pensar formas eficientes de sua mitigação.

METODOLOGIA E RECURSOS UTILIZADOS

- 1) Aulas expositivas sobre a formação do Brasil Colonial, com enfoque sobre o trabalho do africano escravizado;
- 2) Leitura, comentários e desenhos sobre o texto do livro didático;
- 3) Análise do vídeo *O Brasil depois da Abolição da Escravatura*, do Canal Nostalgia;
- 4) Aula expositiva sobre o texto: *O que é racismo estrutural* (Resenha de livro), de Waleska Miguel Batista;
- 5) Atividade no LIE (Laboratório de Informática Educativa): Leitura de artigos sobre frases e expressões racistas;
- 6) Atividade no LIE (Laboratório de Informática Educativa): Elaboração de um texto sobre a presença do racismo velado;
- 7) Atividade com *Chromebooks*, na Sala do Espelho: elaboração de um mapa mental no aplicativo *Canvas* sobre o racismo estrutural;
- 8) Palestra com o Professor Mestre Cléber Teixeira Leão, no dia 06 de março de 2023, sobre Racismo.¹⁰

¹⁰ Esta atividade, mesmo sendo realizada após o período do projeto pedagógico, serviu como um elemento de reflexão sobre o racismo estrutural, agora com a turma dos oitavos anos.

Figura 2 – Alunos do sétimo ano B da EMEF Visconde de Mauá.
Atividade realizada em 06/10/2022.



Fonte: Acervo dos autores.

A Figura 2 mostra os alunos do sétimo ano B, da EMEF Visconde de Mauá, assistindo ao vídeo *O Brasil depois da Abolição da Escravatura* para procederem às atividades planejadas.

Figura 3 – Alunos do sétimo ano B da EMEF Visconde de Mauá.
Atividade realizada em 13/10/2022.



Fonte: Acervo dos autores.

A Figura 3 registra os alunos do sétimo ano B, da EMEF Visconde de Mauá, elaborando texto escrito sobre a presença do racismo velado. Atividade realizada em 13/10/2022.

Figura 4 – Alunos do sétimo ano B, da EMEF Visconde de Mauá. Atividade realizada em 27/10/2022.



Fonte: Acervo dos autores.

A Figura 4 apresenta os alunos do sétimo ano B, da EMEF Visconde de Mauá, elaborando mapas mentais sobre o racismo estrutural.

Figura 5 – Palestra “Somos Todos Iguais nas Diferenças”. Atividade realizada em 06/03/2023.



Fonte: Acervo dos autores.

A Figura 5 registra imagens da Palestra com o Professor Ms. Cleber Teixeira Leão, intitulada “Somos Todos Iguais nas Diferenças”.

RESULTADOS DO PROJETO

A proposta de se trabalhar em sala de aula com os alunos dos sétimos anos trouxe resultados surpreendentes. Num primeiro momento, quando assistiram aos vídeos e leram, comentaram e fizeram os exercícios do livro didático, percebeu-se que houve um interesse da turma pelo assunto escravidão. A presença dos alunos negros e seus relatos de racismo foi uma experiência que ilustrou ricamente a aula e deu um sentido à necessidade de se pensar a discriminação como fruto de uma desigualdade social.

Após o trabalho com o livro didático, de assistir ao vídeo e de conversar com a professora sobre Racismo Estrutural, os alunos foram ao LIE (Laboratório de Informática Educativa) da Escola e pesquisaram textos e artigos sobre a presença do racismo na atualidade.

Suas produções, apesar de simples, características dos alunos de Ensino Fundamental (Pós-Pandemia), revelaram grande compreensão do sistema excludente e racista da Sociedade. Vejamos alguns exemplos:

É uma história de tragédias, descaso, preconceitos, injustiças e dor. Uma chaga que o Brasil carrega até os dias de hoje. Antes da abolição o negro era escravo, Eles tinham preconceito porque eles eram escravos e a sociedade começou a ver que eles eram inferiores. Depois da abolição o negro continuou sem direito (Alunas Juliana O. S; Yasmin R. S.; Raíssa G. K. R).

Quando foi promulgada a Lei Áurea, aconteceu a marginalização do negro do Brasil. Eles foram escanteados da economia e continuaram marginalizados. A maior parte dos negros passou a morar em favelas, sem emprego, nas prisões e não tiveram acesso à educação.

Aos negros que migraram para as cidades, só restaram os subempregos, a economia informal e o artesanato. Com isso, aumentou de modo significativo o número de ambulantes, empregadas domésticas, quitandeiras sem qualquer tipo de

assistência e garantia. Muitas ex-escravas eram tratadas como prostitutas (Aluno Gustavo S.).

PERCEPÇÕES SOBRE A LEITURA DA CARTILHA SOBRE TERMOS RACISTAS

Você sabia que diversas expressões presentes no cotidiano dos brasileiros são racistas?

E entres eles:

1. Olha que mulata bonita.
2. Vou dormir cedo que amanhã é dia dos brancos.
3. A dar com pau

EXPLICAÇÃO

1. Mulata: São mulheres que são de pele negra e branca.
2. Vou dormir cedo que amanhã é dia dos brancos: Significa que os brancos são trabalhadores justos e os negros não.
3. A dar com pau: Quer dizer a que muitos negros se negavam a receber (como forma de protesto) a comida dada na travessia dos escravos ao BRASIL e acabavam alimentando eles à força, dando a comida com um pau na boca (Alunos Guilherme F. L.; Kelvin K. M.).

COMO FICOU A SITUAÇÃO DO NEGRO DEPOIS DA ABOLIÇÃO

Quando foi promulgada a Lei Áurea, aconteceu a marginalização do negro do Brasil. Eles foram escanteados da economia”, acrescenta. Ele diz que essa população continua marginalizada. “A maior parte dos negros mora em favelas, sem emprego, nas prisões e não tem acesso à educação (Alunos Tayson O. S.; Mikaela R. C. S).

Percepções sobre a leitura da cartilha sobre termos racistas

O que eu acho sobre o racismo, eu acho que ele tinha que acabar. Eu acho que ele nunca deveria ter existido, por motivo de escravizar os negros para trabalhar de graça. Ainda o racismo está solto pelo mundo todo, tipo o preconceito mais usado é: o meia tigela. [...] O racismo vai além do que nós imaginamos, ele está solto pelas ruas, cidades, países, continentes [...] (Aluno Carlos H. S. F.).

Linguagens racistas. Temos que cuidar da nossa linguagem com brincadeiras, às vezes não é por querer [...] (Auno Jeremias S. F.).

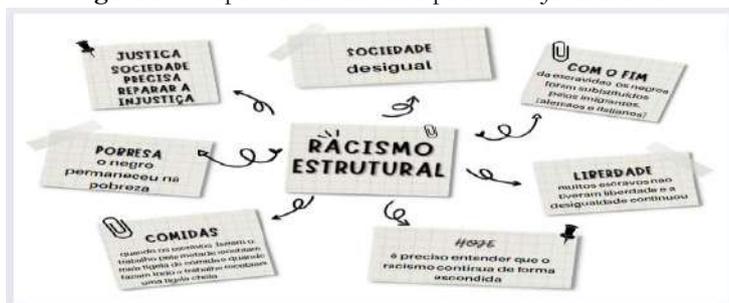
O racismo é um crime muito grave praticado por várias pessoas até por crianças, pelo mundo todo, hoje em dia as pessoas acham engraçado praticar racismo e muitas vêem alguém sofrendo e não fazem nada. [...] e para refletir melhor vou citar as frases do NELSON MANDELA: Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

Esta frase também nos leva a refletir:

ELISA SALLES: Não sei o que sinto em relação a quem diz que não há preconceito racial em nosso meio ainda nos dias de hoje. Acho que piedade, pois ou são idiotas ou alienados. Prefiro pensar isso do que acreditar que podem ser racistas! (Alunos Gabriel M.; Julio C. C. F.)

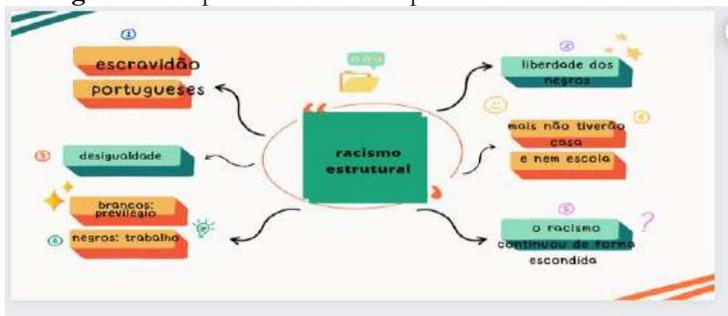
O racismo é um crime praticado por vários seres humanos, e tem vários que tem preconceito com pessoa que é negra, tem criança que sofre isso até dentro da escola, dentro de casa, eu tenho um primo que é negro e já sofreu racismo (Aluno Leanderson D. K.).

Figura 6 – Mapa mental realizado pela aluna Juliana O. S.



Fonte: Acervo do Projeto.

Figura 7 – Mapa mental realizado pelo aluno Guilherme F. L.



Fonte: Acervo do Projeto.

Figura 8 – Mapa mental realizado pelo aluno Carlos H. S. F.



Fonte: Acervo do Projeto.

Figura 9: Mapa mental realizado pela aluna Mikaella R. C. S.



Fonte: Acervo do Projeto.

Como se pode observar, os trabalhos elaborados pelos alunos demonstram o processo de apropriação dos conceitos trabalhados. Os alunos estabeleceram relações entre a escravidão dos tempos coloniais com a discriminação velada no tempo presente. Esta permanência se mostrou também nas falas e nos mapas conceituais sobre o racismo estrutural, atividade final, avaliativa, realizada nos *Chromebooks* da escola, no aplicativo *Canva*.

De um modo geral, pode-se afirmar que os alunos perceberam a existência de preconceito nas falas cotidianas, em expressões racistas, em ações policiais, nas proibições de “olhar vitrines sem serem confundidos com ladrões”, como eles disseram, na exclusão aos cursos superiores e às profissões melhor remuneradas, e principalmente, na naturalização desta exclusão como uma fala fundamentada no senso comum de que o sucesso é obra do empenho pessoal e a pobreza, obra da indolência e da preguiça.

Em suma, a realização deste projeto foi de uma grande valia. Seu desenvolvimento mostrou que a abordagem do assunto escravidão inserida nas discussões atuais sobre o racismo estrutural pode contribuir para a formação de sujeitos comprometidos com a transformação/supressão do racismo e das injustiças sociais.

Sabemos que a abordagem escolar e curricular é apenas um dos pilares da construção de um país mais justo e igualitário. Que a transformação precisa vir cercada de políticas públicas e de uma legislação que puna o racismo e proteja os sujeitos que sofrem. Mas não podemos minimizar o papel transformador do saber. Esperamos que o trabalho pedagógico, aqui pensado e desenvolvido, sirva como um pilar na mitigação da discriminação.

CRITÉRIOS PARA MONITORAÇÃO/AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Os critérios avaliados foram os seguintes:

1. Participação nas aulas, nos debates, leituras;
2. Realização das atividades propostas;
3. Coerência e clareza nos textos e argumentos utilizados;

4. Pontualidade e responsabilidade na entrega dos trabalhos;
5. Fundamentação teórica, estabelecendo uma relação entre o que foi lido, pesquisa, visto e discutido em aula com as suas produções pessoais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BATISTA, W.M. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. Resenha de livro *O que é racismo estrutural*, 2018.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília (DF), MEC, 2004.
- Canal Nostalgia. O Brasil Depois da Abolição da Escravatura. YouTube, s/d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kaD2kBpWuV0>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- MOTA, T. H. Ensino Antirracista na Educação Básica: uma introdução. In: MOTA, T. H. (org.). *Ensino Antirracista na Educação Básica*: da formação de professores às práticas escolares. Porto Alegre: Ed. Fi, 2021, p. 13-24
- PORTÃO. DOCTP. *Documento Orientador Curricular do Território de Portão*. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Desporto e Turismo, Portão (RS), 2020, p. 93-117.
- VAZ, V. *História 7*. São Paulo: SM Editora, 2018.

CAPÍTULO 13

DEFENSORES PÚBLICOS COMO PARCEIROS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS AMBIENTES ESCOLARES

Cristiaine A. Johann

INTRODUÇÃO

A presente escrita tem como tema a Educação em Direitos Humanos (EDH), e objetiva compartilhar experiência decorrente da participação como pesquisadora no Curso denominado *Artesanias docentes para a equidade racial: ensinar e aprender sobre diversidades étnico-raciais em contexto digital*¹, realizado com recursos do FAPERGS no período de 2021 à 2023.

Essa participação deriva de convite feito pela organizadora do curso (Profa. Dra. Viviane Inês Weschenfelder), oportunizando parceria entre o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e a Coordenação do Projeto Social de Educação em Direitos Humanos da Associação das Defensoras e dos Defensores Públicos do Estado do Rio Grande do Sul (ADPERGS).

O projeto “Conversando sobre Direitos, Deveres, Democracia e Cidadania” foi implantado pela entidade no ano de 2019 e recebeu adesão da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2021². Visa incentivar a atuação dos Defensores Públicos nos ambientes escolares para fomentar

¹ No decorrer do texto utilizarei a expressão abreviada “LABDOC” para me referir a esse curso.

² DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. DPE/RS e ADPERGS assinam convênio de implementação do projeto Social Educação em Direitos. 27 abr. 2021. Disponível em: <https://www.defensoria.rs.def.br/dpe-rs-e-adpergs-assinam-convenio-de-implementacao-do-projeto-social-educacao-em-direitos>. Acesso em: 04 jul. 2023.

a educação em e para os Direitos Humanos de forma interdisciplinar.

A proposta do projeto se deu em um período no qual se verificou, nos discursos políticos no Brasil e no mundo, falas que legitimavam afrontas aos direitos humanos e ao Estado Democrático de Direito, demonstrando o crescimento de um movimento autoritário e antidemocrático que culminou com a invasão dos prédios públicos do Três Poderes em janeiro de 2023³.

Todo esse movimento de intolerância dos últimos anos acabou afetando o ambiente escolar nas diversas regiões do país, que passaram a reproduzir esse tipo de comportamento. Um exemplo dessa influência sobre os estudantes pode ser verificado pela notícia de criação de um grupo de *WhatsApp* por alunos de um colégio da cidade de Valinhos/SP que, de acordo com o DLNews (2022)⁴, pretendia criar a “Fundação dos Pro Reescravidão do Nordeste”. Segundo a reportagem, os estudantes “compartilhavam mensagens de cunho racista, homofóbico, nazista e gordofóbico”, postando figurinhas elogiando Adolf Hitler.

A participação no curso do LABDOC proporcionou a construção de conhecimentos novos através dos encontros virtuais com os professores participantes do curso, oportunizando também a coleta de dados importantes para a pesquisa acerca dos desafios enfrentados por aqueles que são os responsáveis por essa educação nas escolas e sobre as possibilidades de contribuição dos Defensores Públicos para seu fomento. Parte dos resultados auferidos foram publicizados em artigo intitulado “Equidade racial nas escolas e a contribuição

³ DW. *Ataque à democracia brasileira*. Berlim, 09 jan. 2023. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/ataque-%C3%A0-democracia-brasileira/a-64321762>. Acesso em: 04 jul. 2023.

⁴ DLNEWS. *Colégio Porto Seguro desliga 8 alunos após caso de racismo*. São José do Rio Preto, 04 nov. 22. Disponível em: <https://riopreto.dlnews.com.br/noticias?id=129376/colégio-porto-seguro-desliga-8-alunos-apos-caso-de-racismo>. Acesso em: 05 jul. 2023.

dos Defensores Públicos na Educação em direitos humanos”, publicado no ano de 2022⁵.

Além disso, a parceria favoreceu a realização de atividades presenciais dos Defensores Públicos com professores e alunos de diversas escolas da região do Vale dos Sinos. O registro que compartilho deriva de atividade presencial realizada com alunos de 6ºs anos do município de Ivoti/RS.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

A solicitação para a realização dessa atividade com os alunos foi feita por uma professora que soube do projeto social desenvolvido pelos Defensores Públicos, através de um dos participantes do curso do LABDOC. Ao relatar a este a percepção de atitudes racistas por parte da comunidade escolar e o receio para abordagem de conteúdo sobre cultura africana e indígena em sala de aula, em razão do clima social de intolerância, (incentivado por movimentos como o Escola sem Partido), a professora foi informada acerca da possibilidade de apoio por Defensor Público e entrou em contato para obter mais informações. Através desse contato foi conversado sobre a situação de receio, restando combinada atividade de forma presencial antes do início do trabalho com essa temática.

Essa combinação prévia visa à adequação da atividade à realidade e às necessidades de cada grupo, conforme ensinam Candau (2008; 2012) e Silva (2010; 2011; 2013), sendo etapa indispensável no projeto social implantado.

Ao saberem da iniciativa, outros professores da mesma escola solicitaram à professora que essa atividade contemplasse as demais turmas de 5º e 6º anos, o que ensejou a ampliação do número de atividades e de participantes (estudantes e professores).

Com o auxílio de material de *PowerPoint* que trazia, inicialmente, imagens da segunda guerra mundial e do

⁵ JOHANN, C. A. e WESCHENFELDER, V. I. Equidade Racial nas Escolas e a Contribuição dos Defensores Públicos na Educação em Direitos Humanos. Rev. *Educação e Direitos Humanos*, 2022, v. 24, n. 50, p. 15-28.

holocausto, a atividade foi se desenvolvendo de forma dialogada, com bastante participação dos alunos, permitindo que eles trouxessem suas informações e percepções sobre assuntos já estudados, servindo de apoio para reflexões guiadas acerca da dignidade de todos os seres humanos, cada um com suas respectivas singularidades.

Posteriormente, foram mostradas imagens de pessoas com diferenças físicas e realizadas provocações a respeito. As reações dos alunos indicaram, de forma geral, concordância com a igualdade de todos os seres humanos, independentemente das diferenças, demonstrando receptividade para o desenvolvimento do tema.

Esse procedimento teve como propósito sensibilizar e desenvolver a dimensão exposta no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que trata:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;

d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2018a, p. 25).

Na sequência, os materiais foram inserindo questões que perpassavam a visão dos indígenas sobre os colonizadores, a relação destes com a natureza, a escravidão, as diversas culturas, as diversas religiões, o racismo, a legislação sobre o tema e a responsabilização sobre os atos infracionais. Durante a atividade, os professores participantes, por vezes, faziam perguntas que permitiam adentrar em questões mais sensíveis que julgavam ser oportunas de esclarecimentos para os alunos daquelas turmas.

Surgiram também perguntas dos discentes sobre informações que ouviram através de plataformas como o *Tik Tok*, sobre suposta existência de um racismo reverso, bem como foram trazidas provocações a respeito de expressões pejorativas referentes ao trabalho desempenhado por negros⁶. Essa questão foi imediatamente vinculada à questão da liberdade de expressão, sendo explicado que essa liberdade encontra limites. Para espanto de muitos dos alunos ali presentes, foi explicado que sua realização deve ser feita de modo a observar outros direitos igualmente garantidos pela Constituição Federal. Desta forma, se ofendo alguém usando minha liberdade de expressão, tenho que ter ciência de que posso ser responsabilizado civil e penalmente. O Código Civil, no Artigo 186, estabelece o ilícito civil: “aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito” (Brasil, 2002, p. 29).

Além disso, foi salientado que a liberdade de expressão não tem o condão de justificar um crime de racismo, por exemplo, sendo explicado também que a homofobia e a transfobia foram enquadradas como condutas de racismo pelo STF, quando do julgamento, em 2019, de ação direta de inconstitucionalidade por omissão.

Oportunas foram as falas na medida em que oportunizaram reflexões sobre atitudes que podem ofender ou mesmo magoar alguém. Desta forma, ao trabalhar essa questão de forma natural e respeitosa, a atividade realizada trouxe essa temática dos direitos humanos ao ensino formal, contribuindo para a abertura de um espaço importante para que a escola possa desenvolvê-la com os alunos, de forma a promover “[...] a formação de um cidadão consciente desses dilemas e disseminador de uma cultura de paz, de tolerância, de respeito às diversidades” (Ardenghi, 2005, p. 92).

Segundo Silva e Tavares (2011, p. 23), é por meio da educação em direitos humanos que os sujeitos são instados a aderir a valores humanitários, com respeito às diferenças e para

⁶ A expressão trazida na atividade foi “trabalho de negro”.

um espírito de entendimento. Portanto, é oportuna para contrapor o movimento de intolerância e autoritarismo referido.

De acordo com o Artigo 29, da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990, p. 9), a Educação das crianças deve ser orientada no sentido de:

a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança e todo o seu potencial;

b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem e aos das civilizações diferentes da sua;

d) preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;

e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

De acordo com Candau (2012, p. 717), para a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na sociedade é preciso que esses direitos “sejam internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente”. E isso pode ser feito por meio da educação em direitos humanos.

Ao final da atividade foram distribuídas aos alunos e professores participantes cartilhas da Defensoria Pública sobre o combate ao racismo. Nestas cartilhas há informações importantes sobre condutas típicas e respectivas penalidades que poderão ser acessadas pelos familiares daqueles alunos.⁷

⁷ Cartilha disponível em: <https://www.defensoria.rs.def.br/upload/arquivos/201911/11095409-cartilha-combate-ao-racismo-impressao.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade relatada foi realizada dentro do escopo da educação em direitos humanos e teve como ênfase o respeito às diferenças e a educação para a equidade racial. Diferenças de cor da pele, de forma de cabelo, de religião e cultura foram abordadas, visando contribuir com o trabalho dos docentes em sala de aula num momento de pouca receptividade para o trabalho com esse tema. Mais do que isso, a temática encontra barreiras e resulta no receio dos docentes em realizar esta abordagem.

Embora o ensino da cultura africana e indígena estejam previstos em leis de abrangência nacional (Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008), ainda são frequentes reações de indignação advindas da comunidade escolar, em especial de pais de alunos. A possibilidade de contar com a presença de um integrante do Sistema Brasileiro de Justiça naquele ambiente, reafirmando a necessidade desta abordagem de forma transdisciplinar pelos docentes, representa um importante apoio para a implementação da EDH e para as relações étnico-raciais, indicando a importância da interlocução e parceria entre Universidade, Escola e Defensores Públicos.

Ao trabalhar essas questões de forma natural e respeitosa, a atividade realizada trouxe a temática dos direitos humanos ao contexto escolar, contribuindo para a abertura de um espaço importante para que a escola possa desenvolvê-la com os alunos, de forma a promover “[...] a formação de um cidadão consciente desses dilemas e disseminador de uma cultura de paz, de tolerância, de respeito às diversidades” (Ardenghi, 2005, p. 92).

O caminho de educação em e para os direitos humanos é apontado por Aida Monteiro (2011, p. 16), como um dos instrumentos atuais mais importantes entre as formas de combate às violações de direitos humanos, já que educa na tolerância, na valorização da dignidade e nos princípios democráticos. Portanto, sua implementação é uma necessidade para a manutenção do sistema civilizatório e resgate dos valores humanísticos.

REFERÊNCIAS

- ARDENGHI, L. B. C. *Educação para os direitos humanos na perspectiva pedagógica do ensino fundamental como pressuposto para a formação consciente da cidadania*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.
- CANDAU, V. M. F. Direito à Educação, diversidade e Educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.
- CANDAU, V. M. F. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. *In: BITTAR, E. C. B. (org.). Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008, p. 285-298.
- NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança: adotada e proclamada pela assembleia geral das Nações Unidas (Resolução 44/25), em 10 de novembro de 1989.
- SILVA, A. M. M. Direitos humanos na Educação Básica: qual o significado? *In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.). Políticas e fundamentos da Educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 41-63.
- SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, v. 36, n. 1, 2013.

CAPÍTULO 14

BRINCANDO E APRENDENDO: ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues

INTRODUÇÃO

No presente capítulo compartilhamos algumas práticas pedagógicas utilizadas para o ensino da EREER na Educação Básica através de contação de história, oficinas de arte, confecção de jogos, dança e jogos de tabuleiro vivenciados durante o ano de 2022.

Vimos de um ano difícil, pós-pandemia, onde tivemos que elaborar estratégias para provocar o engajamento de nossos alunos nas plataformas digitais de ensino. Nos reinventando como professores, aprendendo a utilizar diversas ferramentas de ensino virtual. Elaboramos jogos com o conteúdo da Educação das Relações Étnico Raciais (ERER), utilizando diversas plataformas de jogos virtuais disponíveis. Nesse período, percebemos um maior engajamento e aprendizado de nossos alunos, quando utilizamos essas ferramentas nas disciplinas.

Na volta às aulas presenciais não poderíamos abandonar as ferramentas que fizeram a diferença no aprendizado das crianças, trazendo leveza e ludicidade para seu aprendizado. Tendo como objetivo dinamizar o aprendizado sobre a História da África e cultura afro-brasileira, este projeto articulou os saberes entre os anos finais da escola e os anos iniciais da escola em que atuamos, desenvolvido pelos professores: a professora Simone e o professor Rodrigo Garcia, ambos colegas da EMEF Padre Orestes João Stragliotto.

Nos últimos anos percebemos uma grande onda de preconceito racial emergindo na mídia, jogadores de futebol sendo chamados de macacos pela torcida adversária com

frequência. Os índices de violência contra a população negra, vem aumentando progressivamente, agressões por motivos banais que justificam culpando a vítima. A Lei 10.639/03 completa 20 anos de aprovação e o que realmente temos visto no chão das nossas escolas, na Educação Básica?

Essa pergunta nos inquieta e nos leva a pensar sobre a complexidade e amplitude que envolve o ensino sobre Educação e Relações Étnico-raciais no contexto brasileiro. Conforme Nilma Lino Gomes (2005), precisamos pensar uma educação que dialogue com a realidade da sociedade na qual estamos inseridos construindo coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade.

No ano de 2022, pensando em dialogar com a comunidade escolar e visando a elaboração de estratégias para uma educação antirracista, elaboramos coletivamente o projeto ERER na Padre Orestes, colocando alguns objetivos de aprendizagem que gostaríamos de desenvolver com os alunos do 4º ano do ensino fundamental, em parceria com os alunos do 9º ano, através da confecção de jogos, oficina de dança e arte, como forma de expressão cultural.

A integração entre as turmas foi promovida através de oficinas de jogos, onde os alunos do 4º ano jogavam o jogo de trilha elaborado pelos alunos do 9ºano. Essa integração e troca de conhecimento foi muito significativa para os alunos. Os alunos da Educação Infantil ao 3º ano jogaram o jogo da “velha afro”, inspirado no símbolo Adinkra, (*Adinkrahene*), que simboliza grandeza e liderança. O jogo foi desenvolvido pelos alunos do 4º ano, que monitoram essa oficina. Esse processo de monitoria despertou nos alunos um sentimento de pertencimento e valorização do seu conhecimento.

BAOBÁ DE SABERES ENTRELAÇADOS NO CHÃO DA ESCOLA

No ano de 2022, em março, iniciamos o projeto sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), que consiste em mais uma iniciativa minha e do professor de História, Rodrigo Garcia. Esta iniciativa proporcionou aos alunos vivências que

lhes possibilitou a expansão de conhecimentos sobre história e cultura africana e afro-brasileira, ao longo do ano letivo. No decorrer das atividades, outros professores passaram a se envolver com o projeto, mostrando o que já trabalhavam, ou se lançando ao desafio de trabalhar com a EREER.

No contexto do projeto, eu atuava como professora de Geografia/ERER, nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental. Desenvolvi o projeto *Circularidade Africana e o Ensino de mandalas na Educação Básica*¹. Do primeiro ao quarto ano, realizei a contação de histórias com protagonismo negro nas aulas. Além da contação de histórias foi elaborado o Alfabetário Africano² pela professora Denise Fernandes, e ilustrado por Luis Dias. Trata-se de um alfabeto ilustrado com figuras de elementos presentes na nossa cultura, herança do povo africano, com o conceito de cada elemento. Os símbolos Adinkras estão presentes na construção dessa arte. Por exemplo, a letra A-Atabaque – com a ilustração do instrumento musical de percussão. Quando trabalhei a letra A, com as crianças, mostrei fotos do instrumento e o som do mesmo, além de fazer uma aula de musicalização com o Agogô.

No decorrer do ano, realizamos uma oficina de jogos afro, com a monitoria dos alunos de 4º ano, na Semana do Brincar, em Maio. Montamos um circuito com os jogos da “velha afro”, amarelinha africana e jogo da memória com símbolos Adinkras, confeccionado por esses alunos em 2021, e utilizado nas oficinas de jogos em 2022.

O quarto ano teve também, oficinas de mandalas que resgataram o ensino da circularidade africana, aprofundando o conhecimento sobre tecidos, máscaras africanas e ancestralidade. Em Geografia, trabalhamos a formação histórica do município de São Leopoldo, estudando as contribuições dos povos negros

¹ Artigo publicado nos *Anais* do Congresso Internacional de Movimento Docente e Colóquio FORPIBID RP. Vol 2, 2022, p.1314.

² Alfabetário Africano é um alfabeto que utiliza figuras que remetem ao conhecimento africano e afro-brasileiro composto por 24 letras, excluindo do alfabeto letras de origem americanas. Desenvolvido pela profa. Denise Fernandes e ilustrado por Luis Dias. Disponível em: <http://atempa.org.br/2018/11pdf/>.

e indígenas, que por muito tempo foi invisibilizada na história de São Leopoldo. Essa proposta se estendeu por todo o ano letivo, onde em parceria com a professora Gabriela Romer, fizemos um passeio pelos territórios negros de São Leopoldo. Tivemos o apoio da Secretaria de Educação do município responsável pela ERER, a participação da professora Rose Diaz que nos acompanhou durante o passeio e explicou alguns dos pontos importantes das nossas visitas.

Os jogos de tabuleiros, principalmente o da trilha, tinha como tema o “Quilombo dos Palmares”. O recorte do tema se centrava nos personagens negros. Esta atividade se desenvolveu após um projeto de pesquisa para apresentação na Feira Científica da escola, tendo o professor Rodrigo Garcia como mediador, envolvendo os alunos do oitavo e do nono ano.

Também, ocorreram oficinas de dança afro com a mediação da professora do “Mais Educação”, que montou uma coreografia com a música “Amarelo azul e branco”, de Ana Vitória. Esta música foi sugestão da professora Simone, com o objetivo de realizar uma experiência artística. A música foi escolhida por trazer em sua letra uma singularidade com o conceito de *Sankofa* presente na cultura Adinkras, que significa “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Esse conceito me remete ao ensino das relações étnico-raciais, que resgata a história do povo africano, mostrando as contribuições dos nossos antepassados na construção do nosso país, percebendo que nosso futuro reflete o passado de lutas e conquistas dos que vieram antes de nós. O que nos remete ao trecho da letra da música de Ana Vitória:

Ao meu passado/Eu devo o meu saber e a minha ignorância/ As minhas necessidades, as minhas relações/ A minha cultura e o meu corpo/ Que espaço o meu passado deixa para minha liberdade hoje? Não sou escrava dele [...] (Vitória, A. 2021).

A docência nos impele continuamente a busca conhecimentos. Este projeto nos convoca a conhecer mais sobre nossas raízes culturais, conteúdo que por muito tempo foi negligenciado nos currículos escolares, centralizados em uma

cultura eurocêntrica. Contudo, sabemos que sempre é tempo para olhar buscar a nossa ancestralidade, para lembrar dos povos originários que contribuíram na construção do nosso país. Segundo Januário Garcia (2021) “Existe uma história do povo Negro sem o Brasil, mas não existe uma história do Brasil sem o povo Negro”. Escolhemos esta citação potente para ilustrar o mural da escola, provocando reflexão e conscientização sobre a origem do nosso povo.

Nesse sentido, buscamos proporcionar aos alunos da escola uma imersão no conhecimento da ERER, por meio da Arte. Juntos com os participantes do projeto, construímos uma escultura da árvore sagrada africana, o Baobá. Passamos por dentro dessa escultura sentindo o que a força desta árvore contém. Envolvermos a maioria dos professores da escola em uma grande exposição de trabalhos, oficinas de jogos e dança, conseguimos realizar a produção de um Baobá, através do artista plástico Valdeme Ribeiro dos Santos.

Figura 1 - Registro das atividades realizadas na escola (2022).



Fonte: Acervo da autora.

Tal como nas antigas lendas africanas em que os Griôs contavam histórias ao pé do Baobá, alunos do 9º ano falaram sobre as cartas para as personalidades abolicionistas para a Educação Infantil. Visualizaram trabalhos de arte, nos quais

exploraram várias técnicas, escutando e refletindo sobre a apresentação de dança sobre o tema.

A semana da Consciência Negra de 2022 foi a culminância das propostas desenvolvidas. Nosso projeto inicial, com sua raiz forte, própria de um tronco robusto, se desdobrou em diversas iniciativas de aprendizado como os ramos do Baobá.

Alcançamos espaço que foram além dos muros da escola. Os alunos do quarto ano, juntamente com outras turmas da escola, participaram do Festival de Arte estudantil com a apresentação de dança e exposição das Mandalas confeccionadas com diversos materiais reciclados. O jogo de tabuleiro teve exposição em canais de mídia como o *Instagram* e proporcionou um elo ainda maior entre a parceria dos autores do projeto com o curso de extensão do LABDOC Equidade Racial, que nos conectou com a *Atômica*, agência experimental de Jogos Digitais da Unisinos, com a qual, em parceria, vamos desenvolver o jogo virtual de tabuleiro, ampliando o repertório de conteúdos, com objetivo em comum que é o trabalho com a EREER, voltado tanto para História, quanto para a Alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas propostas pedagógicas realizadas durante o ano de 2022, em nossa escola, geraram um engajamento de todo o corpo docente na mostra pedagógica realizada em novembro. Dando visibilidade para as propostas desenvolvidas ao longo do ano letivo, a participação dos alunos de 4º ano produziu entusiasmo e engajamento na aprendizagem dos mesmos. Registro a observação da professora Neusa França, regente da turma 41:

As atividades propostas pela professora Simone proporcionaram aos alunos, através da arte, o estímulo à criatividade, à cooperação, o reconhecimento e o estudo da história e valorização da cultura afro-brasileira. Sem dúvida, foi um trabalho valioso que favoreceu a aprendizagem e trabalhou os preconceitos (Professora R1, dia 11/12/2022).

Como realizadora das propostas não imaginava que as oficinas de mandalas iriam produzir um engajamento desta natureza. Os relatos dos alunos quanto às aprendizagens adquiridas ao longo das propostas são um grande incentivo para continuar acreditando em uma educação antirracista. Relato do aluno D, em entrevista durante o passeio realizado nos territórios negros de São Leopoldo:

Eu gostei do passeio porque ele mostrou que São Leopoldo não começou com a imigração alemã (Aluno Diolvan. Reportagem realizada em 16/11/2022).

Outro relato que gostaria de compartilhar é da aluna Kimberly que participou das oficinas de mandalas. Esta aluna representou a turma na FIC e na Motic, com o projeto “Reciclagem de Esmalte” e no grupo de dança do “Mais Educação”:

Foi uma grande emoção representar a escola na Motic e danças no festival de arte estudantil. Ano que vem quero participar novamente (Kimberly, 10 anos. 11/12/2022).

Nossa participação no LABDOC Equidade Racial, possibilitou a troca de conhecimento e nos permitiu desenvolver instigantes estratégias pedagógicas para aplicabilidade da EREER, em vários municípios do estado. Promoveu a integração entre professores empenhados em transformar a educação, promovendo a equidade racial na escola. Aproximou a universidade ao chão da escola, promovendo a escuta dos professores e estudos que nos auxiliaram a qualificar nossa prática pedagógica. Estas experiências ampliaram o diálogo entre a *Atomic* com o propósito de desenvolver jogos virtuais sobre a EREER e incentivar, cada vez mais, o uso de novas tecnologias de ensino na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 6 abr. 2023.
- CAETANO, A. C. *Amarelo, azul e branco*. São Paulo. 2021.
- DUARTE, P. Estudantes da Emef Padre Orestes realiza tour pelos principais territórios negros de São Leopoldo. *Prefeitura de São Leopoldo*. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/?titulo=&template=conteudo&categoria=&codigoCategoria=&idConteudo=&idNoticia=30138&tipoConteudo=INCLUDE_MOSTRA_NOTICIAS>. Acesso em: 06 abr. 2023.
- FERNANDES, D. *Alfabetário africano com atividades*. Ilustração de Luís Dias. Disponível em: <<https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Alfabet%C3%A1rio-Africano-com-Atividades.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- GOMIDE, T. No Orun: Morre o fotógrafo Januário Garcia. *Portal Geledés*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/no-orun-morre-o-fotografo-januario-garcia.>>. Acesso em: jan. 2022.
- GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: SECAD, 2005.
- RODRIGUES, C. R. SIMONE, B. A, GRAZIELA. Circularidade Africana e o ensino de Mandalas na educação Básica. *Anais do Congresso Internacional de Movimento Docente e Colóquio FORPIBID RP*. Vol 2, 2022, p.1314.

CAPÍTULO 15

TÃO IMPORTANTE QUANTO FALAR SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É VIVENCIÁ-LA NA PRÁTICA: UMA PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

Vanusa Wiechorek Fagundes

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que só se respeita àquilo que se conhece, o presente capítulo propõe, inicialmente, uma breve reflexão acerca da contribuição histórica das diferentes etnias, especialmente, indígenas e africanas, para a formação do povo brasileiro.

Na sequência, apresenta um esboço da legislação, que assegura a garantia da Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto educacional, fomentando a proposta de uma Educação Antirracista, e, também de uma Educação em Direitos Humanos, por meio de ações concretas provenientes de agentes públicos que podem se utilizar da gestão democrática para promoverem a equidade nos municípios do Vale do Rio dos Sinos.

Este texto possui teor teórico-reflexivo, sendo elaborado com o objetivo de propor uma educação antirracista nos currículos escolares, e, conseqüentemente, contribuir para a equidade racial, através de ações concretas para coibir o racismo (e sua negação) na vida em sociedade. Foi produzido a partir de uma pesquisa bibliográfica e do relato de experiência desenvolvida junto aos gestores escolares/diretores de escolas da rede pública municipal de ensino, do município de Nova Hartz/RS, podendo a ideia ser replicada em outros municípios.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO CULTURAL DO BRASIL

O Brasil é conhecido internacionalmente por sua diversidade cultural e pela miscigenação de “raças” que formam o seu povo. No entanto, a formação do povo brasileiro é um tema complexo e multifacetado, que envolve diferentes fatores históricos, culturais e étnicos, uma vez que se estabelece pela mistura inicial de três grupos étnicos – o indígena (nativo), o europeu (branco) e o africano (negro) –, sendo que, ao longo da história, também foram agregadas outras etnias a esses grupos, com a vinda, para o Brasil, dos imigrantes de outros países da América Latina e da Ásia, como japoneses, coreanos e outros. Todos trouxeram consigo uma diversidade cultural riquíssima, a qual se manifesta através da dança, da música, da pintura, da literatura, da vestimenta, da religiosidade, da culinária, dentre outros elementos

Embora, oficialmente, a história do Brasil esteja vinculada à chegada dos portugueses, em 1500, a construção da nação brasileira é resultado de uma longa trajetória, que envolveu a participação de diferentes grupos étnicos e culturais, muito antes da intervenção dos europeus. Um desses grupos importantes à formação do povo brasileiro, são os indígenas, considerando que o Brasil, antes mesmo da chegada dos portugueses, já era habitado por diferentes povos indígenas, que tinham suas próprias culturas e línguas.

Porém, as sociedades indígenas que habitavam o atual território brasileiro, no século XVI, eram sociedades ágrafas, isto é, sem escrita alfabética (Moniot, 1982), e esse fato contribuiu, exponencialmente, para o apagamento histórico e cultural dos povos nativos. Isso, porque os conhecimentos e os aspectos imateriais do patrimônio cultural de cada povo eram, ao contrário da civilização Maia, armazenados na memória humana e transmitidos de uma geração a outra, predominantemente, pelo que se denomina atualmente de tradição oral, definida por Henri Moniot (1982), como tudo aquilo que é transmitido pela fala e pela memória. Lembrando que a tradição oral é constituída pelos mitos, contos, sistemas de crença, histórias e outros relatos. É o

registro da memória e o instrumento de transmissão da cultura e da história das sociedades ágrafas, isso, infelizmente, se perdeu com relação aos povos indígenas do Brasil.

Com a colonização, os indígenas acabaram sendo expulsos de suas terras e submetidos a uma série de violências e discriminações, mas, antes, conforme destaca Brito (2012), contribuíram para garantir a unidade territorial brasileira, pois sempre estiveram ocupando as faixas fronteiriças e sofreram fortes pressões do Estado para serem transformados em guardiões das fronteiras, em especial, através da implantação de escolas nestas localidades, com a finalidade de abrasileirar esses povos e nacionalizar os territórios de fronteiras em favor da sua defesa contra os possíveis “invasores estrangeiros”. Sobre mais algumas contribuições dos povos indígenas à cultura brasileira,

Berta Ribeiro (1995) assinala que os povos indígenas são detentores de saberes milenares, porém, ainda pouco conhecidos pelos não indígenas. São saberes diversos que passam pelo campo do manejo florestal, práticas agrícolas e medicinais que fazem parte do convívio cotidiano nas aldeias. Nesse sentido, a autora destaca que as pesquisas realizadas por antropólogos e biólogos entre os indígenas “levou-os a desenvolver ramos associados entre a etnologia e a biologia aos quais se deu o nome de etnobotânica, etnozologia etc.” (Ribeiro, 1995, p. 197). Até hoje sua cultura e suas tradições ainda influenciam a cultura brasileira, seja através da língua, da culinária, dos costumes, entre outros.

Outro elemento marcante para a formação do povo brasileiro foi a escravidão. Durante mais de três séculos, os negros africanos foram trazidos para o Brasil e escravizados, principalmente para trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar e de café. E, depois disso, ainda foram condenados ao abandono, com a “falsa abolição da escravatura”, que fez com que os negros libertos fossem largados à própria sorte, de um dia para o outro, em condições sub-humanas de sobrevivência. Diante disso, ao longo da história a população negra precisou criar diferentes formas de resistência e se organizar para enfrentar a desigualdade, pois não existia preocupação por parte das autoridades de garantir trabalho/ocupação para esses indivíduos

agora “libertos”, mas que, de certo modo continuavam “escravos do sistema”, após trezentos anos de escravidão (Pires; Silva; Souto, 2018).

Ainda assim, a herança cultural africana se faz presente na cultura brasileira, em diversas atividades culturais: música, literatura, pintura, dança, teatro, culinária, vestimentas, religião e na nossa língua.

Além dos africanos, o Brasil também recebeu um grande contingente de imigrantes, especialmente no final do século XIX e início do século XX. A chegada desses imigrantes, principalmente italianos, alemães e portugueses, agregou novos elementos culturais ao país, como a culinária, a arquitetura, a música, a literatura, etc. Vale lembrar que a imigração europeia foi também fruto de uma política de branqueamento da população, uma vez que autoridades e cientistas da época se preocupavam com o alto percentual de negros e indígenas que formava a população brasileira.

Em resumo, a formação do povo brasileiro é resultado de uma mistura de diferentes grupos étnicos e culturais, que deixaram suas marcas na língua, na arte, na música, na religião, na culinária, na economia do país e em muitas outras áreas. A diversidade é um dos principais traços da cultura brasileira e representa uma riqueza inestimável para a nação e não poderá, jamais, ser substituída e, ou sufocada pela parte da história que fez com que o Brasil se tornasse um país desigual, sócio e economicamente, fato que acabou privilegiando uns em detrimento de outros.

LEGISLAÇÃO PERTINENTE AO TEMA ABORDADO

Diante do histórico de diversidade e de desigualdade existente no Brasil, fez-se necessário criar leis para amparar direitos de todos. Uma delas, foi a última Constituição Brasileira, promulgada em 1988, a qual, no seu Art. 215, prevê que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

Dentro do contexto educacional, em 1996, a Lei de Diretrizes e Base (LDB) reforça que o currículo deveria “ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. No ano seguinte, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) sugerissem, foi somente no ano de 2003, que foi criada a Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que incluía no currículo brasileiro, o estudo da história e das culturas africanas e afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, como forma de amenizar o preconceito racial, o racismo e a discriminação. A redação da referida Lei foi complementada em 2008, através da Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Também, a partir de 2003, a Educação em Direitos Humanos ganhou um Plano Nacional (PNEDH), revisto em 2006, aprofundando questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorporando aspectos dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário.

Esse plano se caracteriza como uma política educacional de Estado voltada para cinco áreas: Educação Básica, Educação Superior, educação não-formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. Em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de tolerância, solidariedade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que passa a se constituir como base para o planejamento curricular das instituições e redes de ensino no Brasil, evidencia a obrigatoriedade de continuar a trabalhar a pluralidade cultural nos currículos, tendo em vista a importância desses povos na construção da sociedade brasileira. Para tanto, traz no seu texto oficial, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a História e a cultura africana, afro-brasileira e indígena,

além de orientações de uma educação pautada no respeito aos Direitos Humanos.

PROPOSTA DE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO MUNICÍPIO DE NOVA HARTZ

A temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e da Educação em Direitos Humanos (EDH) precisa ser pensada e vivenciada, também, no espaço da escola, que nada mais é do que uma extensão da sociedade. Afinal, essa pequena sociedade escolar reflete toda a diversidade cultural do Brasil, sendo ambiente propício a novas aprendizagens, trocas, reflexão, resolução de conflitos e vivência da cidadania.

Pensando nisso, o município de Nova Hartz, através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer (SMECTEL), para contemplar o projeto LABDOC, em parceria com a UNISINOS, efetuou uma reformulação acerca da abordagem ao tema “Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação para os Direitos Humanos”, e aproveitou que estava às vésperas de um pleito eleitoral, para Eleição/Indicação de Diretores (previsto para o final do ano de 2022), e efetuou a seguinte proposição: que os candidatos fossem submetidos a uma formação acerca do tema e incluíssem nos seus Planos de Ação de Diretores, propostas relativas à promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais e de uma Educação em Direitos Humanos, as quais deverão ser implementadas ao longo de seu mandato após eleitos.

Para tanto, enquanto Coordenadora Pedagógica da SMECTEL (e também nomeada Presidente da Comissão Eleitoral, para a Eleição/Indicação de Diretores 2022), ministrei uma formação trazendo orientações/reflexões sobre: “*A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) – Leis nº 10.639/03 e 11.645/08: Ela é vivenciada no currículo, na íntegra?*”, e convidei a Defensora Pública, Cristiane Johann, da Defensoria de São Leopoldo e integrante da ADPERGS, para conversar com os Gestores e candidatos sobre: “*Direitos, deveres, democracia e cidadania*”.

Figura 1 – Curso de Formação de Gestores.



Fonte: Acervo da autora (2022).

A formação objetivou sensibilizar e comprometer as Equipes Diretivas das escolas sobre a importância de se trabalhar e/ou vivenciar, com toda a comunidade escolar, as temáticas da EREER e EDH no currículo e contexto escolar, refletindo sobre a relevância do assunto para a comunidade escolar, a fim de que todos conheçam direitos e deveres consolidados nas últimas décadas, e saibam aplicá-los no contexto escolar e na vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões efetuadas em razão, tanto do curso do LABDOC, como da formação ofertada aos Gestores Escolares em exercício e aos candidatos a Gestores/Diretores, do município de Nova Hartz, vislumbra-se uma mudança de concepção e/ou paradigma ao lidar com situações que possam indicar a banalização das relações humanas e da vida, de modo geral. Para tanto, torna-se importante propor uma retomada das contribuições de cada etnia na formação da comunidade, onde estamos inseridos e para a nossa própria constituição, enquanto seres humanos e cidadãos. Afinal, a partir do momento em que conhecemos a história, nos tornamos capazes de: substituir o desrespeito pelo respeito ao outro; transformar impunidade em indignação; manter um bom relacionamento com nossos pares e com o meio onde vivemos e agirmos com justiça.

Por fim, acredito que a proposta de formação para gestores, envolvendo a inclusão da temática da EREER e da EDH nos seus Planos de Ação pode ser adotada por outros municípios da região.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. 1988. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: mar. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- BRITO, E. M. *A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo*. 184f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- PIRES, A. L. M.; SILVA, R. S.; SOUTO, V. S. Dos mitos Iurubá à descolonização didática: dos direitos, identidades, proposta didática para o ensino. In: PINHEIRO, B. C. S.; ROSA, K. *Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências*. São Paulo: Livraria da Física, 2018, p. 41-56.

RIBEIRO, B. A Contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. *A temática indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus*. Brasília: MEC/MARI/Global, 1995.

CAPÍTULO 16

O CONCEITO DE CIDADES SUSTENTÁVEIS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE ESTUDOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Sandra Lilian Silveira Grohe

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte da tese *Cidades Sustentáveis: Princípios Orientadores de Educação para a Sustentabilidade em Contextos Urbanos* (Grohe, 2021), defendida no ano de 2021. Foram analisados estudos realizados nos estados de Paraná e Santa Catarina, referentes ao tema “cidade sustentável”, mirando em estudos específicos no campo da educação.

A partir de análise documental de dez pesquisas, percebeu-se que o conceito de cidades sustentáveis está sujeito a diversas apropriações, dependendo do lugar e época onde ele é implementado. Neste capítulo, o foco será dado ao conceito de cidade sustentável, distanciado do paradigma de desenvolvimento, que produz desigualdades na distribuição e no acesso de recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã (Sorrentino, 2005). Será destacada a sustentabilidade a partir do Bem Viver Indígena, que está de acordo com o bem estar de todos/as/es, em reciprocidade com a natureza (Acosta, 2016). No que diz respeito à realidade brasileira, acreditamos que para que uma cidade seja mais sustentável será necessário que os gestores de cada cidade coloquem como prioridade a Educação em seus planos de gestão.

ESTUDOS SOBRE CIDADES SUSTENTÁVEIS NOS ESTADOS DO PARANÁ E RIO GRANDE DO SUL

Com o intuito de identificar quais os estudos e os caminhos seguidos pelos pesquisadores dos estados do Paraná e Rio Grande do Sul referentes a cidades sustentáveis, entre os anos de 2017 a 2020, analisamos dez pesquisas. A escolha se deu por serem os estados onde as cidades de Colombo e de São Leopoldo estão localizadas, sendo os campos empíricos da pesquisa intitulada “Cidades Sustentáveis: Princípios Orientadores de Educação para a Sustentabilidade em Contextos Urbanos” (Grohe, 2021). O foco da pesquisa, para além de identificar estudos referentes às cidades sustentáveis, também foi o de identificar pesquisas no campo da Educação.

Como objeto de estudo, buscamos por teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizadas nos estados do Paraná e Rio Grande do Sul. Já no primeiro momento, constatamos que antes do ano de 2008, não houve estudos referentes às cidades sustentáveis. Em um primeiro momento, encontramos 1.667 publicações, sendo a maioria produzidas pela Universidade de São Paulo - USP. Ao restringirmos as buscas aos títulos e palavras-chave que traziam os termos “cidades sustentáveis” e “cidade sustentável”, identificamos 27 resultados. Destes, selecionamos somente as pesquisas realizadas nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. Ao todo, dez estudos foram realizados de 2008 à 2020¹, sendo possível observar que a maioria das pesquisas são recentes e nenhuma delas foram realizadas em Programas de Pós-graduação em Educação. Dessas 10 pesquisas selecionadas, quatro foram realizadas no estado do Paraná e sete no estado do Rio Grande do Sul.

¹ Ver quadro com a relação dos estudos em Grohe (2021, p.53).

QUAL DEFINIÇÃO PARA CIDADES SUSTENTÁVEIS?

A gente sabe que aqui é território indígena e isso não é desmerecendo os imigrantes, mas quando os imigrantes chegaram aqui a gente já estava aqui.

Para pensar sobre o conceito de cidades sustentáveis, início com essa epígrafe de uma indígena Kaingang da TI², reserva indígena Por Fi Ga, localizada em São Leopoldo/RS. Durante o período da “Cidades Sustentáveis: Princípios Orientadores de Educação para a Sustentabilidade em Contextos Urbanos” (Grohe, 2021), conhecemos uma das indígenas da Por Fi Ga. Em uma de nossas conversas, ela ressaltou que a intitulação “Berço da Imigração Alemã” necessita ser contestada. Segundo ela, é sabido que o território de São Leopoldo é território indígena e quando os imigrantes chegaram, os indígenas já habitavam o lugar. (Grohe, 2021, p. 211). Uma questão ressaltada foi a necessidade de ser priorizado pelos governantes das cidades o direito ao território, ao lugar, à terra, ao solo, à água, enfim, a vida nas cidades.

A indígena destacou que: “Território é sagrado. Sem território, é morte.” O que ela quis dizer é traduzido por Márcia Wayna Kambeba, em que destaca que o território indígena, sagrado está “dentro da alma e não apenas no espaço vivido” (Kambeba, 2018, p.44). É muito mais profundo. O mesmo é traduzido por Baniwa, em que para ele Território é entendido como “o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva” (Baniwa, 2006, p.101).

A partir da solidariedade, pode-se pensar em outra economia, em outra cidade (sustentável), pautada em “outro tipo de relação de produção”, sustentada na “suficiência”. Uma economia ambientalmente sustentável, na qual o ser humano é o centro, integrado à Natureza. E, é neste sentido que deveriam caminhar as cidades que buscam ser sustentáveis, tendo no

² Terras Indígenas ou TIs são áreas demarcadas a fim de garantir a subsistência e organização social dos povos indígenas.

centro o Bem Viver, estreitamente relacionado ao viver sustentável (Acosta, 2016). E este pensamento, por vezes, é um confronto aos caminhos teóricos e metodológicos percorridos pela universidade tradicional.

A partir destes posicionamentos, as teses e dissertações foram analisadas tendo como questão central: Quais definições e caminhos cada estudo utilizou para definir cidades sustentáveis?

Iniciamos a análise pelo estudo de Carlos Karam que destaca o conceito do desenvolvimento sustentável e a aplicação do Planejamento Estratégico Municipal (PEM). Karam destaca a metodologia do PEM, considerando-a como "limitada", porém, ao mesmo tempo, sendo capaz de formular e estimular ações sociais de caráter substantivo, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das cidades.

Já Raiana Tavares (2019) traz como foco o “Programa Cidades Sustentáveis” (2012) e também os doze eixos que integram as dimensões sociais, ambientais, econômicas, políticas e culturais para cidades sustentáveis. Tavares destaca o conceito trazido por Lopes, em que “cidade sustentável é aquela em que os elementos do ambiente natural [...], os elementos do ambiente construído [...] e os elementos humanos [...] interagem em simbiose em meios urbanos, buscando-se a projeção qualitativa e duradoura de cada elemento no tempo (Lopes, 2016, p. 19).

Neste mesmo sentido, na dissertação *Cidades inteligentes e sustentáveis: uma análise de Planos Diretores de municípios brasileiros selecionados*, a pesquisadora Andressa Felipe conceitua cidades sustentáveis a partir da concepção do Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONUBR) (2009). E, desde Elkington (1994), aponta que as cidades sustentáveis “correspondem a um espaço que contribui para a melhoria da proteção ambiental, do desenvolvimento econômico, e da equidade e bem-estar da sociedade que nele habita” (Elkington, 1994, p. 50).

Com um foco um pouco distinto da pesquisa anterior, em sua dissertação, intitulada *Gestão de operações de serviços de emergência no contexto de cidades inteligentes e sustentáveis: o caso da Polícia Militar do Paraná*, Vanessa Oliveira (2020) apresenta diversos conceitos para cidades sustentáveis. A partir do relatório técnico do Grupo

de Foco da União Internacional de Telecomunicações (ITU, 2014), foram analisadas 120 definições corporativas e acadêmicas referentes às cidades inteligentes e sustentáveis. Oliveira identificou definições distintas para as cidades, inteligentes e sustentáveis, concluindo o quanto o conceito é ambíguo e polissêmico.

Assim como Oliveira (2020), uma análise profunda em relação ao conceito de cidades sustentáveis e as diversas variáveis deste conceito, foi realizada por Roberto Bichueti (2016), na tese: *Fatores que condicionam a formação de ambientes urbanos inovadores em cidades sustentáveis*. O pesquisador destaca “as potencialidades promovidas pela diversidade urbana encontrada nas metrópoles, que resultam em desenvolvimento econômico e riqueza da vida coletiva” (Bichueti, 2016, p. 16), assim como a importância da inovação. Segundo Bichueti (2016), para a construção de cidades sustentáveis, é identificado o quanto é importante o esforço dos governantes locais nas esferas públicas nesse processo. Em seu estudo, assim como nos outros estudos analisados, ele aponta o “Programa Cidades Sustentáveis” (2012) e os doze eixos, embasados nos estudos realizados por Tavares (2019).

Seguindo outra linha de pesquisa, em sua dissertação, *(Re)significando o direito à cidade sustentável: os grafismos urbanos como parte integrante do patrimônio cultural brasileiro*, Cristiane Menezes (2016), destaca que “uma cidade não nasce sustentável”. Para a pesquisadora, o direito à cidade sustentável só pode ser alcançado, quando forem “observadas todas as suas multidimensões, principalmente a social, que está atrelada e indissociada à qualidade de vida dos cidadãos, com a preservação e garantia de direitos sociais” (Menezes, 2016, p. 108). Menezes complementa que “os espaços devem ser mais do que públicos, devem ser populares, com respeito a toda a diversidade” (Menezes, 2016, p. 105).

Na pesquisa intitulada *Desenvolvimento urbano sustentável e qualidade de vida: um estudo de caso na cidade de Florianópolis-SC*, Pabla Silva (2019) conceitua cidade sustentável a partir de Rogers e Gumuchdjan (2013) e Williams (2010), assim como nos estudos realizados por Bichueti (2016). Silva (2019), reafirma a estreita relação do conceito de cidade sustentável

com a qualidade de vida. Neste estudo, também são analisados os doze eixos do “Programa Cidades Sustentáveis” (2012).

Tatiane Burmann, com a dissertação *Cidade sustentável: uma nova e necessária condição urbana*, retoma o Estatuto da Cidade, principalmente o artigo 2º, que define o direito à cidade sustentável. Burmann, aponta o tripé “governo, mercado e sociedade” como fundamentais na implementação da cidade sustentável e a Carta Mundial pelo Direito à Cidade, que vai “ao encontro do objetivo constitucional da política urbana de ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais” (Burmann, 2014, p. 31). Assim como Bichueti (2016), Burmann também salienta a concretização do planejamento de desenvolvimento urbano para cidade sustentável não relacionada à inexistência de normas e teorias, mas à vontade política.

A dissertação denominada *Índice de Avaliação do Desempenho Hídrico - LADH: contribuição ao desenvolvimento de cidades sustentáveis*, de Roseméri Greef (2018), traz o conceito de Urbanismo Sustentável para constituir cidades sustentáveis. Assim como Silva (2019), a pesquisadora define cidades sustentáveis como aquelas que visam “a equidade social, explorando novas tecnologias e administrando a complexa dinâmica urbana”, assim como “devem estar relacionadas com as necessidades econômicas, físicas e sociais da comunidade” (Greef, 2018, p. 23). Greef (2018) parte dos conceitos de Unidade de Vizinhança e Comunidades Sustentáveis, destacando sete componentes, a partir de Egan (2004, p. 19): governança, serviços, transporte e conectividade, meio ambiente, economia, ambiente natural e construído, social e cultural. Conforme Greef (2018), esses componentes são essenciais para uma comunidade sustentável e, consequentemente, uma cidade.

O último estudo analisado foi a dissertação denominada *Cidade, poder e diferença: outros caminhos para a compreensão do direito à cidade sustentável em Henri Lefebvre*, de Diego Silva (2018). Os conceitos de meio ambiente, sustentabilidade e cidade sustentável são considerados pelo autor como “naturalizados”. A “reinvenção da juridicidade” seria um dos caminhos possíveis, indicados por Silva (2018), em direção ao direito à cidade sustentável. A possibilidade de um projeto para cidade

sustentável, está na “possibilidade de superação, através do direito urbano libertador, capaz de conduzir a cidade à posição de verdadeiro *locus* da emancipação e da realização dos direitos do homem” (Silva, 2018, p. 122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que os estudos analisados confluem entre si, principalmente no que se refere à governança, planejamento e uso dos recursos. Outra percepção se refere aos diferentes focos dados a cada pesquisa, reforçando a polissemia e a ambiguidade dos conceitos. Evidenciou-se que nenhuma das pesquisas trouxe a sustentabilidade a partir da perspectiva da educação, muito menos das relações étnico-raciais. Muitas pesquisas citaram a educação ambiental, mas apenas como um dos elementos mobilizadores ou ainda como parte de outros elementos norteadores/temáticos.

Entretanto, mesmo que as pesquisas não tratem de estudos específicos no campo da educação e muito menos das relações étnico-raciais, são pesquisas qualificadas e que permitem uma reflexão sobre diferentes dimensões acerca das cidades que buscam se tornar sustentáveis. As pesquisas fornecem elementos para que sejam ampliados. Neste sentido, em 2021, foi defendida a tese *Cidades Sustentáveis: Princípios Orientadores de Educação para a Sustentabilidade em Contextos Urbanos*, focando na educação como um dos eixos centrais para a mudança, a governança com visão holística para os territórios e a mobilização voltada para novos começos (Grohe, 2021). Cabe aos futuros pesquisadores e pesquisadoras aprofundar e ampliar os estudos sobre cidades sustentáveis, sendo esta uma forma de contribuir com a educação, principalmente a que ocorre no chão das escolas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

BANIWA, G. S. L. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BICHUETI, R. S. *Fatores que condicionam a formação de ambientes urbanos inovadores em cidades sustentáveis*. 2016. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, 2016

BURMANN, T. K. *Cidade sustentável: uma nova e necessária condição urbana*. 2014. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

ELKINGTON, J. Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development. *California Management Review*, v. 36, n. 2, p. 90-100, 1994.

FELIPE, A. S. *Cidades inteligentes e sustentáveis: uma análise de Planos Diretores de municípios brasileiros selecionados*. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

GREEF, R. C. *Índice de Avaliação do Desempenho Hídrico - IADH: contribuição ao desenvolvimento de cidades sustentáveis*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Arquitetura e Urbanismo). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018

GROHE, S. L. S. *Cidades Sustentáveis: Princípios Orientadores de Educação para a Sustentabilidade em Contextos Urbanos*. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2021.

KAMBEBA, M. W. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, J.; et al. (org.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KARAM, C. A. *Planejando uma cidade sustentável: o caso do planejamento estratégico*. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

LOPES, A. *Políticas públicas para cidades sustentáveis: integração intersetorial, federativa e territorial*. Rio de Janeiro: IBAM: MCTI, 2016.

MENEZES, C. P. P. *(Res)significando o direito à cidade sustentável: os grafismos urbanos como parte integrante do patrimônio cultural brasileiro*. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, RS, 2016.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL (ONUBR). *ONU-HABITAT-Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos*. 2019. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/onuhabitat/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

OLIVEIRA, V. A. T. *Gestão de operações de serviços de emergência no contexto de cidades inteligentes e sustentáveis: o caso da Polícia Militar do Paraná*. 2020. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2020.

PROGRAMA CIDADES SUSTENTÁVEIS (PCS). *Eixos do programa cidades sustentáveis*. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.cidades-sustentaveis.org.br/institucional/pagina/eixos-do-pcs/>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SILVA, D. C. B. *Cidade, poder e diferença: outros caminhos para a compreensão do direito à cidade sustentável em Henri Lefebvre*. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Direito). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

SILVA, P. P. *Desenvolvimento urbano sustentável e qualidade de vida: um estudo de caso na cidade de Florianópolis-SC*. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SORRENTINO, M. *et al.* Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005.

TAVARES, R. R. R. *A dinâmica da expansão urbana no contexto de cidades inteligentes e sustentáveis: o caso do município de Pato Branco - Paraná*. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS



Andréia Fabiana Armani

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Especialização em Orientação e Supervisão Escolar. Professora do Ensino Fundamental da Rede municipal de Estância Velha.

E-mail:
deiarmani@yahoo.com.br



Andréia Roseli da Rosa Pereira

Pós-graduada em Tutoria à Distância pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). Licenciada em Letras-Português/Licenciatura Plena, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora de Língua Portuguesa no município de Nova Hartz/RS.

E-mail:
andreiaroseli78@gmail.com.

Instagram: @andreiaroseli78.



Carla Cristina Pedrozo da Silva

Mestre em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Especialista em História pela Universidade do Oeste Catarinense (Unoesc, Campus Chapecó). Licenciada em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora de História do Ensino

Fundamental na Rede Municipal de Portão. Professora de História do Ensino Médio no Colégio Sinodal da Paz. Email: Carla.silva@educar.portao.rs.gov.br.



Caroline Medeiros Martins de Almeida

Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), com período sanduíche pelo PDSE/CAPES na Universidade do Porto (UP/Portugal). Pós-doutorado (PNPD) em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (Ulbra). Entre as suas áreas de pesquisa destacam-se: Tecnologias

Digitais, formação de professores, metacognição, metodologias ativas e inovação. Atualmente é professora permanente do Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional (Unisinos). E-mail: carolinemalmeida@unisinos.br



Cecília Luiza Etzberger

Pós-graduada em Arte, Ensino e Linguagens Contemporâneas. Graduada em Ensino da Arte na Diversidade. Professora de Arte da rede municipal de Ivoti.

E-mail: cecilia.etzberger@prof.edu.ivoti.rs.gov.br
Instagram: [@ceciliaeducacaocriativa](https://www.instagram.com/ceciliaeducacaocriativa)



Cristiane A. Johann

Mestre em Educação e Especialista em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Defensora Pública do RS. Coordenadora do Projeto Social de Educação em Direitos Humanos, da Associação das Defensoras e dos Defensores Públicos do Estado do RS; Membro fundadora da Ass. Nacional das Defensoras e dos Defensores pela Democracia. Membro fundadora da Rede Brasileira de Educação em

Direitos Humanos (ReBEDH). Representante da Ass. Mães e Pais pela Democracia no Conselho Estadual de Direitos Humanos do RS (CEDH/RS). Integrante das Comissões Temáticas de Educação em Direitos Humanos e de Enfrentamento ao Racismo do CEDH/RS. Integrante do Fórum Justiça do RS e do Fórum de Combate à

Intolerância do RS. Pesquisadora sobre Educação em Direitos Humanos e Cidadania.

E-mail: cristiaine.johann@yahoo.com.br

Instagram: [@cristiainea.johann](https://www.instagram.com/cristiainea.johann)



Cristiane Lowe de Oliveira

Licenciada em História (Unisinos). Pós-graduada em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão no Centro Universitário Barão de Mauá. Professora de Fundamental I e Fundamental II, da Rede Municipal de Educação do Município de Araricá.

Email: crisloweo@gmail.com,
Instagram: [@crislowe1278](https://www.instagram.com/crislowe1278)
[@historiacris2023](https://www.instagram.com/historiacris2023)



Daril Velasque de Lima

Professor da Rede Municipal de Portão - RS. 2º Vice-presidente do SIMPO (Sindicato dos funcionários municipais de Portão).

E-mail: darilima007@gmail.com



Deisi Gracilei Wommer Scherer

Pedagoga (Ulbra). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica (Ufrgs). Professora da Rede Pública Municipal de Ivoti. Presidente da ONG Sementes de Amorys, com atuação no Brasil e Guiné-Bissau. Em processo de transição cultural para a Guiné-Bissau. E-mail:

deisiwommerschere@gmail.com. Instagram: @deisi_scherer



Eli Terezinha Henn Fabris

Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs). Licenciada em Pedagogia, Administração Escolar e Orientação Educacional. Pós-doutorado em Educação na Uporto/Portugal. Líder do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/Unisinos/CNPq).

Coordenadora do LABDOC/CNPq/Unisinos. Professora da Escola de Humanidades da Unisinos. Pesquisadora das temáticas: Docências, relação universidade escola, formação de professores, inclusão. E-mail: ethfabris@gmail.com



Evelise Ferreira Pereira

Mestre em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs). Licenciada em Ciências Biológicas. Profa. de Ensino Básico II da EMEF Prefeito Edgar Fontoura - Rede Pública Municipal de Canoas - RS. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), da Universidade

Luterana do Brasil (Ulbra). Pesquisadora na linha de Pesquisa Metodologia de Ensino e de Aprendizagem em Ciências voltadas à ERER.

Email: evelisepereira81@gmail.com. Redes Sociais: [@evelisepereira](#)



Graziela Oliveira Neto da Rosa

Professora há 22 anos, graduada em Pedagogia e Educação Física. Especialista em Gestão Escolar. Mestre em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs). Militante do Movimento Negro Unificado- MNU. Coordenadora do Coletivo de

Mulheres Negras de Esteio. Membro do Coletivo de Profes Pretas da Região metropolitana de POA. Membro do grupo de trabalho interinstitucional GT26-A do TCE-RS. Autora do livro: *A história que a história não conta*. Art. 26-A

E-mail: grazielagi@gmail.com Instagram: [@agrazioliveira_](#)



Leandro Arévalo de Souza

Pós-graduado em Gestão e Organização da Escola, com ênfase em Coordenação e Orientação Escolar pela Universidade para o desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Licenciado e Bacharel em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul. Professor concursado de Geografia nos municípios de Nova Hartz- RS e Parobé- RS.

E-mail: andriaroseli78@gmail.com. Instagram: [@andriaroseli78](https://www.instagram.com/andriaroseli78).



Mariana da Silva Barcellos

Especialista em Educação, na área de Orientação Educacional pela Faculdade Guilherme Guimbala (Educinter). Licenciada em Pedagogia Licenciatura Plena, pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (Fapa). Professora de Educação Básica I, na Rede Pública Municipal de Canoas - RS. Atualmente, cedida para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, atuando como Orientadora Educacional na

EMEF Grande Oriente do Rio Grande do Sul. Palestrante no projeto *Ventos que transformam, construindo uma identidade antirracista no chão da escola*.

E-mail: profemariabarcellos@gmail.com. Redes sociais: [@mariiii_barcellos](https://www.instagram.com/mariiii_barcellos)



Marília Gabriela Graeff

Pós-graduada em Educação Transformadora: pedagogia, fundamentos e práticas, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Feevale. Professora de Arte na Rede Municipal de Estância Velha. E-mail: marilia.graeff@gmail.com.



Rodrigo Barbosa Fagundes

Especialista em Ensino da Geografia e História (Ufrgs). Especialista em Supervisão Educacional (Uniasselvi). Especialista em Orientação Educacional (Uniasselvi). Licenciado em Geografia (Ulbra). Assessor Pedagógico das Ciências Humanas e do Ensino Religioso na Secretaria Municipal da Educação de Canoas/RS. Professor de Geografia dos anos finais nas redes pública (Canoas/RS) e privada (Porto Alegre/RS).

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Geografia (UFRGS), na linha de pesquisa de Ensino de Geografia, cuja pesquisa está voltada à avaliação da aprendizagem e Geografia Escolar.

E-mail: rodrigobfgeografia@gmail.com Rede social: @rodrigobfagundes



Rodrigo Pletikoszits de Ávila
Mestre em Ciências Sociais pela PUC Minas. Bacharel e Licenciado em História pela PUC Minas. Professor de História na Rede Municipal, Araricá e Estância Velha.
E-mail: rodrigoplet@gmail.com



Rodrigo Santiago da Silva Garcia
Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs). Especialização em História Africana e Afro-brasileira e Licenciado em História pela Faculdade Porto-Alegrense (Fapa). Professor de História no município de São Leopoldo/

RS. Atualmente, leciona na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Orestes João Stragliotto.
E-mail: rosantiagogarcia@gmail.com



Sandra de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestra em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Especialista em Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia. Gestora na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha – FETLSVC. Pesquisadora no LABDOC/Unisinos. Atua na formação de professores e pesquisa as temáticas: docência,

pesquisa como ferramenta pedagógica, planejamento e currículo, processos de subjetivação.

E-mail: sandradeoliveira.rs@gmail.com

Instagram:

[@sandradeoliveira.rs](https://www.instagram.com/sandradeoliveira.rs)



Sandra Lilian Silveira Grohe

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestra em Educação pela PUCRS. Especialista em Educação Ambiental pela FURG. Especialista em Psicopedagogia pelo IBPEX. Graduada em Pedagogia pela URCAMP. É Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação - SMED de São

Leopoldo. Integrante do GPEDiC (CNPQ), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS. E-mail: sandragrohe@gmail.com



Silvia Tolentino

Professora da Rede Estadual por 33 anos. Alfabetizadora por 18 anos. Graduada em História (Uninter). Assessora do (ERER) - Educação para as Relações Étnico-raciais (2ª CRE) São Leopoldo. Aos 63 anos, me reinventando na educação. E-mail: silvia-tolentino@hotmail.com
Instagram: [@tolentino7526](https://www.instagram.com/tolentino7526)



Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues

Mestre em Ciências Sociais e Pedagogia pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Pós-graduada em Artes na Educação Infantil, no Instituto Libano de Educação que tem parceria com o centro Universitário de Lisboa. Pesquisadora das Relações Étnico-raciais na Educação Básica. Professora de Educação Infantil e das séries iniciais na

Rede de São Leopoldo. Integrante do Coletivo Profes Pretas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação das Relações Étnico-raciais. Atuando nos seguintes temas: educação infantil, literatura infantil - juvenil e séries iniciais. E-mail: simonedmz74@gmail.com. Instagram: [@simone231](https://www.instagram.com/simone231)



Vanusa Wiechorek Fagundes

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FACCAT. Pós-graduada em Informática Instrumental pela UFRGS. Pós-graduada em Supervisão e Orientação Educacional, pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Licenciada em Filosofia pela Unisinós. Licenciada em Pedagogia, pela UfpeL. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Ulbra. Coordenadora Pedagógica na

Educação de Nova Hartz/RS. Vice-diretora da EEEM Elvira Jost, da Rede Pública Estadual do RS e estudiosa das temáticas relacionadas à EREER e da Educação em Direitos Humanos (EDH), entre outras.

E-mail: vanusa-wfagundes@educar.rs.gov.br



Verlani Catarina da Silva

Pós-graduada em Gestão Pública Participativa pela UERGS. Pós-graduada em Produção e Audiovisual para Web pela UNOPAR. Pós-graduada em Direção de Arte pela UNOPAR. Graduada em Pedagogia, Licenciatura pela FAETA.

Professora Alfabetizadora do Ensino Fundamental Inicial no município de Nova Hartz.

E-mail: pri1962@gmail.com.

Instagram: [@catarina_inspira](https://www.instagram.com/catarina_inspira)



Viviane Inês Weschenfelder

Mestra e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Licenciada em História e Pedagogia. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Cidadania (GPEDiC/Unisinos/CNPq). Professora da Escola de Humanidades da Unisinos, onde coordena a Cátedra Sérgio Vieira de Mello

(CSVN/ACNUR). Ativista da ONG Alporria. Pesquisadora das temáticas: docência, relações étnico-raciais, interculturalidade e equidade racial. E-mail: vivianeweschenfelder@gmail.com. Instagram: [@profa_viviane_w](https://www.instagram.com/profa_viviane_w)



EQUIDADE RACIAL LABDOC

Laboratório de Docências Contemporâneas

Nestes 20 anos de ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas (Lei n. 10.639/2003), um trabalho importante já foi e está sendo realizado, como evidenciam os autores desta obra. Ao mesmo tempo, e talvez em proporção maior, temos desafios pela frente. Acreditando que a sensibilização com a Educação Antirracista acontece com a difusão do conhecimento e com o trabalho em rede, esta obra quer ser um movimento em prol da construção da equidade racial no Vale do Sinos/RS e em todos os espaços alcançados por esta publicação.



ISBN 978-85-265-0882-4



9 786526 508824