

Juliana Melo Rodrigues Lucas
Sidnei Quezada Meireles Leite

ABORDAGEM DA TEMÁTICA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Série Cadernos Pedagógicos de Ensino de Humanidades Nº 05



Edifes
2019



INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES

Juliana Melo Rodrigues Lucas
Sidnei Quezada Meireles Leite

ABORDAGEM TEMÁTICA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Série Cadernos Pedagógicos de Ensino de Humanidades Nº 05



Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA
Instituto Federal do Espírito Santo

Instituto Federal do Espírito Santo
2019



INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
MESTRADO EM ENSINO DE HUMANIDADES

Juliana Melo Rodrigues Lucas
Sidnei Quezada Meireles Leite

ABORDAGEM TEMÁTICA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA DOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Série Cadernos Pedagógicos de Ensino de Humanidades Nº 05



Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA
Instituto Federal do Espírito Santo

Editora Ifes
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

L123 Lucas, Juliana Melo Rodrigues; Leite, Sidnei Quezada Meireles.

Abordagem da temática de relações étnico-raciais na sala de aula dos anos iniciais na perspectiva freiriana / Juliana Melo Rodrigues Lucas, Sidnei Quezada Meireles Leite. – Vitória, 2017.

66 f. : il. 15 cm.

ISBN: 9999999999999

1. Humanidades – Metodologia. 2. Ensino Fundamental – Estudo e ensino. 3. Relações Étnico-raciais. 4. Aboradagem Temática Freiriana. 5. Pedagogia da Libertação.
I. Instituto Federal do Espírito Santo. II. Título 1.

CDD 570

Copyright @ 2019 by Instituto Federal do Espírito Santo.

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº. 1.825 de 20 de dezembro de 1907.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

Material didático público para livre reprodução.

Material bibliográfico eletrônico.

Apoio



Realização



Edifes

Instituto Federal do Espírito Santo

Rua Barão de Mauá, 30, Jucutuquara - Vitória, Espírito Santo. CEP: 29040-860.

Tel. +55 (27) 3198.0910

E-mail: editora@ifes.edu.br

Comissão Científica

Gustavo Henrique Araújo Forde

Aldieres Caprini

Antonio Donizetti Sgarbi

Coordenação Editorial

Antonio Donizetti Sgarbi

Leonardo Bis

Revisão do Texto**Apoio Técnico**

Arlindo José Mercon

Capa e Editoração Eletrônica**Produção e Divulgação**

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades

Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória

Av. Vitória, 1729, Bairro Jucutuquara

Vitória, Espírito Santo. CEP: 29040-860

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Jadir Pella

Reitor

Adriana Pionttkovsky Barcellos

Pró-Reitor de Ensino

André Romero da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Renato Tannure Rotta de Almeida

Pró-Reitor de Extensão e Produção

Lezi José Ferreira

Pró-Reitor de Administração e Orçamento

Luciano de Oliveira Toledo

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Ifes – Campus Vitória

Hudson Cogo

Diretor Geral do *Campus* Vitória – Ifes

Marcio Almeida Có

Diretor de Ensino

Márcia Regina Pereira Lima

Diretora de Pesquisa e Pós-graduação

Christian Mariani dos Santos

Diretor de Extensão

Roseni da Costa Silva Pratti

Diretor de Administração

RESUMO DO CURRÍCULO DOS AUTORES



Juliana Melo Rodrigues Lucas: Mestranda em Ensino de Humanidades pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no município de Serra. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Também é Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo



Sidnei Quezada Meireles Leite: Professor Titular do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Bolsista produtividade de pesquisa da FAPES (2016 – 2019). É Doutor em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É formado em Química e Engenharia Química pela UFRJ. Possui Estágio Pós-doutoral em Educação pela UnB e pela Universidade de Aveiro - Portugal. Leciona disciplinas no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) e no Programa de Pós-graduação de Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. Desde 2003, desenvolve investigações sobre formação inicial e continuada de professores da área das Ciências da Natureza e diálogos entre espaços de educação formal e não formal para promover uma educação Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTS/CTSA). Estes estudos perpassam por temáticas da educação em direitos humanos e questões socioambientais. É membro da Associação Ibero-Americana CTS, ABRAPEC, SBPC, SBENBIO e SBQ (Divisão de Educação Química).

Agradecemos a todos os que contribuíram para a realização deste trabalho, professores da escola, alunos, pedagogos, gestores e familiares.

SUMÁRIO

Apresentação	8
1 Introdução	12
2 Movimento Negro Educador	15
3 Educação das Relações Étnico-Raciais	18
4 Movimento da Libertação	23
5 Metodologia da Mediação Dialética	28
6 Projeto Escolar Coloridos	32
6.1 Antecedentes do Projeto	32
6.2 Proposta do Projeto	35
6.3 Atividades desenvolvidas	38
6.3.1 Era uma vez [...] “Flávia e o bolo de chocolate”	38
6.3.2 História do Brasil e a luta do Movimento Negro pela emancipação	42
6.3.3 A boneca princesa “Pretinha de neve”	46
6.3.4 A diversidade do povo brasileiro e diferentes tipos de cabelo	48
6.3.5 A congo e a herança cultural do povo negro	50
6.3.6 A congo e a herança cultural do povo negro	53
7 Considerações Finais	56
Referências	58

Apresentação

O presente material é resultado de uma pesquisa de mestrado profissional, cujo objetivo é apresentar o trabalho de intervenção pedagógica desenvolvido, bem como propor uma prática educativa que valorize as relações étnico-raciais e contribua para formação da identidade racial negra e a superação do mito da democracia racial no espaço escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Aproximadamente, quinze anos após a aprovação da Lei no 10.639, as temáticas da história e cultura africana, ainda aparecem timidamente nos currículos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Podemos pensar vários fatores para esse fato: falta de um olhar cuidadoso dos órgãos públicos responsáveis, o ensino focado no processo de alfabetização, o despreparo e desconhecimento do professor mediante as temáticas e a crença de muitos, da comunidade escolar, na democracia racial, sendo assim, tratar de relações étnico-raciais passa a ser desnecessário.

A negação da existência de preconceito na sociedade brasileira, apoiada na falsa democracia racial, dificulta a percepção dos discursos discriminatórios, que por vezes passam despercebidos ou naturalizados em nosso cotidiano. No contexto escolar não é diferente, seja nas relações entre as crianças ou nos discursos velados de branqueamento nos materiais didáticos, devemos nos atentar para o papel do professor no rompimento com tais práticas, na busca de ações afirmativas que valorizem as diferenças raciais e colaborem para o fim do racismo. O silêncio do professor mediante situações discriminatórias acaba por legitimar e reforçar tais práticas, que por sua vez atingem outros âmbitos sociais (CAVALLEIRO, 2010). Na maioria das vezes as práticas de discriminação na escola e nas mídias passam despercebidas pelas crianças negras, sendo absorvidas quase de forma subliminar, e exerce sobre elas uma influência que reflete diretamente em sua autoimagem. Para Cavalleiro (2010, p. 31), a “não-percepção do racismo por parte das crianças também está ligada às estratégias da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema”. O preconceito é perceptível em situações mais concretas, nas quais as ações do racismo são imediatas. A formação da sociedade brasileira foi pautada na aculturação, em concepções de poligenia e políticas de exclusão dos negros. Somente, a partir da década de 60, começaram a ocorrer alguns avanços em

decorrência da atuação do movimento negro, um caminho longo e árduo. A democratização do país passou a dar voz, mesmo que timidamente, as causas étnico-raciais, que culminaram, depois de quase meio século, com a aprovação da Lei. 10.639/2003 e no ano seguinte com a publicação das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais.

A imagem do negro brasileiro está vinculada a escravidão e a pobreza, o branqueamento, passa a ser uma forma de se aproximar de da classe dominante, negando assim a sua origem. Para Telles (2003) os seres humanos são guiados por ideologias de hierarquias e de dominação racial, dessa forma impõem categorias raciais e tratam uns aos outros seguindo as mesmas. A escola de educação básica é desafiada pelas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais a contribuir “para a melhoria da dimensão humana de todos os alunos e alunas, ainda que especialmente daqueles e daquelas que tiveram sua história e cultura subalternizadas, a história e cultura de sua ascendência negadas e inviabilizadas pela escola” (MEC, 2006, p.66). Os atores do espaço educativo devem buscar caminhos para que, de maneira significativa e transformadora, desenvolvam saberes necessários para uma prática pedagógica que valorize a identidade racial e contribua para o sentimento de pertencimento. O contexto social e histórico de uma sociedade são fatores determinantes na construção da identidade racial. Ao utilizar o conceito de raça, em concordância com Munanga (2003), esclarecemos que se trata de um conceito ideológico e não biológico ou genético, que visa hierarquizar raças, mas sim, uma ideologia que aponta para a relação de poder e dominação. Dessa forma, o termo raça é uma construção social, assim como a identidade e o sentimento de pertencimento. A construção da identidade racial e do sentimento de pertença passam por um processo de aprendizado. É preciso ensinar, problematizar e instigar o pensamento a respeito da história da constituição do povo brasileiro e suas consequências para as relações étnico-raciais, dessa forma criando uma identificação positiva do sujeito com sua origem, além de contribuir para redução do racismo e preconceito.

Juliana Melo Rodrigues Lucas

Sidnei Meireles Quezada Leite

1 Introdução

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.
Paulo Freire

Como apontamos anteriormente, a aprovação da Lei 10.639 no ano de 2003 foi resultado da luta do Movimento Negro no Brasil e do reconhecimento da importância da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos na formação da nossa sociedade. No ano seguinte, como forma de favorecer a implementação da lei, foram estabelecidas, pelo Parecer CNE/CP nº 3, de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em suas determinações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais apontam que

[...] é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2013, p. 483).

O cumprimento da Lei 10.639, como sugerem as DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais, “requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2013, p.479).

O trabalho com a temática étnico-racial com crianças nos anos iniciais do Ensino fundamental, além de cumprir uma exigência legal, é o meio de proporcionar a discussão, desde cedo, sobre o mito da democracia racial, branqueamento, ressignificação do conceito de raça e, sobretudo, contribuir para formação da identidade racial e sentimento de pertencimento, refletindo assim, na diminuição do preconceito e racismo no ambiente escolar. De acordo com os DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais é necessário criar pedagogias de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2013, p. 481).

Tais pedagogias devem colaborar para o fortalecimento de identidades e de direitos, premissa essa, descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

que busca: o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (BRASIL, 2013, p. 484).

No que diz respeito as ações educativas de combate ao racismo e discriminações as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam como fundamental: a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; 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; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo; o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos

político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2013, p. 484-485).

Considerando como prioridades o fortalecimento das identidades, a garantia dos direitos e o cumprimento das ações educativas previstas no DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais, esse material tem o objetivo de propor uma prática educativa libertadora que favoreça a valorização da diversidade racial e o rompimento com discursos racistas e preconceituosos no ambiente escolar.

Ao propor uma prática educativa emancipatória, é preciso nos debruçar sobre a “práxis educativa”, isso é, ir além de recursos e métodos de ensino, requer que pensemos em termos de uma concepção teórica e prática docente que valorize a conscientização e a humanização. A práxis educativa aqui proposta visa romper com “as formas que centralizam o poder para melhor controlar, disciplinar e modelar os seres humanos em um sentido que nega o caráter dinâmico e transformador da própria vida” (CORREIA; CARVALHO, 2012, p. 82).

Na primeira parte desse caderno pedagógico trataremos das fundamentações teóricas que norteiam este trabalho. Faremos, primeiramente, um breve levantamento histórico do movimento negro e suas conquistas na educação até a aprovação da lei 10.639. Depois, discutimos sobre raça, identidade racial, mito da democracia racial e branqueamento, conceitos fundamentais para o trabalho com temáticas para Educação das Relações étnico-raciais. Posteriormente, tratamos dos aspectos sociofilosóficos da teoria pedagógica progressista libertadora de Paulo Freire e da filosofia da libertação de Enrique Dussel. E por fim, discutimos sobre a Metodologia da Mediação Dialética em consonância com a Pedagogia Freiriana.

Na segunda parte apresentaremos a prática pedagógica desenvolvida, com a descrição das rodas de conversas, das atividades desenvolvidas, com fotografias e tabelas, e as etapas da Metodologia da Mediação Dialética.

2 Movimento Negro Educador

O Movimento Negro é um dos atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta.

Nilma Lino Gomes

A história do Brasil está atrelada a história de luta de combate ao racismo. Os movimentos de resistência que surgiram no período colonial permaneceram no período republicano e ainda nos dias atuais. O movimento negro surge, no decorrer da história, como uma luta coletiva contra o preconceito e pela igualdade de direitos.

Os movimentos do período escravista e pós-escravistas¹, segundo Santos (2014), lutavam pela superação do racismo, no entanto os primeiros estavam focados na liberdade e, após o regime de escravidão, a luta tinha o foco na igualdade de direitos. As rebeliões que ocorriam de forma individual, com tentativas de suicídio, aborto, recusa ao trabalho ou de maneira mais organizada e coletiva, como as rebeliões quilombolas, causavam temor na sociedade, e a medida que foram se intensificando e se fortalecendo, evidenciavam que o sistema escravista estava perdendo o controle disciplinar sobre os escravos.

Dessa forma, fazia-se necessário uma tomada de posição das elites, evitando que os movimentos negros se tomassem responsáveis pelo fim do regime escravista. Santos (2014) coloca que “os fazendeiros e escravocratas mudam radicalmente de posição e passam a apoiar o fim do trabalho escravo antes que aos negros fosse creditado o protagonismo no processo de desmoronamento da escravidão” (SANTOS, 2014, p. 34).

Nesse contexto é aprovada, em 1871, a Lei do Ventre Livre, e posteriormente, em 13 maio de 1888, o fim do regime escravista foi decretado. No entanto, escravos libertos foram deixados à própria sorte, visto que não existiam políticas públicas de apoio e inserção desse grupo a sociedade livre. No período pós-escravista a luta dos movimentos negros é marcada pelas inúmeras demandas que surgem, afim de diminuir as discrepâncias sociais e raciais, pois a alforria não garantia, de forma alguma, a

¹ Divisão, para fins didáticos, dos períodos da luta dos negros contra o racismo no Brasil feita por Sales Augusto dos Santos no livro Educação: um pensamento negro contemporâneo.

participação igualitária do negro na sociedade. Começa assim a luta contra a preconceito e a discriminação racial.

No início do século XX o país passava por transformações econômicas, políticas e sociais. O Movimento Negro se organizava em associações, e nelas surgiram os primeiros jornais informativos que, mais tarde, passam a ser não só meio de informação social e artística, mas também a ter publicações de cunho econômico e político, com denúncias e protestos de discriminações raciais. A educação, ou melhor, a falta de políticas públicas de inclusão dos negros ao sistema educacional era pauta constante nos jornais das entidades negras da época. Nesse período, surge Frente Negra Brasileira (FNB) e depois o Teatro Experimental do negro, instituições que lutavam pelo direito a educação.

No período da ditadura militar de Getúlio Vargas a FNB, que já se constituía também como partido político, é extinta, adormecendo alguns projetos da organização para a escolarização do negro brasileiro. É importante frisar que o movimento negro permanecia ativo, mesmo que de forma clandestina e sem participação no cenário político.

Na década de 80 com a reabertura política, surgem novos movimentos que intensificam as reivindicações por políticas de reparação e ações afirmativas. Os anos 90 são marcados por diversos encontros das organizações negras, e com representantes negros no Congresso Nacional, as reivindicações de valorização social dos afrodescendentes e da mulher negra, mas principalmente pela luta de direitos igualitários ou dito “compensatórios” tomam maior proporção.

Nos primeiros anos do século XXI a participação de políticos e de intelectuais dos campos sociais e educacionais contribuiu para debates de políticas de promoção da igualdade racial e políticas de ações afirmativas. A Lei Federal No. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei Federal No. 9.394/96, nos artigos 26 e 79, e tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira, que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, literatura e histórias brasileiras. A lei também estabelece a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar, como “Dia Nacional da Consciência Negra”. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprova por unanimidade as “Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

A aprovação da Lei Federal No. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, foi um marco na luta negra, pois é uma ação de afirmação da importância da história e cultura negra na constituição da história e do povo brasileiro. A escola, em seu papel formador, precisa mobilizar ações coletivas que valorizem a luta dos movimentos negros e contribua para a superação do racismo ainda vivido em seu cerne.

O movimento negro é um agente de suma importância no cenário educativo. Como declara Gomes (2017) assim como outros movimentos sociais, o movimento negro é um agente social e político, capaz de reconstruir identidades, trazer indagações, ressignificar e politizar conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social.

3 Educação das Relações Étnico-Raciais

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

Nelson Mandela

A Educação das relações étnico-raciais, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não se limitam à escola, trata-se de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, para que alcancemos mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais. Trata-se, portanto, de uma mudança ampla, de superação de conceitos que estão enraizados na sociedade brasileira e que precisam ser superados.

Para além da prática educativa, entendemos como fundamental discutirmos alguns conceitos que estão presentes no nosso cotidiano, e que muitas vezes passam despercebidos, mas que são barreiras para compreensão histórica contra hegemônica e não eurocêntrica. Os conceitos de raça, identidade racial, democracia racial e branqueamento, são fundamentais para trazer uma nova perspectiva para as relações étnico-raciais, que vai de encontro aos discursos que, geralmente, se perpetuam na sociedade brasileira.

- Identidade e Identidade Negra

Como sujeitos sociais nos constituímos a partir de diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais. Nossas múltiplas identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.) são definidas no âmbito da cultura e da história (GOMES, 2003). Para Hall, as sociedades modernas no final do século XX tem passado por um tipo diferente de mudança estrutural que está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido

sólidas localizações como indivíduos sociais. O autor denomina a identidade do sujeito pós-moderno como uma “celebração móvel” (2015, p. 10-11).

A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2015, p.11 -12).

Ao tratar da formação da identidade negra especificamente, bem como sua articulação com a cultura e educação, Gomes ressalta que é necessário “não pensar a identidade negra como a única possível de ser construída pelos sujeitos que pertencem a esse grupo étnico/racial. Entre as múltiplas identidades sociais que os negros e as negras constroem, a identidade negra é uma delas” (2003, p.171).

[...] A reflexão sobre a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (GOMES, 2003, p.171).

Dada a complexidade e os inúmeros processos, ao pensarmos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, devemos considerar os fatores históricos, as relações sociais e culturais vivenciadas pelos sujeitos. Tais processos “estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história” (GOMES, 2003, p.171).

- Raça: um conceito ressignificado

Assim como as múltiplas identidades são formadas na vida social e atravessadas pela história, o conceito de raça também é uma construção social e política.

[...] Conceitualmente, a categoria "raça" não é científica. As diferenças atribuíveis a "raça" numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. "Raça" é uma

construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão — ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (HALL, 2003, p.69).

O conceito de raça é elaborado historicamente, e funciona como um dos critérios mais importantes na distribuição de hierarquia social. Sendo assim, a raça está diretamente relacionada com aspectos de reprodução das classes sociais, ou seja, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes (HASENBALG, 2005). A luta do Movimento Negro no Brasil tem sido para ressignificar o conceito de raça trazendo a tona seu viés político-cultural de exclusão, e dando-lhe um trato emancipatório e não excludente (GOMES, 2017).

[...] Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas (GOMES, 2017, p.21).

O Movimento negro ao politizar o conceito de raça expõe a sua construção no contexto das relações de poder, e contribui para uma nova visão sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimento. Dessa forma, rompe as distorções e imagens negativas que colocam a população negra numa situação de inferioridade naturalizada, pelo contrário, interpreta afirmativamente a raça como construção social, coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017).

- O mito da democracia racial e a cultura de branqueamento

O ideal da democracia racial de Gilberto Freyre, até a década de 80, impunha-se como uma verdade na sociedade brasileira. Os estudos de Hasenbalg, no entanto, desmitificaram essa “teoria” e apontam que o racismo no Brasil opera como um mecanismo de desqualificação dos não-brancos na competição pelas posições mais almejadas (OSÓRIO, 2008).

Segundo Fernandes (2007), após o período escravista, as relações raciais permaneceram as mesmas, o que impedia que a população negra participasse de forma

efetiva na nova sociedade de classes. De acordo com Schwarcz (1999), Fernandes abordou a temática racial a partir do ângulo da desigualdade e constatou um modo particular de racismo: “um preconceito em afirmar preconceito”.

O Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais artilosa pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras (GOMES, 2017, p. 54).

Seyferth (1995) coloca ainda, que o racismo é presente hoje em dia, e que perpassa as classes sociais, mas que não se limita a poder aquisitivo, uma vez que negros ricos também são vítimas de racismo. A categorização que fala do negro atualmente, trata-o como uma categoria geral, onde a figura do negro é associada a marginalidade, pobreza, sujeira, analfabetismo, e ao atraso, simplesmente por ser negro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-racial destacam que

Cabe lembrar que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (BRASIL, 2013, p.482).

O mito da democracia racial, ainda se encontra potente em nossa sociedade, muitos se incomodam com as lutas de afirmação e reparação do Movimento Negro. É comum ouvir expressões como “mi mi mi” ou “coitadismo” para fazer referência a situações racistas e as políticas de afirmação. A ideologia de branqueamento ainda se faz presente nas questões estéticas e “padrões de beleza” europeus e na falta de representatividade em campanhas publicitárias e em papéis representados por pessoas negras na mídia. Gomes destaca que, “o que pode parecer uma simples opinião ou um mero julgamento estético, revela a existência de uma tensão racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal do branqueamento desenvolvidos no Brasil” (2003, p.177). Nesse contexto,

[...] A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos

que vivem uma história de exclusão (...) Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. Essa é mais uma estratégia pedagógica que, na minha opinião, toca de maneira contundente nos processos identitários dos negros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnicos-raciais (GOMES, 2002, p.43)

A educação como processo de emancipação e humanização, que vislumbra a realidade social sobre o prisma contra hegemônico, encontra na Pedagogia e a Filosofia da libertação um referencial importante de suporte e embasamento na luta pela conscientização social e histórica, e que podem contribuir para a formação da identidade racial negra positiva, a diminuição das desigualdades sociais e o combate ao racismo.

4 Movimento da Libertação

São exatamente as situações-limites as que interessam à Filosofia da Libertação (as guerras, as revoluções, os processos de libertação das mulheres, das raças oprimidas, das culturas populares, bem como dessas maiorias que se encontram em situações de não direito, dessa periferia ou mundo colonial que, por definição, se acha subjugado por uma estrutura de opressão etc).

Enrique Dussel

A história do negro no Brasil, como destacamos anteriormente, é marcada pelo abandono e pela discriminação das classes dominantes. A opressão, a qual são submetidos, iniciou-se no período escravista e, ainda hoje, se perpetua por meio da falsa democracia racial e o ideal de branqueamento. A lei 10.639 surge como uma possibilidade de valorizar a história e a cultura africana numa ação libertadora. Como destaca Mayo (2004), o processo de conscientização do oprimido, proposto por Freire estaria incompleto, a menos que seja colocado em seu contexto histórico, pois ele envolve um engajamento crítico com conceitos e práticas acumulados historicamente.

A cultura e a história são, portanto, fundamentais para que o indivíduo entenda objetivamente a sua condição de oprimido e que a partir dessa consciência possa lutar contra a hegemonia opressora e alcance sua libertação. Tal libertação ocorre paralelamente ao processo de humanização, que para além de uma conquista individual, trata-se de um processo coletivo. Boufleuer (1991, p. 23) destaca que a “humanização é tarefa coletiva, realizada em comunhão com outros homens. Comunhão que implica na comunicação amorosa de sujeitos que se respeitam”.

O homem, segundo Freire, ciente de sua incompletude e agente formador de sua história, se uni a outros homens na busca da transformação do mundo, na busca pelo *Ser Mais* (1987). Em contrapartida “a opressão, as injustiças e a violência negam ao homem o direito de criar e de decidir, transformando-o em *ser para o outro*” (BOUFLEUER, 1991, p. 24). Os séculos de escravidão da nossa história representam justamente o processo de desumanização de um povo e da negação de sua identidade, cujos reflexos ainda estão presentes em nossa sociedade. O que Freire chama de desumanização, Henrique Dussel denomina de encobrimento do Outro.

[...] A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo de 'europeu' de 'modernização', de civilização, de 'subsumir' (ou alinear) o outro como 'si-mesmo' [...] uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política, etc., dominação do Outro" (DUSSEL, 1993, p. 50).

A constituição histórica da nossa sociedade está fundada na valorização da cultura Europeia (colonizadores) e na exploração de muitos por poucos, dessa forma, consequentemente vivemos numa sociedade com enormes desigualdades sociais e também raciais. Como coloca Dussel os índios latino-americanos foram vítimas do primeiro holocausto da modernidade e os africanos vítimas do segundo. Para o autor, "nunca na história humana, em tal número e de tal maneira coisificados como mercadorias, foram tratados membros de uma raça" (1993, p. 163).

[...] Trata-se da mais cruel história dos escravos africanos. O 'tráfico' imolará ao novo deus do sexto sol, o capital, cerca de treze milhões de africanos [...] Com a produção tropical do açúcar, do cacau e do tabaco, começa a exploração da mão-de-obra africana, de escravos trazidos para viver e morrer nos engenhos, no trabalho que se objetivará no valor original do capital" (DUSSEL, 1993, p. 162).

De acordo com Freire, "qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para essa proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros" (FREIRE, 1987, p. 43). Como já tratamos anteriormente, mesmo diante de tamanha crueldade e opressão, o movimento negro resistiu e lutou em busca da sua libertação. É crucial, portanto que a história de opressão, resistência e luta por liberdade e por direitos seja conhecida, pois o modelo capitalista, permanece por perpetuar o modelo de opressão. Para Freire, a compreensão da história pelo sujeito oprimido é imprescindível para a compreensão crítica da realidade. Nesse processo, a educação teria o papel fundamental de "integração do homem brasileiro na sua realidade, fazendo-o assumir a sua condição de sujeito" (BOUFLEUER, 1991, p. 32).

O sujeito se constitui como tal, à medida que com outros, em solidariedade busca sua humanização, na busca de transformação do mundo. Nesse processo o diálogo é fundamental. Boufleuer destaca o diálogo, na perspectiva Freiriana, como instrumento do processo libertador. Assim, o diálogo é, portanto, “palavra que expressa duas dimensões inseparáveis: ação e reflexão. Por isso, a palavra verdadeira é práxis transformadora do mundo” (BOUFLEUER,1991, p. 42).

A vivência do diálogo no ambiente escolar humaniza educadores e educandos, e esse exercício passa a refletir em outros aspectos da vida cotidiana, apontando possibilidades de transformação da realidade. Para tanto o diálogo e seus conteúdos devem refletir, diretamente, no conteúdo programático, sendo dessa forma, autêntico, problematizador e constituído de práxis libertadora.

[...] A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 67).

Para Freire a educação tem o papel de despertar nos alunos, por meio do diálogo uma consciência crítica da realidade em todos os aspectos, político, econômico e social, pois não existe temática que não possa ser tratada na escola, só assim a educação será concebida como prática para liberdade. A educação, quando problematizadora, se coloca a serviço da libertação dos homens. Dessa forma, “ao reconhecer que o mundo está em íntima relação, com a consciência humana, que é sempre consciência intencionada, não mais se pode ver a realidade como pronta, acabada, estática” (BOUFLEUER,1991, p. 50-51).

A ação intencional do homem demonstra a consciência de si mesmo e consciência do mundo em que vivemos, tal como ele é de fato. Dessa forma é possível ter um olhar de “distanciamento do mundo”, permitindo enxergá-lo como objeto de ação e transformação. Para Freire, o caráter histórico do homem e do mundo são fundamentais em uma concepção problematizadora da educação. Segundo ele, a inconclusão do homem trata de:

[...] se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência de que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1987, p. 42).

A reflexão sobre a realidade e as causas da opressão apontam o caminho para a luta pela libertação e restauração da humanidade dos oprimidos. Para Freire a realidade possui uma força domesticadora, portanto “liberta-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isso é que, só através da práxis autêntica, que não sendo ‘blábláblá’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (1987, p. 21).

Em convergência com a pedagogia libertadora de Freire a Filosofia da Libertação pensada por Dussel constrói sua dialogicidade a partir do opressor e baseia sua práxis com a intenção de libertação, o que acontecerá pela conscientização, e esta, pelo conhecimento.

A Ética da Libertação elaborada por Dussel é, sem dúvida, uma contribuição para a efetivação de uma nova realidade a ser construída pelos povos e culturas no contexto de exclusão e supressão da dignidade humana na atualidade. É uma rebeldia encarnada na História em favor dos excluídos e das vítimas (SILVA, 2012, p. 106).

O pensar filosófico da libertação precisa basear-se no conhecimento do processo de dominação e propor uma práxis que afronte os problemas que se apresentam no cotidiano, na busca de solucioná-los, essa é a contribuição da ética da libertação. Portanto, é preciso saber questionar, argumentar e buscar respostas para as perguntas de forma articulada com a realidade (SEZYSHTA, 2011). Para Dussel, a filosofia da libertação

[...] toma como ponto de partida uma *realidade* regional própria: a pobreza crescente da maioria da população latino-americana; a vigência de um capitalismo *dependente*, que transfere valores para o capitalismo central; a tomada de consciência da *impossibilidade* de uma filosofia autônoma dentro dessas circunstâncias; *a existência de tipos de opressão* que estão a exigir não apenas uma filosofia da “liberdade”, mas uma filosofia da “libertação” (1995, p.45-46).

A pedagogia proposta por Freire e a filosofia da libertação de Dussel apontam na mesma direção, proporcionar aos oprimidos a condição de exercer uma práxis verdadeira para transformação da realidade injusta. Contudo, lutar pela libertação não é tarefa

simples, pois trata-se de um contra discurso, como coloca Dussel “é uma filosofia crítica que nasce na periferia, mas tem pretensões de âmbito mundial. Ela tem consciência expressa de ser periférica, mas possui, ao mesmo tempo pretensões de âmbito mundial” (1995, p.96). Para que a libertação aconteça de forma abrangente e transformadora, a conscientização é o primeiro passo. Portanto a educação escolar deve ser compreendida como um ato político, onde educadores e educandos passam, através do pensamento crítico, a compreender a realidade, abandonando a posição de oprimido, para assumir a de cidadão liberto.

A abordagem temática proposta por Freire (1987) parte de situações-limite que tem dimensões problematizadoras que muitas vezes passam despercebidas. A práxis educativa proposta por Freire esta pautada na incompletude do homem, no seu constante devir. Entendemos, dessa forma, que a abordagem temática e metodologia da mediação dialética caminham na mesma direção.

5 Metodologia da Mediação Dialética

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

O método dialético, conforme destacam Correia e Carvalho (2012), produz e faz circular o conhecimento. Para isso, o conhecimento da realidade não deve ocorrer de maneira mágica, ingênua ou espontânea, mas de modo crítico e interacional entre sujeito e objeto, em que particular e universal, teoria e prática caminhem de modo indissociável. A práxis permite compreender a produção epistêmica e o ato de educar como práticas sociais, realizadas conforme as condições objetivas e subjetivas que homens e mulheres encontram no decorrer da história que protagonizam.

Na perspectiva Freiriana, a ação-reflexão proporciona a humanização do oprimido, devolvendo-lhe a condição de sujeito de direitos, de ser mais. A ação dialógica é ação-reflexão, portanto, práxis libertadora. Sem diálogo com os oprimidos e explorados não há prática revolucionária (PIO; CARVALHO; MENDES, 2014).

A práxis educativa freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A práxis é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora (PIO, CARVALHO, MENDES, 2014, p. 8).

A práxis educativa freiriana é alimentada pela inconformidade, na busca da humanização em um mundo lastreado na justiça e na liberdade, para tanto o fazer pedagógico deve articular, coerentemente, o tempo, o pensamento e a sociedade (Correia e Carvalho, 2012). Ao alvitrar uma abordagem temática, Paulo Freire está propondo uma forma de investigar “o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis” (FREIRE, 1987, 56).

O que Arnoni (2012) chama de conceitos iniciais, Freire (1987) denomina de percepção ingênua da realidade. Para ele a superação da consciência ingênua é capaz de fazer com que o sujeito se perceba, e enquanto percebe a realidade torna-se capaz de

objetiva-la e assim, humanizar-se, torna-se liberto. A verdadeira vocação história dos homens de *ser mais*. A prática da liberdade tem como cerne a dialogicidade, pautada em um pensar crítico “que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático” (FREIRE, 1987, p. 47).

Práxis é um conceito filosófico da atividade teórico-prática do ser humano em todas as áreas da sociedade. Entendida como categoria filosófica, a tensão dialética que se estabelece entre seus pares contraditórios – teoria & prática - permite depreender e compreender a dinâmica do ambiente. O movimento dessa relação dialética, em relação ao grau de superação entre seus polos contraditórios, expressa a qualidade da práxis, da comum à crítica. Nesta perspectiva, na práxis pode-se unir conscientemente pensamento e ação - o devir do ser social – e isso possibilita a ação crítica do ser social, no sentido da transformação (ARNONI, 2006, p.127).

A mediação dialética, de acordo com Arnoni (2012), proporciona a valorização da mediação dialético-pedagógica e a relação pedagógica entre o professor e o estudante, e assim, traz dinamismo a direção e o sentido da luta pela formação integral do professor e do aluno na prática educativa.

A mediação dialética é uma proposição metodológica que operacionaliza o método dialético e a concepção de mundo, com base na dialética e na ontologia do ser social. Teoria e método possibilitam a interpretação da realidade e constituem os fundamentos que informam o processo de passagem para a prática, pela pesquisa teórica da questão metodológica, reiterando o vínculo entre os fundamentos teóricos e a metodologia, evitando que a questão metodológica caia na esteira estigmatizada de um trabalho secundário (RANGEL; LEITE, 2019)

Uma abordagem da práxis educativa coerente com os desafios que nos batem à porta requer que pensemos em termos de uma concepção teórica e prática docente que valorize uma pedagogia relacional, interacional e vinculadora de seres humanos. práxis educativa, vale a indignação diante das formas que centralizam o poder para melhor controlar, disciplinar e modelar os seres humanos em um sentido que nega o caráter dinâmico e transformador da própria vida.

Na perspectiva da mediação dialética, as situações de ensino são interligadas e interdependentes e, portanto, não existe entre elas um limite claramente demarcado. Os conteúdos são retomados, em cada situação, servindo de base para o momento seguinte, portanto não são estanques e isolados, ao contrário, perpassam as diversas etapas de

ensino (ARNONI, 2008). Embora, as etapas de ensino se articulam entre si e com o todo, para fins didáticos a autora Arnoni (2012) define como etapas do processo: (1) Resgatar: por intermédio de diferentes linguagens, os alunos expressam suas ideias iniciais sobre o conceito a ser trabalhado, e cabe ao professor elaborar a atividade educativa que proporcione, a problematização entre os conceitos iniciais e científicos, em uma situação de ensino; (2) Problematizar: é desafiar o aluno a compreender as diferenças entre o conhecimento inicial e o científico, levando-o a investigar e buscar novas relações; (3) Sistematizar: é compreender as relações entre os conceitos, o professor por meio das situações de ensino é o facilitador desse processo; (4) Produzir: é a síntese das elaborações cognitivas do processo de aprendizagem, que mais adiante se tornará novamente ponto de partida para outras elaborações (vide Figura 1). A mediação dialético-pedagógica

[...] perpassa de forma contínua todas por todas as etapas e, em cada uma delas, estabelece a relação pedagógica entre o professor e o aluno, explicitando a ação da categoria momento predominante na contradição presente na relação dialética, que assim se expressa, ora predomina o professor, ora o aluno e novamente o professor, sucessivamente, imprimindo-lhe o movimento dialético que permanece em todo o desenvolvimento da metodologia de ensino de modo a conferir dinamicamente a direção e o sentido da luta pela formação integral do professor e do aluno à prática educativa (ARNONI, 2012, p. 77).

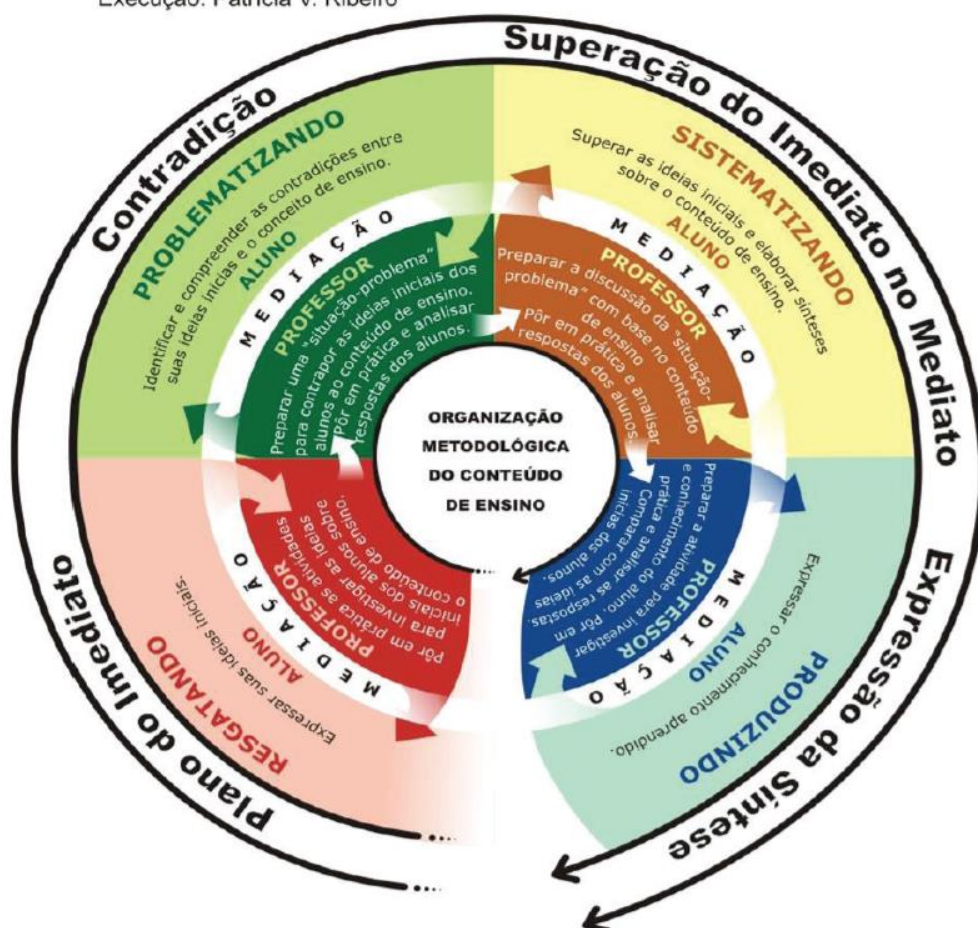
Diante do desafio de humanização e transformação social, ao propor uma prática educativa que articule a pedagogia libertadora e a mediação dialética libertadora, buscamos uma práxis educativa capaz de fomentar a relação dialógica entre os sujeitos do processo educativo, de valorizar os conhecimentos populares, desenvolver a consciência crítica e contribuir para formação integral do aluno. Nesse processo educativo, “parecem superadas as posturas que isolam e centralizam o aluno, tanto quanto aquelas que dão centralidade apenas à figura do professor, dando lugar ao fortalecimento de uma práxis educativa centrada na relação entre professor-aluno-alunos” (CORREIA E CARVALHO, 2012, p. 88). Segundo Freire (1987), os sujeitos do ato educativo, professor e alunos, desvelam e exercem um olhar crítico sobre a realidade para recriar o conhecimento.

A práxis educativa proposta nesse material buscou, por meio da abordagem temática, das rodas de conversas, das atividades, da aula de campo, desenvolver uma metodologia de ensino crítica e contra hegemônica, que favoreça o processo de humanização e libertação, tratando da Educação para as Relações Étnico-raciais na perspectiva das Diretrizes Curriculares, visando a valorização da cultura, história e identidade negra.

Figura 1 – Diagrama Metodologia da Mediação Dialética.

Metodologia da Mediação Dialética: Processo de Ensino e de Aprendizagem

Elaboração: M. Eliza B. Arnoni
Execução: Patrícia V. Ribeiro



Fonte: Artigo Professora Dr^a Maria Eliza Brefere Arnoni – Revista Educação e Emancipação, São Luís/ MA, v.5, n.2, p. 75, jul/dez. 2012.

6 Projeto Escolar Coloridos

6.1 Antecedentes do Projeto

O projeto de intervenção proposto, está ancorado na metodologia de abordagem temática Freiriana e na mediação dialética. No contexto do ensino fundamental, desenvolver um projeto nessa perspectiva é buscar uma alfabetização científica que supere o caráter conteudista e descontextualizado do ensino tradicional. Para Freire (1987) uma prática para liberdade ocorre numa relação dialógica entre educador e educandos, e os temas geradores devem refletir a realidade, com sentido para os alunos, e assim possibilitar a formação do pensamento crítico e a conscientização. O processo de alfabetização extrapola o entendimento do sentido entre fonemas e grafemas, é preciso que a leitura de palavra e a “leitura do mundo” estabeleçam uma relação dialética. Dessa forma, o entendimento crítico da dinâmica social atual, possibilita a problematização e a desmistificação de “construções históricas” presentes em nossa sociedade.

O projeto de intervenção visou, de forma crítica, problematizar temáticas étnico-raciais relevantes no contexto social da escola, onde os alunos puderam ter um papel ativo, como atores de socialização, buscando romper com processos de desvalorização que desconsideram os valores culturais e colocam em risco a natureza e a vida humana, visto que justamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se estabelecem padrões de relacionamentos entre os pares, que terão influência na trajetória escolar e na vida dos sujeitos.

Conforme destacam Solino e Gehlen (2013), numa abordagem temática freiriana “o tema a ser trabalhado no contexto escolar necessita ter como ponto de partida situações de injustiças vivenciadas pelos estudantes e comunidade escolar”. O tema gerador deverá representar as contradições sociais, a partir dele constitui-se o ponto em que as diferentes áreas do saber se relacionam interdisciplinarmente. Entendemos assim, a interdisciplinaridade como uma ferramenta de compreensão da realidade contextual do objeto de estudo, em seus aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais.

A proposta desse trabalho foi a partir das questões investigativas, debatidas nas rodas de conversas, estimular o surgimento de novos questionamentos e temas que englobem as relações sociais e a realidade dos sujeitos participantes. Os debates e as

discussões, na visão Freiriana, apontam para uma prática social livre e crítica para além das relações internas do grupo, mas em favor da conscientização do sujeito, que se realiza no seu contexto social. As questões investigativas foram pensadas de forma a instigar os sujeitos participarem dos debates colocando suas realidades, seus conceitos, suas crenças e concepções de mundo.

Pergunta 1: *Por que eu sou assim?* Visamos discutir e compreender o conceito de raça, bem como as características físicas pessoais, entendendo o indivíduo como único. Em concordância com as DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais, uma educação de qualidade precisa possuir “organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos” (BRASIL, 2013, p. 483).

Pergunta 2: *De onde eu vim?* Procuramos conhecer, estudar a história familiar e local, ressaltando questões sociais e raciais na formação do povo brasileiro. Como sugere Freire, “a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo”. (FREIRE, 1992, p. 86)

Pergunta 3: *O que faço no mundo?* Problematizamos e discutimos atitudes para o bem coletivo no ambiente natural, bem como nas relações interpessoais e o respeito a diversidade racial. Para Freire, é preciso ter “consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um ser aí, um ser no suporte” (FREIRE, 2000, p.112).

Pergunta 4: *O que posso ser?* Discutimos sobre o potencial de transformação social a partir de ações coletivas e importância do papel do cidadão na sociedade. A relevância do trabalho, com temáticas ético-raciais e o debate sobre o racismo, em todos os níveis da educação “não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (BRASIL, 2013, p. 483).

A partir das perguntas investigativas (figura 2), buscamos, nas rodas de conversas, discutir assuntos trazidos pelas crianças, a partir desses, a fim de desenvolver as

atividades que integrem os conteúdos regulares com temas da História e Cultura africana. Apresentamos a seguir, os temas que surgiram durante as rodas de conversas da intervenção pedagógica.

Figura 2 – Diagrama mental produzido a partir dos potenciais temáticas e conteúdo programático promovidos pela intervenção pedagógica.



Fonte: Produção de conhecimento da pesquisa.

Após as rodas de conversas e debates das questões investigativas, partimos para as etapas de codificação e decodificação dos temas levantados. Essas etapas são marcadas pelo que denomina Freire de “práxis pedagógica dialógica”, onde acontecem a discussão/problematização da realidade. Por meio das discussões, os alunos têm a oportunidade de fazer uma nova leitura do mundo, confrontando seus saberes prévios com novos conceitos. Essa nova leitura ou (re)leitura permite que, pesquisador e alunos, façam uma análise da realidade ao decodificar as situações-limites da realidade em que estão inseridos.

O resultado desse processo de codificação, decodificação e análise, mas do que os saberes científicos, contribuem para que os alunos ultrapassem a esfera espontânea da realidade para atingir uma percepção crítica sobre a mesma, avaliando atitudes e conceitos da sociedade em que se insere. O processo de investigação temática, de

acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), consiste em cinco passos, descritas na tabela 1.

Tabela 1 – Etapas da intervenção pedagógica perpassados pelo projeto Coloridos.

INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA		
1ª ETAPA	Levantamento Preliminar:	Reconhecimento da comunidade
2ª ETAPA	Codificação	Análise e escolha de contradições sociais vivenciadas pelos envolvidos.
3ª ETAPA	Descodificação	As escolhas dessas situações significativas podem ser confirmadas e sintetizadas em Temas Geradores
4ª ETAPA	Redução Temática	A escolhas dos conceitos para compreender o tema e planejamento de ensino
5ª ETAPA	Desenvolvimento em Sala Aula	Implementação das atividades didático-pedagógicas em sala de aula.

Fonte: Elaborado com base em Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011).

O projeto de intervenção pedagógica “Coloridos” foi desenvolvido dentro da perspectiva acima colocada, primeiramente, o levantamento das temáticas com os alunos e depois o desenvolvimento das atividades propostas. O projeto foi realizado num período de três meses, com no mínimo doze encontros, e proporcionou momentos de contação de histórias, releituras de obras de artes, produção de textos individuais e coletivos, atividades de pesquisa, receita culinária, construção de uma boneca de meia, trabalhos com sucata e uma aula de campo.

6.2 Proposta do Projeto

O primeiro encontro com as crianças foi fundamental para que, durante a roda de conversa, por meio das perguntas investigativas, pudéssemos perceber as situações significativas (temas geradores), as quais promoveram os conceitos a serem trabalhados e estruturar o planejamento de ensino. Na figura 3 mostra uma fotografia da roda de conversas produzidas no início da intervenção,

Figura 3 – Fotografia da roda de conversas produzida a partir de algumas perguntas investigativas, tendo como pressuposto a temática guarda-chuva étnico-racial.



Fonte: Banco de imagens produzido a partir da produção de conhecimento do grupo de pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA do Instituto Federal do Espírito Santo (2018).

Após as discussões dessa primeira conversa, ficou combinado com os alunos que nos encontraríamos uma vez por semana para desenvolver projeto. Na semana seguinte, com base na conversa com as crianças e no diagnóstico, por meio das perguntas investigativas, encontramos com a professora da turma para apresentar a proposta de trabalho do projeto.

A proposta que apresentamos, foi muito bem recebida pela professora, mostrou estar animada com as atividades previstas. Logo identificou um livro da proposta com o qual, ela já havia trabalhado em sala e sugeriu um outro livro. Após a apreciação do livro, acatamos sua proposição. A professora sugeriu também uma atividade de artes, com diversos materiais, onde os alunos iriam criar diferentes tipos de cabelos. As atividades e as etapas previstas do projeto escolar ficaram definidas como consta na tabela 2.

Tabela 2– Etapas do projeto escolar “Coloridos”, correspondendo as atividades, dinâmicas e objetivos a cada data de encontro da intervenção escolar.

Encontro	Dinâmica	Atividade	Objetivo
1	História: Flávia e o Bolo de Chocolate (Mirian Leitão)	Roda de história e conversa.	Conversar sobre a história e a diferença racial entre os personagens da mãe e filha. Discutir com as crianças sobre as diferenças físicas e de personalidade de cada um. Questioná-los sobre os sentimentos de Flávia sobre se mesma. Após a discussão propor um autorretrato, usando Giz de Cera Pintkor 12 cores Tons de Pele.
2	História: Flávia e o Bolo de Chocolate (Mirian Leitão)	Reconto da história (convidar os alunos para participar da leitura). Convidar os alunos para fazer uma receita de bolo de chocolate para o lanche compartilhado.	Discutir sobre a diversidade e as características de cada um, e fazer um paralelo com os ingredientes do bolo. Convidá-los a refletir sobre como ingredientes tão distintos, juntos, se tornam harmoniosos e saborosos.
3	Datashow com a projeção da obra “Café – 1940” de Portinari	Releitura da Obra do artista.	A partir da obra de Portinari desencadear uma discussão sobre as percepções deles da imagem. Conversar sobre a tráfico dos negros para Brasil e o trabalho escravo.
4	História: Pretinha de Neve e os sete gigantes	Confeccionar um boneco ou uma boneca para ser a mascote do projeto.	Conversar sobre a história e sobre a diversidade dos tipos de cabelos.
5	Imagine uma menina com cabelos do Brasil	Pesquisa de fotografias e imagem, para montar uma exposição, que representem a diversidade de cabelos e penteados africanos.	Falar sobre a importância do cabelo na cultura Africana, com seus turbantes, tranças, dreads e blackPower. Conversar sobre o conceito de estereótipos, buscando valorizar a individualidade e a diversidade.
6	Imagine uma menina com cabelos do Brasil	Colagem com diversos materiais e textura para fazer diferentes cabelos.	Conversar sobre a diversidade de cabelos e propor uma atividade lúdica e artística, com materiais diferentes para estimular a criatividade.
7	Música: Barquinho Banda Casaca	Aprender a letra da música e coletivamente construir versos para uma música de congo da turma.	Falar sobre o Congo e as bandas existentes no nosso estado. Conversar sobre a Festa de São Benedito e as congadas que acontecem no município. Pontuar sobre a importância do respeito a diversidade religiosa e as diferentes manifestações culturais. Discutir sobre a letra da música e suas rimas e produzir um texto em versos.
8	Passeio de ônibus até Serra sede.	Visita a Associação de Congo da Serra	Conhecer o Congo, sua história e importância no município da Serra. Aprender sobre os instrumentos e músicas.
9	Garrafas Pet e latas de metal.	Confeccionar casacas e tambores com as sucatas.	Aprender sobre o reaproveitamento de materiais e estimular a criatividade artística.
10	Música: Coloridos (Palavra Cantada)	Confeccionar uma bandeira a partir de um tema relacionado as relações étnico-raciais para a banda de congo da turma.	Na roda de conversa relembrar as características das Bandeiras das Bandas de Congo que vimos na Associação. Escolher um tema para a bandeira da turma.
11	Personalidades Negras.	Produzir um mosaico a partir de imagem recortada, depois colar as partes para descobrir a personalidade que aparece.	Depois de mostrar a imagem (Mandela) do mosaico que eles produziram, retomar a questão investigativa do nosso primeiro encontro, onde eles disseram o que gostariam de ser. Apresentar para turma personalidades negras que de alguma forma fazem um trabalho de luta pela igualdade racial.
12	Congo do 2ºano do Ensino Fundamental	Ensaio da banda e de coreografia.	Definir coletivamente as funções de cada um na banda de congo e ensaiar para a apresentação que ocorrerá na culminância do projeto.
13	Culminância do Projeto	Exposição dos trabalhos desenvolvidos	Apresentar e difundir na escola o trabalho desenvolvido pela turma e contribuir para reflexão sobre a diversidade e formação da identidade racial.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

6.3 Atividades desenvolvidas

6.3.1 Era uma vez [...] “Flávia e o bolo de chocolate”

A primeira atividade do projeto de intervenção foi contação da história “Flávia e o bolo de chocolate”, que retrata os questionamentos de uma menina negra sobre a sua pele marrom, diferente da pele branca da sua mãe adotiva. O livro de autoria da jornalista Mirian Leitão, aborda temas delicados como adoção e questões sobre diversidade racial. A personagem central do livro é uma menina que em um determinado momento de sua infância, passa a questionar sua cor e a estabelecer comparações com a mãe que é branca.

[...] predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores (CAVALLEIRO, 2010, p. 23).

A situação proposta no livro e que Cavalleiro (2010) discute no livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, mais do que uma questão de auto aceitação, é uma questão de construção social, onde as crianças passam a internalizar desde cedo uma imagem negativa da negritude, e em contrapartida assimilam uma imagem de superioridade branca. De acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais, “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (BRASIL, 2013, p, 480).

A leitura do livro proporcionou discussões sobre diversidade, identidade e igualdade racial. Posteriormente a discussão do livro, as crianças foram convidadas a fazer um autorretrato, observando suas características físicas, cor de cabelo e de pele, formato do nariz e da boca. Para auxiliar na escolha da cor da pele disponibilizamos um estojo de giz de cera com 12 tons que se aproximam ao máximo dos diversos tons de pele. A caixa de lápis de cor tradicional exclui a possibilidade de representação das

diversas tonalidades de pele, fazendo uma homogeneização que serve ao branqueamento, impedindo a possibilidade de variadas representatividades. Sem representatividade não há identificação e, portanto, cria-se uma barreira que exclui e afeta a autoestima de crianças negras. O giz de cera da Koralle em parceria com a Uniafro é uma ferramenta de combate ao racismo e foi desenvolvido afim de conscientizar crianças e adultos de que os tons de pele são muitos. Para auxiliar as crianças no processo de reconhecimento da autoimagem foi colocado na sala um espelho, onde eles poderiam observar suas características físicas. O encerramento do encontro aconteceu com uma roda de conversa, onde as crianças tiveram a oportunidade de expressar o que mais gostaram na história e o que eles aprenderam.

É importante ressaltar que, com alunos das séries finais (4º e 5º anos), onde os conteúdos de ciências já estão mais ampliados, seria importante aprofundar a discussão sobre as diferenças físicas relacionadas as adaptações que os povos foram sofrendo no decorrer do tempo com a migração para lugares mais frios, alterando assim a textura capilar e outras características, como por exemplo, a largura das narinas e o tamanho da base do nariz que estão fortemente associadas ao clima, principalmente a temperatura e a umidade absoluta.

A figura 4 está mostra um mosaico de fotografias da atividade sobre o livro Flávia e o bolo de chocolate. O mosaico contém registros da roda de conversa sobre o livro Flávia e o bolo de chocolate, reconhecimento da autoimagem, e atividade de autorretrato.

A segunda atividade do projeto foi realizada no refeitório da escola. Iniciamos com o relato da história “Flávia e o bolo de chocolate”. Depois, retomamos algumas discussões da semana anterior a respeito da diversidade. Aproveitando a fala das crianças sobre o respeito às diferenças, explicamos que é possível pessoas diferentes conviverem em harmonia, assim como os ingredientes de um bolo são tão diversos em aparência e em sabor, porém juntos se transformam num delicioso alimento.

O primeiro passo foi conversar sobre a estrutura de uma receita, seus ingredientes e modo de fazer. Depois as crianças experimentaram alguns ingredientes e observaram suas propriedades (sólido, líquido, doce etc.). Finalmente, participaram de todas as etapas de produção do bolo. Com o bolo finalizado, as crianças foram convidadas a escrever a receita no caderno, para que pudessem reproduzir novamente em casa com

a família e também conhecer o gênero textual de uma receita e sua estrutura. O encontro foi encerrado com a degustação do bolo.

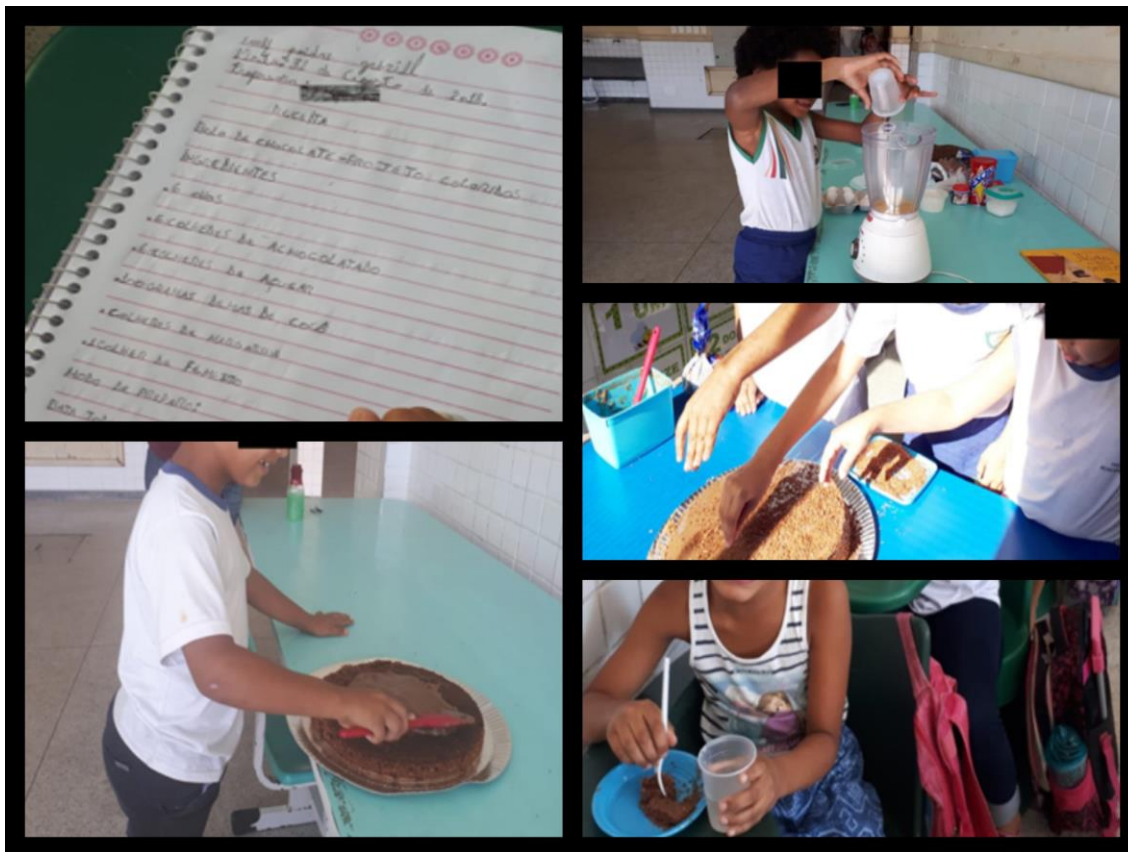
Figura 4 – Mosaico de fotografias da atividade sobre o livro Flávia e o bolo de chocolate. Roda de conversa sobre o livro Flávia e o bolo de chocolate. Reconhecimento da autoimagem. Atividade de autorretrato.



Fonte: Banco de imagens produzido a partir da produção de conhecimento do grupo de pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA do Instituto Federal do Espírito Santo (2018).

A figura 5 mostra um mosaico de fotografias sobre a produção do bolo. Produção da receita de bolo de chocolate. O mosaico contém registros da produção de bolo de chocolate, do bolo de chocolate pronto, os alunos no processo de confeito do bolo de chocolate, e a prova do bolo.

Figura 5 – Mosaico de fotografias sobre a produção do bolo. Produção da receita de bolo de chocolate. Produção de bolo de chocolate. O bolo de chocolate pronto. Confeitando o bolo de chocolate. A prova do bolo.



Fonte: Banco de imagens produzido a partir da produção de conhecimento do grupo de pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA do Instituto Federal do Espírito Santo (2018).

A ludicidade e a fantasia fazem parte do universo infantil e precisam ser valorizadas. No livro “Flávia e o bolo de chocolate” a autora fez uso desse recurso, ao comparar a cor marrom da personagem com de objetos e alimentos (areia do parque, brigadeiro, bolo de chocolate, etc.) com os quais as crianças rapidamente se identificam, porém, estão classificadas como “coisas” e não pessoas. Embora, o enredo da história contribua para a reflexões sobre a diversidade étnica, essa é uma crítica importante a fazer ao texto.

6.3.2 História do Brasil e a luta do Movimento Negro pela emancipação

A terceira atividade, foi realizada na biblioteca da escola no dia 6 de setembro, com a proposta de, a partir da obra de Portinari, desencadear uma discussão sobre as percepções dos alunos sobre a imagem, conversar sobre a retirada dos negros de suas terras de origem para o Brasil e o trabalho escravo ao qual eram submetidos. As telas de Portinari, Café (1940); o labrador do café (1934); a produção de café (1935); e a colona sentada (1935), foram exibidas durante a intervenção escolar, para introduzir uma reflexão sobre a história e cultura do negro da sociedade brasileira e luta do Movimento Negro pela emancipação. De acordo com Renata Felinto, numa reportagem publicada no *Jornal Brasil de Fato*², esse “feitiço” negro, essa representação recorrente que se pretende elogiosa, que tende a estigmatizar negros e negras é corrente na produção do período de 1920 a 1960 dentre alguns artistas modernistas. Ela, de certa forma, ao não ser problematizada e ser produção de brancos e brancas com um lugar seguro na história das artes visuais brasileiras, congela os afrodescendentes no lugar da subalternidade e não dá possibilidades de leituras que subvertam a narrativa hegemônica sobre esse período e as produções dessas pinturas. Portanto, ao trabalhar essas telas para retratar o período escravista e pós-escravistas, faz-se necessário fazer um contraponto sobre a luta emancipatória do movimento negro.

Durante a roda de conversas, discutimos sobre o período escravistas, a resistência do movimento negro, a capoeira, suas fugas, os quilombos, conquista da liberdade e outras lutas que surgiram após a abolição. Conversamos, brevemente, sobre nos dias atuais não existirem mais navios negreiros trazidos para o Brasil e que é direito de todos ser remunerado pelo seu trabalho. No decorrer das discussões percebemos que ao conversar sobre a luta dos africanos pela sua liberdade, as crianças compreendiam de forma natural e necessária o embate e as estratégias de luta dos escravizados para com seus opressores, como um coletivo oprimido lutando pelo seu direito de ser e existir. Ao tratar dessas questões visamos contribuir para valorização dos processos de identidade do povo negro, que precisam ser compreendidos e debatidos. Como comenta Gomes,

²Reportagem de Renata Felinto, publicada no *Jornal Brasil de Fato*, São Paulo/SP, em 17 de outubro de 2016. <https://www.brasildefato.com.br/2016/10/17/artigoor-portinari-coloca-negros-e-negras-na-sala-de-jantar-das-elites/>

[...] Sabemos que, durante o regime escravista, várias foram as invenções e recriações realizadas pelos africanos escravizados no sentido de romper com o processo de coisificação social a eles imposto. As transgressões, os abortos, os assassinatos de senhores, as fugas, o culto aos ancestrais, a estética, a medicina natural foram ações desencadeadas pelos africanos escravizados e provam o quanto essa coisificação não foi totalmente introjetada e realizada (2002, p. 44)

Convidamos os alunos a voltar a atenção para a obra de Portinari e observar como ele retratou os trabalhadores. Rapidamente, uma criança observou o tamanho dos pés e das mãos, que eram grandes demais em relação ao corpo. Conversamos sobre como a forma que Portinari retratou esses trabalhadores era uma denúncia as condições de trabalho duro e exaustivo, ao qual eram submetidos os descendentes africanos. Encerradas as discussões, foi proposto aos alunos fazer uma releitura do quadro Café de Portinari.

A figura 6 mostra o mosaico de fotografias da atividade de releitura da obra Café de Cândido Portinari. O mosaico contém registros dos alunos na sala de aula quando produziram desenhos e pinturas inspirados nas telas do pintor Cândido Portinari.

Figura 6 – Mosaico de fotografias da atividade de releitura da obra Café de Cândido Portinari. Os alunos na sala de aula produziram desenhos e pinturas inspirados nas telas do pintor Cândido Portinari.



Fonte: Banco de imagens produzido a partir da produção de conhecimento do grupo de pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA do Instituto Federal do Espírito Santo (2018).

As imagens de Portinari representam um período histórico onde os negros, em sua maioria, ainda eram submetidos aos trabalhos braçais. Em contrapartida, discutimos e pontuamos as lutas do Movimento Negro pela liberdade e por seus direitos. Em outro momento, buscamos retomar essas discussões, trazendo personalidades negras de destaque, que fizeram e fazem diferença no combate ao racismo no Brasil e no mundo.

Iniciamos nosso encontro explicando que eles fariam uma colagem em pequenos grupos, mas não dissermos do que se tratava. Ao finalizar as colagens juntamos as partes e eles viram que formou um rosto, mas nenhuma das crianças sabia de quem se tratava. Na roda de conversa, relembramos o primeiro dia que conversamos e perguntamos o que eles gostariam de ser. Muitos repetiram as profissões que gostariam de seguir. Explicamos que independente da profissão, algumas pessoas escolhem fazer coisas importantes que façam diferença na vida de outras. Usamos o Datashow para projetar o rosto de Mandela, que eles até então desconheciam. Contamos sobre sua origem em

uma tribo africana, seu anseio pelos estudos, sua formação como advogado, mas principalmente pela sua luta contra a segregação racial.

Em seguida, mostramos a imagem de Zumbi, contamos sobre sua história, sua liderança no maior Quilombo do período escravista e sua luta pela liberdade de seus companheiros. Conversamos, sobre o quilombo de Palmares, sua grande extensão territorial e sua história de resistência. Explicamos que o dia da Consciência Negra é 20 de novembro em lembrança a morte de Zumbi.

A imagem seguinte que mostramos foi da atriz e apresentadora brasileira Taís Araújo. Logo que viram a foto a reconheceram e começaram a falar os programas que ela atua e apresenta. Conversamos sobre a profissão de atriz e sobre a grande visibilidade que ela traz, mas também a responsabilidade de combater o racismo. Mostramos as publicações racistas que ela recebeu em sua rede social, conversamos sobre o racismo, e como, muitas vezes, as pessoas fazem uso do computador para expressar seus preconceitos. Por último, mostramos a foto da jornalista Maria Júlia Coutinho, que também trabalha na televisão e que da mesma forma que Taís, sofreu ataques racistas em rede social.

Concluimos a nossa roda de conversa e o nosso último encontro firmando um compromisso de dividir os aprendizados do Projeto com outras pessoas e de ter uma atitude de vigília sobre discursos preconceituosos os racistas, acertamos. Combinamos de sempre lembrar sobre o respeito as diferenças, não só no que se refere a cor, mas também as diversas religiões, famílias e pensamentos. O grupo fez mais um mosaico, dessa vez, no desenho de Zumbi de Palmares.

A figura 7 mostra um mosaico de fotografias das personalidades negras que citamos em sala de aula. O mosaico também contém os registros dos mosaicos de Mandela e Zumbi produzidos pelos alunos.

Figura 7 – Mosaico com fotografias de personalidades negras do passado e do presente. Fotografia do painel com os mosaicos de Mandela e Zumbi de Palmares produzidos pelos alunos.



Fonte: Banco de imagens produzido a partir da produção de conhecimento do grupo de pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA do Instituto Federal do Espírito Santo (2018).

6.3.3 A boneca princesa “Pretinha de neve”

A atividade com o livro “Pretinha de Neve” foi desenvolvida na biblioteca da escola, com uso do Datashow. Iniciamos nossas discussões apresentando para as o Mapa mundi, para que as pudessem visualizar o continente Africano e o Brasil.

“Pretinha de Neve”, escrito e ilustrado por Rubem Filho, conta a história de uma menina que morava com a mãe e o rei, seu padrasto, no Monte Kilimanjaro (norte da Tanzânia). O lugar mais gelado da África. Como ela vivia sozinha, porque não tinha ninguém para brincar, resolveu descer o Monte e conhecer "lá embaixo", um lugar sem neve, onde poderia encontrar amigos.

Escolhemos trabalhar essa história com as crianças, pois o mercado de literatura e contos de fadas é dominado por princesas de biotipo europeu, brancas, de olhos claros e cabelos lisos. A Disney, maior indústria de filmes infantis, tem, nos últimos anos tentado representar outros perfis de princesas em seus filmes, no entanto, a única princesa negra

representada, na animação *A princesa e o sapo*, tem os traços físicos distantes do que é comum a população afrodescendente, além de virar uma rã nos primeiros 30 minutos de filme, só retornando a forma humana ao final. Outra característica que nos interessou na personagem Pretinha de Neve é o fato dela ser criança, não está envolvida em um romance, e vive um conflito com os pais por desejar mais atenção. Para Cavalleiro, os livros raramente retratam o negro em seu contexto familiar, “os personagens negros, em comparação com os demais, são os que apresentam o maior percentual de personagens negativos” (2010, p.50).

Assim, que terminamos de contar a história, várias crianças começaram a apontar as semelhanças e diferenças com o clássico *Branca de Neve*. Identificamos também alguns trechos que remetem a outros contos como *Alice no país das maravilhas*. Continuamos conversando sobre as semelhanças e diferenças entre as histórias e um aluno observou que os nomes dos gigantes são iguais aos nomes dos sete anões. Discutimos também, o fato de Branca de Neve ser uma jovem e Pretinha uma criança, portanto não sonhava com um príncipe, só queria ter amigos para brincar.

Convidamos o grupo a observar as características físicas da Pretinha, cor de pele, lábios, cor dos olhos, o penteado, vestido e explicamos que nossa atividade seria confeccionar uma boneca de meia que seria a Princesa Pretinha. As crianças vibraram com a ideia. Além, da carência de literatura com personagens negros em posição de destaque, existe no mercado um acervo limitado de bonecas e bonecos negros. O mais comum é encontrar bonecas iguais, com as mesmas feições, geralmente distantes das características afro, que só se diferenciam pelo tom de pele. A identificação física e representatividade são elementos importantes na formação da identidade negra. Como afirma Gomes, “no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário” (2003, p.173).

A atividade de produção da boneca da princesa Pretinha de Neve, no contexto do projeto, buscou criar uma identificação das meninas negras da turma com a personagem, numa realidade social onde falta representatividade, pois nas prateleiras das lojas o que se vê são bonecas de pele clara, cabelos loiros e olhos claros.

A figura 8 mostra um mosaico de fotografias produzidas a partir dos momentos da contação de história do livro “Pretinha de neve e os setes gigantes”. O mosaico também contém os registros do processo de confecção da boneca Pretinha de Neve e da boneca Pretinha de Neve.

Figura 8 – Mosaico de fotografias do processo de Contação de história do livro “Pretinha de neve e os setes gigantes”. Confecção da boneca Pretinha de Neve. Boneca Pretinha de Neve.



Fonte: Banco de imagens produzido a partir da produção de conhecimento do grupo de pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA do Instituto Federal do Espírito Santo (2018).

6.3.4 A diversidade do povo brasileiro e diferentes tipos de cabelo

O projetor foi um recurso importante para o encontro seguinte, já que para história que escolhemos para contar as ilustrações são fundamentais. O livro *Imagine uma menina com cabelos de Brasil*, de Alexandre Bersot, conta a história de Aparecida, uma garotinha insatisfeita com seus cabelos e que se sente deslocada na escola, mas ela encontra duas amigas, e juntas enfrentam as provocações das outras meninas.

Depois da história conversamos sobre a diversidade dos formatos e tipos de cabelo e sobre a importância de respeitar as diferenças, sem brigas e sem ofensas, pois cada um é de um jeito. A professora Nilma Lino Gomes destaca que o cabelo

é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (2003, 174).

Na tela do projetor mostramos diferentes tipos de pessoas, com cor de pele e cabelos variados, liso, crespo, cacheado, colorido, curto, longo e com dread e propomos, para encerrar nosso encontro, uma pesquisa de diferentes tipos de cabelo em revistas, para que coletivamente, construíssemos o mapa do Brasil.

A figura 9 mostra um mosaico de fotografias sobre o processo do estudo sobre a diversidade do povo brasileiro, tomando como referência os diferentes tipos de cabelos. O mosaico mostra registros da pesquisa realizada em revistas de diferentes tipos de cabelo, e a construção do mapa do Brasil com diferentes tipos de cabelo. As fotografias retratam os resultados de uma atividade pedagógica de artes para abordar os diferentes tipos de cabelos.

No encontro seguinte, continuamos com a temática dos diversos tipos de cabelos. Após relembrar os conceitos que discutimos no encontro anterior, explicamos para eles a atividade proposta. Primeiramente, os alunos receberam um contorno da cabeça, onde deveriam desenhar os olhos, nariz e boca. Ficou a cargo deles decidir se fariam menino ou menina. Depois de desenhar e pintar o rosto cada um escolheu os materiais que iria utilizar para fazer o cabelo. Disponibilizamos lã, fitilho, paetês, lantejoulas, serragem, penas, laços de fita, flores artesanais, entre outros.

Figura 9 – Pesquisa em revistas de diferentes tipos de cabelo. Construção do mapa do Brasil com diferentes tipos de cabelo. As fotografias retratam os resultados de uma atividade pedagógica de artes para abordar os diferentes tipos cabelos.



Fonte: Banco de imagens produzido a partir da produção de conhecimento do grupo de pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA do Instituto Federal do Espírito Santo (2018).

6.3.5 A congo e a herança cultural do povo negro

Iniciamos, o encontro seguinte, apresentando o assunto alvo das nossas reflexões, o congo. Para fim de diagnóstico, fizemos algumas perguntas a respeito do tema, e poucas crianças participaram respondendo os questionamentos, enquanto os demais observavam.

Com a imagem de uma banda de congo em frente à Igreja matriz Nossa Senhora da Conceição, em Serra sede, na festa de São Benedito, iniciamos nossa conversa sobre os elementos que compõe uma banda de congo. Os alunos foram apontando o que viam na imagem, como: mulheres dançando, uma mulher segurando a bandeira e homens tocando. A partir dessas observações passamos a falar sobre o congo e sua história, a ligação com as festas religiosas e também o congo como gênero musical.

Outro ponto que discutimos foi que apesar, de muitas vezes, o congo está atrelado a festas religiosas, deve ser respeitado enquanto manifestação cultural e que da mesma forma que as pessoas se diferenciam na aparência, também divergem em suas crenças,

e isso não deve ser qualificado como algo ruim. Após esse momento, projetamos o vídeo de uma banda congo fazendo a puxada e a fincada do mastro.

Depois de assistir o vídeo com uma banda tradicional de congo pontuamos com as crianças que, por ser um ritmo musical tão marcante da cultura capixaba, o congo ultrapassa a esfera religiosa e pode estar presente em músicas que falam de outros temas como o amor e o mar. Falamos sobre bandas que utilizam o ritmo do congo e seus instrumentos, mas não são bandas religiosas. Assistimos então o clipe da música “Barquinho” da Banda Casaca. A figura 10 mostra um mosaico de fotografias mostrando a visita na associação das Bandas de Congo da Serra.

Figura 10– Mosaico de fotografias mostrando a visita na associação das Bandas de Congo da Serra. Na figura o estudante toca a casaca no momento da intervenção escolar. Texto coletivo: Congo 2º ano F. Visita a Associação das Bandas de Congo da Serra. Observação das fotos do processo de produção da casaca. Observação das fotos das Festa de congo da Serra. Vídeo da história do Congo com Mestre Antônio Rosa. Vídeo da história do Congo com Mestre Antônio Rosa.



Fonte: Banco de imagens produzido a partir da produção de conhecimento do grupo de pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA do Instituto Federal do Espírito Santo.

Ao final do vídeo, conversamos sobre a música, sua cadência, ritmo e rimas. Explicamos os sons que terminam as palavras são importantes para construir uma música e pode ser feita em versos. Propomos então ao grupo compor um congo a partir do que conversamos e assistimos e, para nossa surpresa, várias crianças começaram a sugerir frases e depois de alguns minutos estava pronta a letra da música. As crianças, em sala de aula, registraram o texto no caderno.

Texto coletivo: Congo do 2º ano F

O congo do Padre Gabriel

É feito pra você

O congo do Padre Gabriel

É feito pra valer.

Vamos dançar juntos

Na roda quero te ver

Nosso congo é especial

Foi feito pra você.

Gire sua saia

E dance com a gente

Na batida desse congo

Todos ficam contentes.

No encontro seguinte, nos reunimos para a aula de campo na Associação das Bandas de Congo da Serra. O número de alunos autorizados a participar foi de 18, num total de 25. Além da pesquisadora, a professora, a estagiária e a pedagoga acompanharam o grupo. Na associação fomos recebidos pelo monitor que pediu aos alunos que registrassem a presença no livro.

Os alunos formaram uma roda e o monitor esclareceu que a visita se dividiria em três momentos: roda de conversa, experimentação dos instrumentos e vídeo sobre o congo. Como no ambiente haviam muitas casacas de diversos tamanhos e as crianças demonstraram grande entusiasmo, o monitor iniciou a conversa falando sobre o instrumento.

No momento seguinte, o monitor contou a história do surgimento do congo. Falou sobre o naufrágio do navio negreiro, os negros que se salvaram segurando no mastro e da fé no “Santo Pedro”, que posteriormente, veio a ser São Benedito.

As crianças foram convidadas a observar um mural fotos expostas na parede que retratam o processo de fabricação da casaca, o talhar da madeira para formar a cabeça e o pescoço, o corte do bambu e a pintura de finalização. Após a explicação, os alunos

foram convidados a tocar a casaca. Continuando pelo mural de fotos, que ocupa praticamente todas as paredes, o monitor falou sobre as festas de congo tradicionais no município da Serra, suas datas e os santos homenageados. Depois desse momento os alunos puderam tocar os instrumentos da banda de congo, como a casaca, chocalho, tambor, cuíca e bumbo. O monitor aproveitou a empolgação das crianças e ensinou um congo, para que acompanhassem tocando.

O encerramento da visita aconteceu após um vídeo sobre a história do congo na Serra, contada pelo Mestre Antônio Rosa, uma das figuras de maior destaque na tradição do congo. Congueiro e cidadão serrano, ele criou a oficina de instrumentos que visava a criação de novas bandas e da organização das existentes.

6.3.6 A congo e a herança cultural do povo negro

No encontro seguinte, combinamos de fazer instrumentos com sucatas (garrafas plásticas, latas, potes de iogurte), porém antes de começar essa atividade, consideramos importante retomar e discutir com as crianças os momentos vivenciados na aula de campo e os conteúdos aprendidos.

Após a roda de conversa, nos dirigimos a sala de artes, onde cada criança recebeu uma sucata para confecção dos instrumentos do congo. Ficou combinado que eles encolheriam entre casaca, chocalho e tambor, dependendo que material que levassem para escola (lata, garrafas, potes de iogurte). A primeira etapa foi passar a camada de prime nos materiais e posteriormente, eles pintaram de acordo com as cores e formas que desejaram.

A figura 11 mostra um mosaico de fotografias da etapa de produção dos instrumentos musicais do Congo com material alternativo e culminância. O mosaico contém registros da confecção dos Instrumentos da Banda de Congo “Coloridos”, e apresentação da Banda de Congo Escolar com a exibição dos instrumentos produzidos com material alternativo.

Figura 11 – Mosaico de fotografias da etapa de produção dos instrumentos musicais do Congo com material alternativo e culminância. Confecção dos Instrumentos da Banda de Congo “Coloridos”. Apresentação da Banda de Congo Escolar com a exibição dos instrumentos produzidos com material alternativo.



Fonte: Banco de imagens produzido a partir da produção de conhecimento do grupo de pesquisa em Educação Científica e Movimento CTSA do Instituto Federal do Espírito Santo.

Na semana seguinte, nos encontramos novamente para iniciarmos a confecção da bandeira da banda de congo da turma. Na roda de conversa relembramos as características das Bandeiras que eles viram, na visita a Associação das Bandas de Congo. Eles citaram as fitas e as imagens de São Benedito. Propomos que eles escolhessem o tema para nossa bandeira, visto que a banda da turma não trataria de questões religiosas.

Ficou combinado que a banda teria o nome do Projeto “Coloridos” e que na bandeira teríamos as imagens de instrumentos do congo. A professora da classe ajudou escrevendo as letras para que as crianças pintassem. Eles também desenharam, escreveram os nomes e pintaram os instrumentos na bandeira. As crianças não participaram da finalização para colar a franja e as fitas nas laterais, que ficou a cargo da pesquisadora, pois utilizamos cola quente.

Apresentamos para a turma à música “Coloridos”, do grupo Palavra Cantada e sugerimos que, além do congo, a música entrasse no repertório, no dia da culminância do projeto, visto que se encaixa perfeitamente ao tema diversidade e tem em seu ritmo batidas de tambor. Decidimos, coletivamente, as funções de cada um na banda de congo e ensaiamos para a apresentação na culminância do projeto.

No último encontro com a turma aconteceu a culminância do Projeto de intervenção. Os pais foram convidados para assistir à apresentação das músicas e conhecer os murais de atividades desenvolvidas pelos alunos. Após esse momento, as outras turmas do vespertino também foram ao refeitório para assistir à apresentação, de acordo com o horário previamente acertado com as pedagogas. Na apresentação, além dos momentos musicais, um dos alunos leu um cordel de Bráulio Bessa sobre diversidade.

A intervenção pedagógica apresentada, com base nos princípios filosóficos e pedagógicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais, evidenciou a correlação da prática pedagógica com a educação proposta no documento.

Tabela 8: Análise da intervenção pedagógica tendo como base nos princípios filosóficos e pedagógicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais.

Princípios filosóficos e pedagógicos	Contexto da Intervenção Pedagógica
CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE	Compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
FORTELECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS	Desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.
AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES	A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2013, p. 484-489).

7 Considerações Finais

O projeto escolar “Coloridos” propôs o ensino de humanidades numa perspectiva de práxis educativa abordando temáticas étnico-raciais no Ensino Fundamental I. A prática pedagógica foi baseada na Pedagogia libertadora e na Mediação Dialética, visando abranger a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com objetivo de promover a formação de uma identidade negra positiva e valorizar a história e a cultura negra. Este projeto foi realizado nos meses de agosto a novembro de 2018, compondo atividades de doze encontros com a turma de estudantes, reuniões com o professor regente, rodas de conversas, produção textual, aula de campo e debates.

No decorrer dos encontros com os estudantes, por meio das práticas educativas e dos trabalhos produzidos, evidenciou-se que, de fato, o tema da intervenção pedagógica foi um elemento fundamental, que contribuiu para reflexão de aspectos da história e da cultura afrodescendente, produzindo conhecimentos e reflexões críticas.

No percurso da pesquisa buscamos informar, dialogar, debater e aprender, com base na concepção libertadora de Freire, de forma a valorizar a práxis na prática educativa e na concepção libertária de filosofia do Dussel. Ao desenvolver essa prática pedagógica no contexto do Ensino Fundamental I, contribuímos para que os alunos, ainda que de forma inicial, se apropriassem de conceitos e conhecessem a contexto histórico do negro na constituição do povo brasileiro. Essa iniciativa pretende alcançar o desenvolvimento de um pensamento crítico que tem, em última instância, a intenção de promover o processo de conscientização dos sujeitos.

[...] A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens [...]. A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1979, p. 15).

A intervenção pedagógica da pesquisa demonstrou a possibilidade trabalhar temáticas como racismo, igualdade racial, cultura negra, diversidade, entre outros, bem como a realidade circundante dos alunos, podemos perceber isso pelo retorno da

professora, que observou discursos e comportamentos diferenciados, e dos pais ao relatar falas dos filhos fora do ambiente escolar. Os desdobramentos da pesquisa também indicaram a possibilidade de envolvimento de outros professores e alunos com a temática étnico-raciais.

O projeto coloridos foi baseado nos princípios filosóficos e pedagógicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais e, por meio das práticas educativas, buscou correlacionar da prática pedagógica com a educação proposta no documento ao abordar temáticas como o Movimento Negro, o corpo e o cabelo negro, história e cultura negra, diversidade, que despertaram, ainda que de forma inicial, a consciência política e histórica da diversidade, favoreceram o fortalecimento de identidades e de direitos e promoveram ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

O trabalho pedagógico realizado com a temática racial, além de uma exigência legal, é uma necessidade social, o combate ao racismo perpassa por discussões que desarticule a ideologia de branqueamento e o mito da democracia racial, revelando, no contexto escolar, a realidade da desigualdade racial no nosso país e no cotidiano das crianças. A compreensão da realidade proporciona ao sujeito se integrar ao contexto que vive e discerni-lo, criando e recriando, resolvendo situações-problema, se objetivando, vai se apropriando da história e da cultura (FREIRE, 2017).

As práticas educativas propostas na intervenção pedagógica proporcionou momentos onde os alunos puderam resgatar seus conhecimentos iniciais sobre diversas temáticas étnico-raciais e, por meio da problematização, confortar esses conhecimentos iniciais com conhecimentos objetivados. Através do diálogo, das discussões e mediações as crianças superaram o conhecimento inicial e internalizaram novos conhecimentos (ARNONI, 2012).

A realização deste estudo buscou desenvolver uma prática escolar diferenciada no âmbito do ensino de Humanidades, promovendo a articulação entre educação libertadora numa perspectiva abordagem temática e da metodologia de mediação dialética, norteados pelos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações étnico-raciais, para que, talvez, isso possa repercutir na vida desses alunos do Ensino Fundamental I.

Referências

- ARNONI, M. E. B. **Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da questão metodológica na educação escolar**. In: 31ª Reunião Anual da Anped, Grupo de trabalho 4, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4971--Int.pdf>
- ARNONI, M.E.B. **Ensino e mediação dialética**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.1, n.1, p. 123-132, 2006.
- ARNONI, M.E.B. **Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula**. Revista Educação e Emancipação, São Luís/ MA, v.5, n.2, p.58-82, jul/dez. 2012.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel**. Ijuí: UNIJUI Ed., 1991.
- BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAVALLEIRO, E.S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ª edição – São Paulo: Contexto, 2010.
- CORREIA, W. CARVALHO, I. **Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade**. Revista Portuguesa de Educação, 25(2), pp. 63-87, 2012.
- DELIZOICOV, D. ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUSSEL, E. **1942, o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt – Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, E. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979).
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz E Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12ª Rio de Janeiro: Paz e terra. Acesso em 10 de junho de 2017. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf
- GOMES, N.L. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões**. IN: GOMES, N.L (Org). Um olhar além da fronteira: educação e relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Autêntica, p. 97-110, 2007.
- GOMES, N.L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- GOMES, N.L. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: revista de estudos de literatura, UFMG, v.9, p. 38 – 47, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>
- GOMES, N.L. **Movimento Negro Educado: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2017.
- HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução: Patrick Burglin. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- MAYO, P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**. Tradução de Carlos Alberto S. Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB. Rio de Janeiro, em 5 nov. 2003.

OSÓRIO, R. G. **Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil**. In: THEODORO, Mário (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, pp. 65-95, 2008.

PIO, P.M; CARVALHO, S.M.G; MENDES, J.E. **Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e à docência**. In: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. EdUECE- Livro 2. ENDIPE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>

RANGEL, F.S; LEITE, S.Q.M. **Mediação Dialética e Educação CTS/CTSA para debater temáticas de segurança, ambiente e saúde no Ensino Médio integrado ao técnico**. XII ENPEC, Rio Grande do Norte, jun., 2019.

SANTOS, S.A. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. 1ª edição – e-book, Jundiaí, São Paulo: paco editorial, 2014.

SCHWARCZ, L. K. M. **“Questão racial e etnicidade”**. In: MICELI, Sérgio (Org.). O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995). Antropologia, São Paulo, Sumaré/Anpocs, v. 1, 1999. p. 267-326.

SEYFERTH, G. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. Anuário Antropológico/93. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. pp. 175-203.

SEZYSHTA, A.J. **Contribuições da filosofia da libertação para uma educação libertadora** *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 276-287, jul.-dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>

SILVA, J.V.M. **Filosofia, responsabilidade e educação em Enrique Dussel**. *Perspectiva Filosófica*, Recife, v. II, n. 38, ago./dez. 2012.

SOLINO, A.P; GEHLEN, S.T. **Abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação: possíveis relações epistemológicas e pedagógicas**. *Investigações em Ensino de Ciências*. Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação - FEUSP), V19, pp. 141-162, 2014. São Paulo.

TELLES, E.E. **Racismo à brasileira – uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.



PPGEH

Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Humanidades
Instituto Federal do Espírito Santo

ISBN 978-858263257-4



9

788582

632574