



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RONDÔNIA**

CAMPUS PORTO VELHO CALAMA

DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE
NACIONAL – PROFEPT**

PLURIVERSO

**UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO AFROCENTRADA PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

AUGUSTO RODRIGUES DE SOUSA

PORTO VELHO

2020

AUGUSTO RODRIGUES DE SOUSA

PLURIVERSO
UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO AFROCENTRADA PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Lediane Fani Felzke

PORTO VELHO- RO

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

S725p

Sousa, Augusto Rodrigues de.

Pluriverso: uma estratégia de ensino afrocentrada para a educação profissional e tecnológica / Augusto Rodrigues de Sousa, Porto Velho, Rondônia, 2020.

136f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lediane Fani Felzke.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Porto Velho, Rondônia, 2020.

1. Afrocentricidade. 2. Pluriversalidade. 3. Politecnia. 4. Estratégias de Ensino. I. Felzke, Lediane Fani. II. Título.

CDD: 305.896

Bibliotecária Responsável: Roseni S. Rodrigues - CRB 11/916



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

ATA 1/2020

Anexo 4 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO

CANDIDATO: Augusto Rodrigues de Sousa

DATA DA DEFESA: 08 de julho de 2020

LOCAL: Sala Google Meet

HORÁRIO DE INÍCIO: 14:15 HORÁRIO DE TÉRMINO:

NOME COMPLETO	FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM
Lediane Fani Felzke	Presidente	IFRO
Nilson Santos	Membro	UNIR
Alexandre Santos de Oliveira	Membro	IFRO
Josélia Fontele Batista	Suplente Interno	IFRO
Marco Antônio Teixeira	Suplente Externo	UNIR

TÍTULO DEFINITIVO DO TCC*:

PLURIVERSO: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO AFROCENTRADA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”

Em sessão pública, após exposição de 40 min, o(a) candidato(a) foi arguido(a) oralmente pelos membros da banca, durante o período de 2h. A banca chegou ao seguinte resultado**:

(X) APROVADO(A) () REPROVADO(A)

** Recomendações¹:

Revisão ortográfica e gramatical.

¹ O aluno deverá encaminhar à Coordenação do PROFEPT, no prazo máximo de 30 dias a contar da data da defesa, os exemplares definitivos do TCC, após realizadas as correções sugeridas pela banca.

Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da banca, na ordem acima relacionada e pelo candidato.

Porto Velho, 08 de julho de 2020.

Presidente: Lediane Fani Felzke

Membro 1: Nilson Santos

Membro 2: Alexandre Santos de Oliveira

Candidato (a): Augusto Rodrigues de Sousa



Documento assinado eletronicamente por **Lediane Fani Felzke, Professor(a) - EBTT**, em 08/07/2020, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Santos Oliveira, Professor(a) - EBTT**, em 08/07/2020, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Augusto Rodrigues de Sousa, Usuário Externo**, em 08/07/2020, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **nilson santos, Usuário Externo**, em 08/07/2020, às 22:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0940818** e o código CRC **2B24F1D3**.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

ATA 2/2020

Anexo 5 – Ata de Avaliação do Produto

PRODUTOS(S) EDUCACIONAL(IS) GERADO(S) NO TRABALHO FINAL DE CURSO

CANDIDATO: Augusto Rodrigues de Sousa

DATA DA DEFESA: 08 de junho de 2020 LOCAL: IFRO/campus Calama

HORÁRIO DE INÍCIO: 14h

Declaramos que o Produto Educacional Site "Estratégias Pluriverso" foi julgado, validado e aprovado para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Rondônia.

Porto Velho, 08 de junho de 2020.

Presidente: Lediane Fani Felzke

Membro 1: Nilson Santos

Membro 2: Alexandre Santos de Oliveira

Candidato (a): Augusto Rodrigues Sousa



Documento assinado eletronicamente por **Lediane Fani Felzke, Professor(a) - EBTT**, em 08/07/2020, às 17:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Santos Oliveira, Professor(a) - EBTT**, em 08/07/2020, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Augusto Rodrigues de Sousa, Usuário Externo**, em 08/07/2020, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **nilson santos, Usuário Externo**, em 08/07/2020, às 22:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0940819** e o código CRC **6D72AB5C**.

09/07/2020

SEI/IFRO - 0940819 - Ata

Referência: Processo nº 23243.008633/2020-61

SEI nº 0940819

A Exú, orixá dos caminhos e das encruzilhadas, também ele vítima do racismo.

A todas as jovens vidas pretas e indígenas assassinadas.

À minha mãe, Fátima, cabocla amazonense, mulher preta e amazônida, mãe solteira de quatro filhos, lutadora e criativa.

AGRADECIMENTOS

Um sincero obrigado a todas e todos os mais velhos que nos precedem na luta, na reflexão, na leitura, na ação.

Obrigado às amigas e amigos, alunas e alunos e à orientadora dessa pesquisa, Lediane, que se animaram a participar desse processo coletivo de produção conhecimento, dedicando seu tempo, suas energias e criatividade.

Obrigado aos colegas e professores desse programa de mestrado, companheiros de parte da caminhada.

Quando Olofin realizou tudo o que pretendia, convocou Exu e lhe disse: “Muito me ajudaste e eu bendigo teus atos por toda a eternidade. Sempre serás reconhecido, Exu, serás louvado sempre antes do começo de qualquer empreitada” (PRANDI, 2001, p.45)

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. (...) Na comunidade da sala de aula nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença dos outros. (bell hooks, 2017, p. 16).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1— Porcentagem de Cor/Raça declarada pelos alunos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (A) e no Instituto Federal de Rondônia— Campus Calama (B).....	23
Figura 3— Visualização das etapas da Estratégia Pluriverso.....	40

PLURIVERSO: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO AFROCENTRADA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RESUMO

O artigo descreve uma pesquisa realizada com alunas e alunos do Ensino Técnico integrado ao Médio do Instituto Federal de Rondônia— Campus Calama. O objetivo foi contribuir para a implementação do princípio de consideração da diversidade étnico-racial nesse contexto, a partir de um processo coletivo de pesquisa e produção de conhecimento no qual os alunos se sentissem ativamente participantes e representados nas temáticas abordadas. A metodologia principal adotada foi a pesquisa participante, modelo decolonial e engajado de pesquisa qualitativa. Foram realizadas rodas de conversa e oficinas de trabalho colaborativo para produção coletiva do conhecimento. Como resultado do processo vivenciado foi construída uma estratégia para o ensino de humanidades na Educação Profissional e Tecnológica, denominada Estratégia Pluriverso, baseada nas ideias de pluriversalidade, afrocentricidade e politecnia. A estratégia proposta, pautada na pesquisa e no trabalho colaborativo como princípios educativos, demonstrou-se uma rica prática pedagógica voltada para a superação do racismo e para a experiência da politecnia.

PALAVRAS-CHAVES: Afrocentricidade. Pluriversalidade. Politecnia. Estratégias de Ensino.

PLURIVERSE: AN AFROCENTRIC TEACHING STRATEGY FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT

This article describes a research carried out with students of the Integrated High School in the Technical Course of the Federal Institute of Rondônia Campus Calama. The objective was to contribute to the consideration of ethnic-racial diversity in this context, based on a collective process of research and knowledge production, in which students felt they were actively participating and represented in the topics covered. The adopted methodology was the Action Research, engaged and decolonial model of qualitative research. Conversation Wheels and collaborative work workshops were held for collective knowledge production. The result of the research was the construction of the teaching strategy called "Pluriverse Strategy", aimed at teaching Humanities in Professional and Technological Education. The strategy is based on the concepts of pluriversality, afrocentricity and polytechnics. The proposed strategy, based on research and collaborative work as educational principles, proved to be a rich pedagogical practice for overcoming racism and for the experience of polytechnics.

KEYWORDS: Afrocentricity. Pluriversality. Polytechnics. Teaching Strategies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 As leis 10.639/2003 e 11.645/2008: políticas afirmativas de reparação, antirracismo e superação do mundo criado pela escravidão.	14
2.2 Práticas Educativas Antirracistas e Decoloniais na Educação Profissional e Tecnológica.....	19
2.3 Concepção de pluriversalidade e práticas educativas decoloniais e antirracistas em Educação Profissional e Tecnológica.....	24
3 METODOLOGIA	26
3.1 Classificações da pesquisa e método de produção de dados	27
3.1 Percurso Metodológico.....	28
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
4.1. Primeira roda de conversa: sobre a pertinência das temáticas étnico-raciais na educação profissional.	29
4.2 Segunda roda de conversa: sobre o apagamento das relações étnico-raciais no currículo.	31
4.3 Terceira roda de conversa: como implementar o estudo das relações étnico-raciais no ensino de humanidades e filosofia no ensino médio integrado ao técnico.....	34
4.4 Quarta Roda de Conversa: dar corpo a um produto educacional coletivamente	35
4.5 Estratégia Pluriverso: o produto educacional produzido coletivamente	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE 1- ENCARTE DO PRODUTO EDUCACIONAL “ESTRATÉGIA PLURIVERSO”	49

1 INTRODUÇÃO

A instituição de leis afirmativas como políticas públicas de reparação e antirracismo no decorrer das duas primeiras décadas dos anos 2000 representam uma conquista dos movimentos e grupos sociais organizados e demandam tarefas de implementação por parte dos sujeitos sociais a quem esses instrumentos legais interpelam.

Ao mesmo tempo, a Educação Profissional e Tecnológica foi destacada entre as políticas educativas no país como promessa de melhoria dos índices educacionais e possibilidade de inclusão social e desenvolvimento regional e nacional, reacendendo a discussão acerca da politecnicidade como princípio pedagógico, temporariamente realizada através das propostas de integração curricular, especialmente no ensino médio (BRASIL, MEC, 2007; CIAVATTA e RAMOS, 2011).

A emergência de novos sujeitos, historicamente excluídos dos espaços institucionais de educação, tais como pretas e pretos, indígenas, dentre outros; convida educadoras e educadores a desenvolver novas metodologias e estratégias de ensino e a considerar outras perspectivas de conhecimento, para além daquelas impostas pela tradição hegemônica de caráter eurocêntrico (ARROYO, 2012; HOOKS, 2017).

Após quase 20 anos de instituição da lei federal nº 10.639/2003, que prevê o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as instituições e níveis de ensino nacionais, muitas iniciativas têm sido criadas, mas ainda se notam resistências em diversos setores para que se realize plenamente no cenário educativo nacional.

Essas resistências se apresentam por muitos motivos, como a ausência de investimentos na formação dos profissionais em educação sobre essas temáticas, a deficiência de materiais didáticos com essa perspectiva de ensino; e, não se pode deixar de mencionar, por um conjunto de intolerâncias e preconceitos enraizados na sociedade brasileira (MUNANGA, 2005; ARAÚJO, 2018).

Igual resistência se encontra na implementação dos currículos integrados, com horizontes politécnicos, na Educação Profissional e Tecnológica. Dentre os desafios e obstáculos que se interpõem há certamente a carência formativa dos profissionais em educação, bem como fortes influências do modelo de conhecimento fragmentado e individualista que a escola reproduz, como instituição moderna e eurocentrada (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; MORAES e KÜLLER, 2016; SANTOMÉ, 1998).

Nesse cenário, diante do princípio da consideração pela diversidade étnico-racial exigido pelo marco legal da educação nacional, da possibilidade de integração curricular com horizonte politécnico na educação profissional e das resistências à implementação de ambos; percebe-se a necessidade de se contribuir para a oferta de propostas educativas e materiais que favoreçam práticas pedagógicas antirracistas também no contexto da educação profissional e tecnológica.

Portanto, indaga-se: Como trabalhar a temática das relações e diversidades étnico-raciais no contexto do ensino técnico integrado ao médio?

Assim, o objetivo geral da presente pesquisa é contribuir para a implementação do princípio de consideração da diversidade étnico-racial a partir de um processo coletivo de pesquisa e produção de conhecimento no qual os alunos se sintam ativamente participantes e representados nas temáticas abordadas.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: refletir criticamente acerca dos reducionismos epistemicidas de uma educação eminentemente colonizada pela cultura “ocidental” europeia; produzir coletivamente recursos e materiais didáticos que auxiliem educadoras e educadores a trabalhar a filosofia à luz da afroperspectividade proposta no princípio de consideração da diversidade étnico-racial da LDB; e estimular o ensino de temáticas relacionadas às relações étnico-raciais a partir da difusão de práticas educativas pluriversais e afroperspectivas, através do compartilhamento dos recursos e materiais didáticos produzidos.

Parte-se da hipótese de que é possível refletir as relações étnico-raciais no contexto do ensino técnico integrado ao médio, a partir de práticas educativas que se pautem no diálogo, na possibilidade de acesso a outras fontes de conhecimento para além daquelas consagradas pelos currículos hegemonicamente eurocentrados e na construção ativa do conhecimento por parte dos alunos, assumindo a pesquisa e o trabalho coletivos como princípios pedagógicos.

Desse modo, para se pensar coletivamente, optou-se pela metodologia da Pesquisa Participante, de caráter qualitativo, na qual foram realizados diversos procedimentos que possibilitaram a participação ativa dos sujeitos de pesquisa, tais como rodas de conversa, pesquisas bibliográficas e documentais em grupo, dentre outras.

Aos Mestrados Profissionais na área de Ensino se exige a elaboração de um produto educacional a partir da pesquisa realizada. Em nosso caso, o produto foi sendo alterado no decorrer do processo de pesquisa, até chegar à forma final de uma estratégia de ensino que,

por meio de suas etapas e fundamentos filosóficos e políticos, constitui-se uma prática educativa efetivamente antirracista que contribui para se alcançar a politecnia, como superação da dicotomia entre teoria e prática.

Procurou-se, sobretudo, dar visibilidade a pensadoras e pensadores negros e indígenas e, a partir das pautas antirracistas e decoloniais, estabelecer o diálogo com os horizontes educativos almejados pela Educação Profissional e Tecnológica. A herança do pensamento decolonial e do feminismo negro nos oferecem uma percepção importante: a superação do modelo de sociedade atual não se dará apenas pela emancipação dos trabalhadores enquanto classe, porque o sistema-mundo vigente não se realiza apenas através do capitalismo, mas de um complexo de instituições, baseadas em heterarquias de raça, gênero, classe, posição geográfica, entre outros (DAVIS, 2017; GROSGOUEL, 2016; MIGNOLO, 2011).

Essas percepções nos convidam a refletir que não pode haver politecnia, como formação integral da pessoa, enquanto o espaço escolar continuar servindo como apêndice da colonização, validador dos conhecimentos ocidentais e europeus como “razão universal” imposta; e a figura do homem branco, adulto, europeu e cristão como padrão universal de humanidade e civilidade. A politecnia se realizará plenamente quando os alunos puderem se reconhecer no espaço do pensamento, no livro didático, no texto, no vídeo, ou seja, nos recursos e discursos do ambiente educativo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As leis 10.639/2003 e 11.645/2008: políticas afirmativas de reparação, antirracismo e superação do mundo criado pela escravidão.

A instituição da lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (Lei federal nº 9.394/1996) firmando a obrigatoriedade dos estudos de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos currículos oficiais de todos os níveis e instituições de ensino nacionais, tanto públicas quanto privadas. Em 2008 a lei federal nº 11.645/2008, acrescentou também o estudo de história e cultura indígena e a contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade nacional.

Essas leis se apresentam como resultado de uma longa trajetória de lutas por reparação histórica e reconhecimento da influência das populações negra e indígenas na constituição da sociedade brasileira. Lutas traçadas tanto por iniciativas individuais de educadoras e educadores, quanto pelos movimentos negros e indígenas organizados no país; e sustentada

por conquistas prévias nos âmbitos municipais e estaduais (BRASIL/MEC/CNE, 2004; SANTOS, 2005).

No ano de 2004 foi elaborada a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através do parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação—CNE; documento que reconhece a necessidade de políticas afirmativas através das quais o Estado e sociedade assumam medidas que se concretizem no combate ao racismo e demais tipos de discriminação.

Segundo o parecer, essas medidas pretendem realizar o ressarcimento dos descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, assim como aqueles oriundos das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população e da manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, que se estenderam desde o período pós-abolicionista e se perpetuam na sociedade atual (BRASIL/MEC/CNE, 2004).

Desse modo, as diretrizes nacionais estabelecem instrumentos e orientações concretas de promoção da educação das relações étnico-raciais e reconhecem que elas impõem “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças e um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (ibidem, p. 6-8); ao mesmo tempo em que exigem que todos, negros e não negros, tenham acesso aos conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida social e o exercício profissional com competência e a processos formativos que os capacitem para forjar novas relações étnico-raciais.

É importante salientar que o termo raça e seus derivados não são apresentados na ótica das teorias de racismo científico difundidas nos séculos XVIII e XIX e desacreditadas pela crescente consciência de que existe apenas uma única raça humana. Atualmente, o termo é utilizado a partir da releitura proposta pelo Movimento Negro, numa chave de resistência que procura, ao assumir o termo, denunciar a mentalidade do racismo que ainda se perpetua. Desse modo, raça não se apresenta como um conceito biológico, mas construído historicamente nas relações sociais (BRASIL/MEC/CNE, 2004; NOGUERA, 2014; RIBEIRO, 2019).

Os instrumentos legais antirracistas citados, somados à lei das cotas (Lei federal nº 12.711/2012) e a inserção da consideração pela diversidade étnico-racial como princípio da educação nacional (Lei federal nº 12.796/2013), foram concretizados em um momento histórico de grande força dos movimentos sociais no Brasil e do reconhecimento da necessidade de políticas afirmativas, através das quais o Estado e a sociedade se comprometam em garantir o direito de acesso de grupos minoritários aos espaços simbólicos e materiais de produção do conhecimento. Esse período histórico parece eclipsado no presente pela ascensão de tendências reacionárias, ne(cr)oliberais e protofascistas no espaço político nacional (MBEMBE, 2018).

Um grande obstáculo à implementação das medidas de reparação e antirracismo é o mito da democracia racial que ainda perdura no imaginário coletivo brasileiro. Essa visão acerca das relações raciais no Brasil foi hegemônica até meados dos anos de 1950, reforçada pela proposta sociológica de Gilberto Freyre e Donald Pierson. Nesse ambiente difundia-se a imagem do Brasil como perfeito modelo de convivência interracial e igualdade de oportunidades, realizada na mestiçagem como característica de constituição da sociedade brasileira.

A grande vantagem para as classes dominantes da difusão da ideia de uma democracia racial no Brasil foi a de implementar um tipo de racismo muito mais eficaz porque silencioso e disfarçado. Dessa forma, não se considera que existe racismo no Brasil, pois se admite ilusoriamente que fora eliminado com a abolição da escravatura. Assim não é preciso criar instrumentos de combate ao racismo e qualquer tentativa de fazê-lo se apresenta como oportunismo ou vitimismo (FERNANDES e BASTIDE, 1959; GONZÁLEZ, 1988,; MUNANGA, 2005; FANON, 2005; SCHWARCZ, 2012; BETHENCOURT, 2018).

Ao mesmo tempo, o mito da democracia racial legitima e prolonga o racismo científico forjado pelo positivismo e pelo evolucionismo social; e minimiza a escravidão, tratando-a como um processo natural e brando, dos quais os próprios africanos seriam cúmplices, legitimando-a como uma graça e favor da branquitude em benefício de uma pretensa evolução das populações negras, natural e biologicamente inferiores. Discursos que ainda hoje se difundem tanto em obras pseudocientíficas de autores que se autointitulam liberais e conservadores e que, infelizmente, tem grande difusão; quanto no discurso dos mandatários da tendência reacionária que atualmente assumiram o poder (NASCIMENTO, 1978; RIBEIRO, 2019; SOUZA, 1983; SCWARCZ, 2019; BETHENCOURT, 2018).

Graças a autores como Florestan Fernandes, Lélia González, Abdias Nascimento, Kabenguele Munanga, Lilia Schwartz, Jessé Souza e muitos outros, é possível desmascarar o mito da democracia racial e demonstrar como as relações sociais no Brasil são profundamente elaboradas sob as marcas da escravidão e da dominação senhorial.

Nota-se, desse modo, que a violência ao negro após o regime escravocrata se realiza sob diversas formas de racismo dissimulado: no imobilismo social, que nunca permitiu que o negro se apresentasse como ameaça ao privilégio da população branca; na omissão da sociedade e do Estado à responsabilidade histórica de implementar medidas de reparação e ascensão social à população negra; e nas ações de verdadeiro genocídio promovido pelo Estado, através dos quais o racismo ultrapassa o foro íntimo e o crime de omissão e se materializa nos projetos de embranquecimento da raça e da cultura e da perseguição sistemática da cultura africana no Brasil (FERNANDES, 2008; NASCIMENTO, 1978).

A implementação de políticas educacionais antirracistas se apresenta com um desafio ainda maior quando consideramos o fenômeno da escravidão e do racismo não apenas como páginas tristes do passado, mas como matriz estrutural da socialidade brasileira, conforme analisado por Silvio Almeida (2018) e Jessé Souza (2019), que destacamos dentre outros autores.

Almeida (2018) defende que o racismo é sempre estrutural, ou seja, é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, apresentando-se como uma manifestação normal e não um elemento patológico ou excepcional. O autor afirma que o racismo, que sempre se materializa em discriminação racial, é definido por seu caráter sistêmico; de modo que não é caracterizado por um ou mais atos discriminatórios, pois transcende a ação individual, mas por um processo em que as condições de subalternidade e privilégios são distribuídas entre os grupos sociais e reproduzidas nos âmbitos políticos, econômicos e das relações cotidianas.

Ao mesmo tempo, Almeida demonstra como as instituições reproduzem e materializam as estruturas da ordem social em práticas cotidianas concretas. Ou seja, o racismo institucional é a materialização de modo de socialidade que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dessa forma, uma instituição que não assuma explicitamente posturas antirracistas facilmente continuará reproduzindo o racismo presente no cotidiano da ordem social por ser o comportamento “normal” reconhecido e replicado através de práticas

sociais de violência explícita ou microagressões, como piadas, silenciamentos, isolamento, etc.¹

Nesse ponto a tradição filosófica do feminismo negro ensina sobre a importância de nomear as opressões, “já que não se pode combater o que não tem nome” (RIBEIRO, 2019, p. 21). De modo que, a melhor forma de combater o racismo é reconhecê-lo e nomeá-lo, assim como a forma mais fácil para que se perpetue consiste na manutenção da política de silenciamento.

Doutra parte, Jessé Souza também compreende a instituição escravocrata como semente das relações sociais e de gênero no Brasil, que estrutura “uma singularidade excludente e perversa” que tende a “se perpetuar no tempo precisamente porque nunca foi efetivamente compreendida nem criticada” (SOUZA, 2019, p. 10), ao contrário, ideologicamente negada, silenciada e “substituída por uma interpretação cientificamente falsa e politicamente conservadora” acerca do berço societário brasileiro (ibidem, p. 15).

Segundo o autor houve uma falsa superação do racismo científico no Brasil, que persistiu implicitamente no culturalismo de Freyre e Buarque de Holanda, ao apontar a ideia de culturas ditas superiores e assim legitimar a dominação dos povos considerados inferiores ou “em desenvolvimento”. Assumir o mundo que a escravidão criou é um processo terapêutico que permite realizar a crítica da desigualdade e da injustiça social e não sua reprodução.

Essa concepção conduz à compreensão de que, sendo a escravidão a instituição que englobava todas as outras na formação da sociedade brasileira, ela fundamentou nossa forma de família, de economia, de política, de justiça e, obviamente, de educação— instituição a qual o acesso pleno foi sistematicamente negado às populações negras e indígenas, sobre os quais os currículos escolares abordaram de modo distorcido, a fim de manter as ideias hegemônicas do mito da democracia racial, da escravidão suave e da passividade dos escravizados.

Dessa forma, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são conquistas importantes, por serem políticas afirmativas antirracistas explícitas, pois colaboram para a interrupção do processo de reprodução do racismo e permitem ampliar os horizontes educacionais em vista da pluralidade, da diversidade e da verdadeira democracia.

¹ É bastante conhecida a frase atribuída a Ângela Davis, citada em diversas produções acerca das relações étnico-raciais e políticas públicas antirracistas, vale a citação: “Em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”.

2.2 Práticas Educativas Antirracistas e Decoloniais na Educação Profissional e Tecnológica.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ao assumir a politecnia como paradigma educativo de um projeto com ampla capilarização de suas instituições, se apresenta como política pública abrangente em vista da superação da desigualdade da oferta de educação de qualidade, do desenvolvimento sustentável regional e nacional, de promoção da justiça e inclusão social através da emancipação da classe trabalhadora e, conseqüentemente, da transformação radical da realidade (BRASIL/MEC/SETEC, 2010; BRASIL, MEC, 2007; SILVA, 2009; PACHECO, PEREIRA e SOBRINHO, 2010).

Uma grande contribuição da proposta de decolonialidade sugerida por diversos pensadores do terceiro mundo e feministas negras se encontra na concepção de que estamos inseridos em um sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno (muitas vezes denominado apenas como Ocidente, ou Modernidade). Não se pode pensar a superação de uma estrutura de opressão isolada, pois todas são manifestações de uma única construção de poder que se impõe inteseccionalmente aos diferentes grupos sociais a partir de critérios e ideologias raciais e sexistas que determinaram as heterarquias estruturais do capital e o papel das periferias e centros na organização do poder (AKOTIRENE, 2018; CRENSHAW, 1989; DAVIS, 2017; GROSGOUEL, 2008, 2016; HOOKS, 2019; RIBEIRO, 2018).

Partindo do pressuposto de que a escravidão demarcou as relações e a ordem social brasileiras, é evidente que o racismo também se apresenta como elemento estrutural da instituição educativa, a qual reproduz os valores sociais (BORDIEU e PASSERON, 2013; SCWARCZ, 2019).

Essa dinâmica se reflete de maneira mais contundente na educação profissional e tecnológica por conta dos processos históricos de extermínios dos conhecimentos dos povos subalternos (epistemicídio) e imposição da racionalidade ocidental, materializada em currículos fragmentados e eurocêntricos; e da dualidade estrutural associada ao desprezo pelo trabalho manual, relegado comumente aos mais pobres (CORDÃO e MORAES, 2017, p. 18; FERNANDES, 1975; MASOLO, 2010; SHIVA, 2003; BARATO, 2003).

O epistemicídio não revela apenas um projeto político, mas uma postura ontológica de desumanização e negação do outro, através da desvalorização e ocultamento das contribuições dos povos subalternizados ao patrimônio cultural da humanidade (CARNEIRO

e FISCHMAN, 2005; HALL, 2016; DUSSEL, 1993; FANON, 2005; HOOKS, 2019; APPIAH, 1997).

Trata-se de uma estratégia de poder para reforçar a própria existência e legitimar a concepção europeia de homem (propositalmente masculino), de razão, de ética, de estética, de política, etc., como universais; e a expansão do colonialismo e do capitalismo como únicas alternativas de relação entre a Europa, autodeclarada evoluída, e os outros povos, considerados atrasados e, por isso, legítimas vítimas das atividades colonialistas (GROSGOUEL, 2008; EZE, 2001; BISPO, 2015; DAVIS, 2016; KILOMBA, 2019).

A fragmentação do conhecimento se apresenta como um grande desafio à perspectiva de integração politécnica porque confronta a própria concepção de conhecimento científico vigente, fundamentado na tradição filosófica e científica moderna e no método proposto por Descartes e Bacon, que fragmenta o mundo para melhor conhecê-lo e pretende reduzir a complexidade da realidade, dividindo o conhecimento em disciplinas e estas em conteúdo a serem trabalhados linearmente (DELEUZE e GUATTARI, 1995; SANTOMÉ, 1998; CAPRA, 2004; FOUCAULT, 2007; MORAES e KÜLLER, 2016).

Acerca da dualidade estrutural, a literatura pedagógica nacional é majoritariamente favorável à tese de que persiste, como reflexo das contradições entre capital e trabalho, o estabelecimento de uma escola dual, que dissocia trabalho intelectual e trabalho manual e se materializa na oferta de processos educativos de maior qualidade para as classes dominantes e precarizados para os filhos da classe trabalhadora (KUENZER, 2005, 2007; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005; SANTOMÉ, 1998; FANON, 2005).

Na realidade brasileira, a dualidade inicial se realizou de modo mais profundo, na completa ausência de escolarização, proibição de acesso ao espaço educacional e trabalho precoce para determinados grupos sociais, como negros e indígenas, graças a mecanismos legais e arranjos sociais bastante sutis e igualmente eficazes. Tais ações foram fundamentadas em percepções racistas e no projeto estatal de genocídio desses sujeitos em vistas do embranquecimento da população (MORAES e KÜLLER, 2016).

Soma-se a esse aspecto a desvalorização do trabalho manual como trágica herança da escravidão e excessiva valorização dos saberes considerados nobres em detrimento dos saberes da técnica. O que reforça dualidade educacional supracitada e a rejeição dos trabalhadores a condições sociais subalternas (ORICO, 1988; BARATO, 2003).

Desse modo, mesmo após a universalização da escolarização, reserva-se a educação escolar acadêmica aos filhos das elites e a educação profissionalizante aos mais pobres, como política moralizante (para combater a vadiagem), assistencialista (para propiciar alternativas de sobrevivência aos menos favorecidos) ou economicista (para atender as necessidades do mercado) (CORDÃO e MORAES, 2017).

Com a proposta de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no decorrer dos anos 2000, a educação profissional e tecnológica destacou-se dentre as políticas educacionais no país e foi apresentada explicitamente como estímulo à superação dos dilemas educativos e sociais anteriormente descritos.

É importante ressaltar que tanto a rota de implementação de práticas de EPT, voltadas para a politecnia como horizonte, quanto o reconhecimento de outras pedagogias, se configuram como práticas educativas decoloniais e antirracistas, porque partem da crítica do sistema-mundo e de seus padrões epistemológicos e institucionais, de modo que pensar a politecnia como proposta de formação integral significa criticar o epistemicídio, a fragmentação do conhecimento, a dualidade estrutural e a colonialidade do poder patriarcal e capitalista. Assim o horizonte politécnico pode ser compreendido como instrumento decolonial de superação não apenas das estruturas do capital, mas de todo o sistema-mundo que o sustenta (MESZÁROS, 2008).

Nesse sentido, a implantação dos Institutos Federais foi apresentada como uma das ações de maior relevo do plano de desenvolvimento da educação nacional que possibilitaria maior contribuição da Rede Federal no cenário de desenvolvimento socioeconômico nacional a partir do acolhimento de um público historicamente marginalizado das políticas públicas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada ao desenvolvimento das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações (BRASIL/MEC/SETEC, 2007).

Observa-se que tal cenário, inclusivo e progressista, permite a atuação implícita de mecanismos importantes para a luta antirracista no contexto da educação profissional e tecnológica. O próprio paradigma da politecnia, profundamente relacionado com a concepção marxista de educação, estimula a superação da desvalorização do trabalho manual e da dualidade estrutural ao propor a integração entre a formação profissional e a instrução geral e assumir o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (SAVIANI, 1989, 2003; KUENZER, 1989).

O princípio educativo do trabalho está ancorado na percepção marxiana do trabalho como fundamento ontológico do ser humano, isto é, como atividade com a qual o ser humano, ao transformar a natureza, transforma e cria a si mesmo e a cultura. Marx (2018) denuncia como o trabalho alienado, na modernidade capitalista, ao invés de servir de fundamento ontológico do ser humano o animaliza, por consequência é brutalizante e não educativo. Quanto mais se pode afirmar do trabalho escravo, base da acumulação primitiva do capital, de enriquecimento das metrópoles e de implementação do capitalismo na realidade brasileira; das consequências educativas de suas marcas na sociedade e de suas percepções sobre o trabalho manual (ACOSTA, 2016; MARX, 1985, 2018a; PRADO JUNIOR, 1980; WILLIAMS, 1975).

Dessa forma, a politecnia é vista dialeticamente tanto como uma concessão do capital, que por consequência dos avanços tecnológicos necessita de trabalhadores cada vez mais qualificados; quanto como uma conquista da classe trabalhadora e instrumento de emancipação, que se realizará plenamente quando se considerarem as nuances de raça e gênero no interior da classe que pretende emancipar-se (MARX, 2018).

Desse modo, almeja-se uma educação integral da classe trabalhadora, na qual o ensino de humanidades, dentre as quais destacamos a filosofia, contribui no processo de formação da pessoa, para além do tecnicismo pragmático; na reflexão crítica acerca dos próprios saberes, da própria e da própria formação; no pensar ético acerca do trabalho; nas ressonâncias políticas de sua atuação profissional, dentre outros aspectos (LIMA e FRIGOTTO, 2015; ROSA, FERNANDES e MARRA, 2009).

Para Krenak (2019) a ideia de humanidade sempre foi apresentada como um clube restrito, ao qual negros, indígenas e muitos outros povos foram excluídos. Da mesma forma, para Appiah (1997, p. 131) a filosofia sempre foi considerada como o exercício mais elevado do pensamento, “o rótulo de maior status no humanismo ocidental (...) o que há de mais importante, mais difícil e mais fundamental na tradição do Ocidente”; um exercício que os demais povos, especialmente os negros, não seriam capazes de realizar. Dessa forma, ao reconhecer os conhecimentos filosóficos desses povos e trabalhar a partir deles na instituição escolar, acreditamos realizar parte do esforço de decolonização, antirracismo e emancipação da classe trabalhadora.

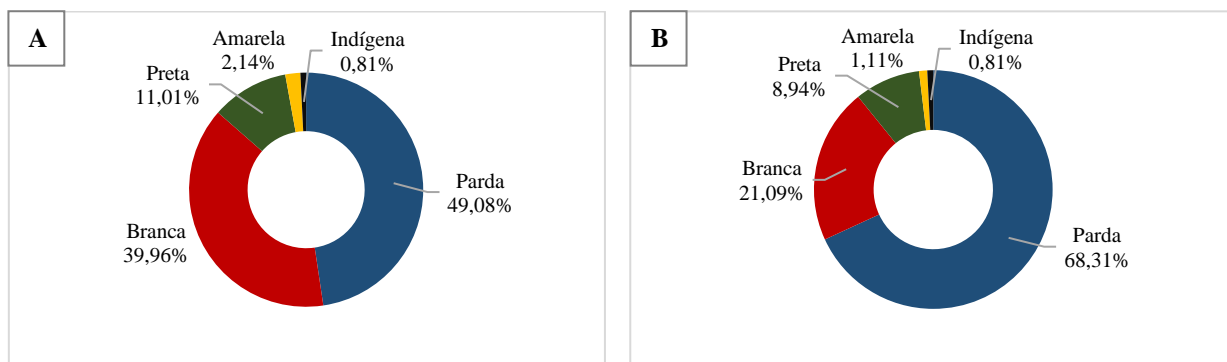
Foi salientado, entretanto, que em uma sociedade estruturalmente racista não bastam apenas ações implícitas de combate, mas é preciso que se assumam políticas explícitas de

antirracismo (ALMEIDA, 2018; RIBEIRO, 2019). Nesse sentido, os Institutos Federais, como espaços institucionais, realizam também esses mecanismos, seja por meio da aplicação das leis de igualdade racial (cotas), quanto pela instituição de Núcleos de Pesquisa acerca de temáticas étnico-raciais.

Constata-se que essas políticas tem sido eficientes na superação do desafio do acesso da educação aos grupos sociais negros e a população de baixa renda e ainda pouco eficientes para com os indígenas. Segundo dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, 61% dos alunos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se autodeclaram negros (49,08% pardos e 11,01% pretos) e 0,81% se autodeclaram indígenas.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia- Campus Calama, local onde a presente pesquisa foi realizada, o número de alunos negros é de 77,25% (68,31% pardos e 8,94% pretos), enquanto o número de alunos autodeclarados indígenas é de 0,55%, conforme apresentado na figura 1 (REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2019).

Figura 1— Porcentagem de Cor/Raça declarada pelos alunos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (A) e no Instituto Federal de Rondônia— Campus Calama (B).



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2019.

A maior presença desses sujeitos sociais nos espaços educativos interrogam as pedagogias tradicionais, promotoras do silenciamento de outras epistemologias e guardiãs de uma exclusividade pedagógica que se interpreta como única alternativa; e exigem a emergência de outras pedagogias que, nascidas da vida concreta e da resistência dos próprios sujeitos oprimidos, questionam a marginalidade e a exclusão em que são apresentados na atual geopolítica do conhecimento eurocentrada, herdeira das práticas educativas impostas pela hegemonia colonial (ACOSTA, 2016; ARROYO, 2012; HOOKS, 2017).

2.3 Concepção de pluriversalidade e práticas educativas decoloniais e antirracistas em Educação Profissional e Tecnológica.

Ao abordar as oportunidades implícitas e explícitas de atuação de práticas educativas decoloniais e antirracistas em Educação Profissional e Tecnológica encontramos no conceito de politecnia o horizonte que melhor sintetiza a possibilidade de superação do sistema-mundo moderno/capitalista/patriarcal/colonial, estendendo a crítica ao capital, inerente à educação politécnica, às demais manifestações opressivas do sistema.

Em busca de bases epistemológicas que possibilitem essa extensão conceitual da politecnia, encontramos na concepção de pluriversalidade, proposta pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose, uma postura filosófica possível a esta tarefa (RODRIGUES DE SOUSA, FELZKE e OLIVEIRA, 2019).

Por pluriversalidade se compreende o paradigma que reconhece a existência de diferentes perspectivas e centralidades culturais, geopolíticas, filosóficas, existenciais, etc.; e que assume a particularidade como ponto de partida válido apenas quando concebido como meio para se compreender e interagir com a pluriversalidade/ totalidade das manifestações do ser.

Inicialmente é importante destacar que o conceito de pluriversalidade se apresenta como explícita contraposição à concepção de universalidade imposta pela colonialidade ocidental, pautada em uma cosmovisão datada e já abandonada como paradigma para a compreensão cosmológica, mas que subsiste como projeto de poder.

(...) O conceito de universalidade era corrente quando a ciência entendia o cosmos como um todo dotado de um centro. Entretanto, a ciência subsequente destacou que o universo não possui um centro. Isto implicou na mudança do paradigma, culminando na concepção do cosmos como um pluriverso. Parece que a resistência do ‘universo’ mostra uma falha que aponta para o reconhecimento da necessidade de um deslocamento do paradigma. Neste ensaio optamos por adotar esta mudança de paradigma e falar de pluriverso, ao invés de universo (RAMOSE, 2011, p. 10).

O filósofo analisa a etimologia da palavra “universo” e encontra nela a composição de duas palavras latinas “unius” (único, um) e “versus” (alternativa de...), isto é o universal é a concepção de uma particularidade como única alternativa; e segue afirmando que universalidade se apresenta como um engano, ou mal-entendido, epistemológico; pois assume a particularidade dos entes, que sustenta sua identificação existencial, como se fosse condição ontológica do ser. Quando, na verdade, ontologicamente, o ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes. O mal-entendido gera a lógica da exclusão da diversidade que é vista como ameaça à particularidade. Lógica experimentada historicamente

pela imposição da particularidade ocidental como critério universal de racionalidade, civilização e humanidade.

É importante salientar que a adesão ao paradigma da pluriversalidade não elimina a validade da particularidade ocidental. Renato Nogueira comenta o argumento ramoseano demonstrando que “o conceito de pluriversal não exclui o universal; distante da lógica dicotômica- ou isto ou aquilo- a pluriversalidade nos convida a pensar usando a tática da inclusão- isto e aquilo”. Ou seja, a pluriversalidade permite o reconhecimento dos diferentes universos culturais e de que “não existe um sistema único organizado em centro e periferias, mas um conjunto de sistemas policêntricos em que centros e periferias são contextuais, relativos e politicamente construídos” (NOGUERA, 2014, p. 33-34).

A pluriversalidade ramoseana dialoga perfeitamente com a abordagem metodológica da afrocentricidade, proposta por Molefi Asante (1987), na qual o autor propõe que pensadoras e pensadores negros a produzir conhecimento preferencialmente a partir das perspectivas africanas (ASANTE, 1991).

Apesar do nome, a proposta de Asante não se apresenta como uma versão negra do eurocentrismo, que se assenta sobre noções de supremacia e privilégios brancos. Ao contrário, a afrocentricidade remonta à capacidade de pensar explicitamente a partir do próprio contexto, livre dos descolamentos impostos pelas pretensões de universalidade ocidentais, que escondem as estruturas de poder colonial eurocêntrico (ASANTE, 2009).

A concepção de pluriversalidade dialoga também com a percepção decolonial da geopolítica do conhecimento, isto é, a noção de que todo conhecimento é produzido contextualmente em um lugar, por um sujeito, que habita um corpo e uma classe. A construção ocidental do saber finge desconsiderar essa geopolítica como forma de imposição da sua epistemologia particular (MALDONADO-TORRES, 2010; GROSGOUEL, 2008).

Igual contribuição oferece a reflexão do feminismo negro ao assumir que todo discurso se apresenta a partir de determinada perspectiva, de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Todo sujeito que emite um discurso está inserido em um espaço particular no qual se realizam as heterarquias de classe, de gênero, espirituais, geográficas, linguísticas, raciais, etc. do sistema-mundo vigente. Reconhecer o lugar de fala de cada produção permite desconstruir o mito da universalidade e possibilitar a valorização de outras perspectivas (RIBEIRO, 2017; SPIVAK, 2010; KILOMBA, 2019, p. 58).

Em seu “Pequeno manual antirracista”, Djamila Ribeiro apresenta sugestões muito concretas de combate ao racismo que, basicamente consistem num exercício de pluriversalidade, de reconhecimento e respeito pela diversidade e de visibilidade e valorização de outras possibilidades éticas, estéticas, epistemológicas, etc. Segundo Ribeiro “não é realista esperar que um grupo racial domine toda a produção do saber e seja a única referência estética”, criticando o mito da universalidade ocidental (RIBEIRO, 2019, p. 27).

Certamente a prática educativa politécnica é enriquecida no diálogo com o paradigma pluriversal, pois se a politecnia se apresenta como instrumento de superação do capital, o sistema-mundo burguês moderno possui outros tentáculos que precisam ser igualmente superados. A pluriversalidade é um convite a transpor a visão particularista de superações desconexas e unir saberes em vista da formação integral e da emancipação total.

3 METODOLOGIA

Nessa pesquisa, optou-se por caminhos epistemológicos e metodologias decoloniais e pluriversais, isto é, que se pautam na crítica ao colonialismo eurocêntrico e no reconhecimento dos povos subalternizados como sujeitos do saber e produtores do conhecimento (ASANTE, 1991; RAMOSE, 2011; (MALDONADO-TORRES, 2010).

Desse modo, a pesquisa se insere na esteira dos estudos que criticam o dogmatismo dos métodos como legitimadores do conhecimento (FEYERABEND, 2011), reconhecendo a importância e a possibilidade de se assumir diferentes metodologias, compreendidas como como auxílio às necessidades e limitações da comunidade de pesquisa e das problemáticas que surgem no decorrer das ações cotidianas (VERRAN, 2001; MASOLO, 2009; NOGUERA e ALVES, 2019).

Como apontado anteriormente, os programas de Mestrado Profissional da área de Ensino exigem a elaboração de um produto educacional, que pode ser construído em diferentes formatos, tais como mídias educacionais; sequências didáticas, protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; textos; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos (CAPES, 2016). No presente trabalho, o produto educacional desenvolvido foi uma estratégia de ensino sequenciada em cinco passos, que pode ser aplicada em diferentes disciplinas da área de Humanidades e com diferentes temas.

A metodologia detalhada para elaboração do produto educacional será apresentada no encarte específico de apresentação do produto disponível no apêndice 1. A exposição da estratégia, a explicação dos passos e alguns modelos de temáticas trabalhadas utilizando a estratégia estão disponíveis na página de internet <http://pluriversoept.com>, criada exclusivamente para essa finalidade. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFRO através do parecer nº 3.221.477, CAAE nº 07803019.1.0000.5653, de 25 de Março de 2019.

Os sujeitos da pesquisa foram 15 alunas e alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- Campus Calama, que já participavam das atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-IFRO) da unidade de ensino. A pesquisa foi realizada nas instalações do próprio instituto, com o apoio do NEABI-IFRO e também do Grupo de Pesquisas em Temáticas Étnicas na Amazônia- GETEA/IFRO, do qual o professor-pesquisador (Augusto Rodrigues) e a orientadora de pesquisa (Prof. Dra. Lediane Fani Felzke) fazem parte.

3.1 Classificações da pesquisa e método de produção de dados

Optou-se pela abordagem qualitativa e exploratória, por se considerar que o espaço educativo saudável é construído a partir de relações humanas profundas e significativas e que a pesquisa em um contexto educacional é mais relevante quando leva em conta o contato entre o pesquisador, o ambiente e os sujeitos de pesquisa. Assim, a pesquisa qualitativa preocupa-se com o processo tanto quanto com os resultados, permite possibilidades de planejamento mais flexíveis e compreende os fenômenos estudados a partir da perspectiva dos participantes (GODOY, 1995; CRESWELL, 2007, CHIZZOTTI, 2014, GIL, 2002).

Quanto aos procedimentos adotados, optou-se pela pesquisa participante como metodologia principal, por tratar-se de um modelo de investigação social de caráter popular e decolial, que assume a realidade cotidiana como ponto de partida e contexto interpretativo das intervenções, busca romper a relação tradicional sujeito-objeto através do reconhecimento dos participantes como sujeitos plenos e produtores do conhecimento e se fundamenta no esforço de superação da dicotomia teoria e prática e de emancipação e engajamento social dos sujeitos envolvidos (BRANDÃO e BORGES, 2007; BRANDÃO, 1999, 2006; CHIZZOTTI, 2014).

Para a produção de dados optou-se pela estratégia da Roda de Conversa, baseando-se nas propostas metodológicas de Afonso e Abade (2008), Melo e Cruz (2014) e Warschauer

(2001, 2002, 2004) que propõem a metodologia das rodas de conversa tanto como produção de dados em pesquisa, quanto na prática educativa cotidiana, na promoção do diálogo, na a percepção respeitosa do outro e no aprendizado da convivência.

É importante destacar que essa estratégia remete ao valor afrocivilizatório da circularidade, presente nas rodas de capoeira e de samba, no formato das casas indígenas, nas conversas ao redor da fogueira dos povoados, etc. A circularidade indica o ideal de coletividade, inclusão, interação igualitária e cooperativa dos povos africanos, afrodiáspóricos e indígenas e ao movimento natural do cosmos (RODRIGUES DE SOUSA, FELZKE e OLIVEIRA, 2019).

3.1 Percurso Metodológico

Por conta das especificidades de se trabalhar coletivamente, é difícil “prever com precisão os passos a serem seguidos numa pesquisa participante” (GIL, 2002, p.149), visto que a pesquisa se realiza não somente *a partir do encontro* com a comunidade de pesquisa, mas *no próprio encontro*. Ainda assim procuramos definir um percurso básico, adaptável, inspirados nas etapas sugeridas por Gil (2002) e Brandão e Streck (2006).

A primeira fase vivenciada foi a montagem institucional e metodológica da pesquisa participante. Nessa etapa realizou-se o primeiro contato com a instituição educativa do IFRO-Calama, através de conversas preliminares com o NEABI-IFRO, a partir das quais foram traçadas as primeiras linhas teóricas da pesquisa, exigência institucional para sua execução.

Dessa forma, foram esboçados os objetivos, conceitos centrais e hipóteses, bem como os caminhos para a busca de dados, a delimitação da área de estudo, a identificação dos colaboradores, a distribuição de tarefas, a preparação dos pesquisadores, a elaboração do cronograma das atividades a serem realizadas e os primeiros contatos com os alunos, convidados pessoalmente através de cartas convite e encontros pessoais. Nessa etapa também foi realizada a reunião com os pais das alunas e alunos (menores de idade) com a apresentação da pesquisa e solicitação do seu consentimento na participação de seus filhos na pesquisa, conforme instrumentos previstos pelo comitê de ética.

A segunda fase da pesquisa consistiu na produção de dados iniciais, na qual foram realizadas quatro rodas de conversa, entre os meses de junho e agosto do ano de 2019, na sala de pós-graduação disponível no IFRO-Calama. As conversas foram todas filmadas e, através

das dinâmicas de grupo propostas, a síntese das discussões era sempre compilada em um material textual, que permitiriam a posterior análise do material.

O ambiente onde foram realizadas as rodas de conversa era organizado de forma que as alunas e os alunos se sentissem à vontade. Da mesma forma, as dinâmicas propostas buscavam propiciar um espaço de familiaridade, confiança e protagonismo, no qual fosse possível discutir coletivamente o problema e os objetivos de pesquisa e decidir o produto educacional a ser elaborado. Todas as rodas de conversa partiam da leitura de um texto formativo, conforme detalhado nos resultados e discussão expostos a seguir.

A terceira fase da pesquisa consistiu na análise crítica dos dados produzidos. Na verdade, parte dessa etapa foi realizada no decorrer das próprias rodas de conversa, na qual o grupo realizava sínteses e tomava decisões. Mas também foram analisadas posteriormente separadamente pelo pesquisador.

A quarta fase consistiu na elaboração do plano de ação para a construção coletiva do produto educacional, detalhada no apêndice 1, seguida da execução do plano e construção coletiva do produto (quinta fase), da apresentação e validação do material criado em plenário do próprio grupo e na avaliação da experiência de construção do produto (sexta fase) e por fim da divulgação dos resultados da pesquisa e do produto educacional através do site e desse artigo (sétima fase).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de um processo de pesquisa colaborativa e participante, o caminho percorrido se apresenta como um complexo aprendizado para todos os envolvidos. Desse modo, diversos resultados foram observados desde a realização das rodas de conversa até a finalização do trabalho colaborativo de produção e validação do produto educacional construído coletivamente. A seguir são apresentados os resultados referentes à cada etapa.

4.1. Primeira roda de conversa: sobre a pertinência das temáticas étnico-raciais na educação profissional.

Na primeira roda de conversa, foram discutidas as percepções dos alunos acerca do ensino de humanidades no ensino técnico integrado ao médio, os temas que os alunos

considerariam importantes de serem trabalhados e se a discussão acerca do racismo poderia ser trabalhada entre esses temas.

As alunas e alunos unanimemente afirmaram a importância do estudo das disciplinas de humanidades, especialmente de filosofia, no Ensino Técnico Integrado ao Médio, considerando-as disciplinas importantes para a formação dos jovens, especialmente nesse tipo de curso, voltado para o exercício profissional imediato. Acentuaram também que elas contribuem para o amadurecimento do aluno em todas as dimensões humanas e não apenas nas habilidades técnicas. Entretanto, salientaram que o número excessivo de disciplinas isoladas muitas vezes não permite o aprofundamento nas temas e conteúdos trabalhados e que o formato das provas muitas vezes exige somente a memorização dos conteúdos.

Ao abordarem os temas que poderiam ser trabalhados nas disciplinas da área de humanidades e na filosofia, as alunas e alunos ressaltaram que preferem debater temas relacionados às inquietações do seu cotidiano, como projeto de vida, educação financeira, educação emocional e afetiva, comportamentos práticos no ambiente de trabalho, dentre outros. Inicialmente, não abordaram nenhuma temática referente às relações étnico-raciais.

Motivados a debater sobre o tema pelo pesquisador, apenas metade do grupo considerou-o importante de ser trabalhado, outra parte acreditava que o tema não era tão pertinente e que, mesmo que houvesse racismo no Brasil, não seria algo muito explícito. Após a leitura e discussão dos textos “Desigualdades Raciais por Cor e Raça no Brasil” (IBGE, 2019) e “Falar sobre racismo reverso é como acreditar em unicórnios” (RIBEIRO, 2018), o grupo todo concordou que a temática das relações étnico raciais é um assunto importante a ser considerado.

A fala inicial dos alunos que minorizavam a pertinência desta temática refletia a estrutura difundida pelo mito da democracia racial. Ao mesmo tempo, a mudança de opinião diante da leitura de dados e conceituações sobre o racismo, propostas pelos textos, confirma a impressão de Creshaw (1989) e da tradição do feminismo negro, explicitadas por Ribeiro (2019) de que é preciso nomear explicitamente os problemas sociais, retirando-os do apagamento proposital das pautas, para que possam ser enfrentados. No caso do racismo e das relações étnico-raciais, parte do grupo não acreditava serem temáticas pertinentes não porque duvidassem de sua existência, mas porque nunca foram nomeados explicitamente.

4.2 Segunda roda de conversa: sobre o apagamento das relações étnico-raciais no currículo.

A segunda roda de conversa iniciou-se com a partilha das impressões acerca da leitura do texto “Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana” (RAMOSE, 2011), a partir da qual foram reforçados os conceitos de epistemicídio, universalidade e pluriversalidade.

A partir dessa leitura, os alunos foram divididos em grupos para a realização de uma atividade de pesquisa nos livros didáticos de Filosofia disponíveis para o uso dos alunos no triênio vigente, conforme escolha do IFRO-Calama no acervo do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD (2018-2020). A atividade consistia em folhear os livros e anotar as pensadoras e pensadores africanos e indígenas citados ou temáticas referentes às relações étnico-raciais. Foram analisadas as obras: Fundamentos de filosofia (COTRIM e FERNANDES, 2016), Filosofando: introdução à filosofia (ARANHA, 2016), Filosofia: experiência do pensamento (GALLO, 2014) e Convite à Filosofia (CHAUÍ, 2010).

Enquanto os alunos analisavam os livros didáticos, o professor-pesquisador analisava os planos de aula da disciplina de filosofia no ensino técnico integrado ao médio do ano de 2018, solicitados na Diretoria de Ensino da Instituição.

Foi constatado que, de modo geral, nenhum dos livros didáticos analisados apresenta a reflexão filosófica de pensadoras e pensadores negros ou indígenas. Os quatro livros defendem a teoria hegemônica do nascimento grego da filosofia por conta de certa capacidade dos gregos, adquirida historicamente, para a abstração do conhecimento, enquanto os demais povos seriam mais práticos, inclusive no desenvolvimento de conhecimentos matemáticos, astronômicos, etc.

Dois filósofos africanos são citados, Agostinho de Hipona e Hipatia de Alexandria. Apenas Agostinho é citado nas quatro obras, mas a ilustração do personagem apresenta um homem com traços europeus. Figuras de negros e indígenas são apresentadas nas quatro obras como ilustração da temática principal.

Nos planos de aula da disciplina de filosofia analisados, não há menção à temáticas filosóficas africanas ou decoloniais. Repete-se a figura de Agostinho como único filósofo africano estudado, sendo que este filósofo foi assumido pelo ocidente por conta de sua perspectiva platônica e cristã de produção filosófica.

O resultado dessa análise ajudou os alunos a compreender melhor o conceito de epistemicídio, ou seja, o apagamento de personalidades não ocidentais da produção oficial do

conhecimento, bem como a depreciação da produção filosófica dos demais povos pela teoria do nascimento grego da filosofia.

A figura de Agostinho é interessante porque foi historicamente embranquecida. Fenômeno que se deu também com muitas outras figuras históricas. O embranquecimento não deixa de ser uma forma de epistemicídio. Ao negro, ou se relega o papel de subalterno ou de monstro, como se percebe na apresentação que os filmes hollywoodianos fazem do pensador egípcio Imhotep como “a múmia”.

Nogueira (2014) demonstra que diversos são os argumentos utilizados para corroborar a tese do nascimento grego da filosofia e de sua continuidade como pensamento exclusivamente universal, entre elas, a de que os gregos romperam definitivamente com a mitologia em suas reflexões filosóficas. A simples leitura dos diálogos de Platão ou de textos de filosofia medieval de Agostinho, no entanto, demonstram o contrário pois ambos se utilizam abundantemente de mitos e mesmo de crenças religiosas em sua proposta filosófica.

O livro didático materializa a ideologia do embranquecimento que associa a humanidade, a cidadania e as grandes elaborações teóricas do pensamento humano aos brancos, enquanto negros e indígenas são apresentados caricaturalmente ou apenas como ilustração das teorias desenvolvidas pelos personagens brancos (SILVA, 2005).

Fanon (2008) demonstra que a contínua representação depreciativa, ou mesmo a não representação do negro, considerado o diferente, o outro, o anormal, geram sentimentos de auto-rejeição e alienação da identificação de si mesmo com suas características físicas e suas origens culturais. Daí se compreende a necessidade e a importância de desconstrução de estereótipos racistas e de visibilidade de pessoas e conhecimentos negros e indígenas como caminho de representatividade.

Certamente os autores dos livros didáticos não tinham intenção explícita de praticarem o epistemicídio e racismo, entretanto, como afirma Almeida (2018, p. 52), por ser parte da estrutura social, o racismo não precisa de uma intenção explícita para se realizar, de modo que, o simples silêncio, ainda que “não faça o indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente (...) o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo”.

A mensagem implícita que os livros apresentam é a de que outros personagens, fora do contexto ocidental, não são capazes de produzir reflexões filosóficas, ou que não são protagonistas da história. Uma mensagem que no decorrer da história da filosofia foi repetida

explicitamente por diversas vezes por grandes nomes do humanismo, como Voltaire (1984), Kant (2018) e Hegel (1999).

A perspectiva pluriversal proposta por Ramose (2011) e Noguera (2014) permite que se reconheça o pensamento filosófico dos povos africanos, ameríndios e asiáticos por considerar que o pensar filosófico é inerente ao ser humano e que ela existe em todo lugar onde pessoas pensam seriamente a própria existência.

Nesse sentido, a leitura dos textos de filosofia grega poderia ser melhor aproveitada em diálogo com textos de filosofia egípcia, ameríndia, chinesa, entre outras. Entretanto, a tese hegemônica é tão entranhada que a simples proposta a se considerar a produção filosófica de outros povos gera muita resistência no ambiente acadêmico.

Ao mesmo tempo, Ribeiro (2019, p.30) salienta que a apresentação de pensadoras e pensadores negros é uma poderosa postura antirracista, porque “para pensar soluções para uma realidade precisamos tirá-la da invisibilidade”. Nesse sentido, procuramos apresentar aos alunos uma lista de pensadoras e pensadores negros e indígenas de diversas áreas do conhecimento, bem como temas em que as filosofias africanas e ameríndias poderiam ter sido apresentadas nos livros didáticos.

Antes do fim da roda de conversa um dos alunos partilhou que já fazia esse exercícios nos próprios livros didáticos desde a sexta série do ensino fundamental. Sua fala, muito simples, permitiu-nos perceber a importância da visibilidade e da representatividade também no espaço curricular:

Eu já fazia esse exercício que fizemos hoje. Folheava os livros, procurando alguém que fosse parecido comigo, que tivesse os mesmos traços que eu (...) eu sempre achei que não haviam mesmo negros que tivessem produzido alguma coisa além de samba ou futebol, coisas do pensamento sabe, da ciência. Lá em casa eu já falei sobre isso umas vezes com minha mãe. Hoje vou falar com ela que tem todas essas pessoas aí que produziram coisas na área da ciência (ALUNO X).

Além dessa partilha, o mesmo aluno fez sua própria síntese sobre o conceito de epistemicídio, utilizando a linguagem contemporânea da informática.

Acho que todo mundo aqui sabe o que são algoritmos. Nas redes sociais é um tipo um programa que identifica os gostos do usuário e os amigos que a pessoa mais interage e elimina ou esconde todos os outros, com quem ela interage pouco e as notícias que não se parecem com aquelas que a pessoa sempre lê. Aí a pessoa vai vivendo numa bolha digital onde só tem gente igual a ela, que pensa como ela e notícias de coisas com as quais ela se identifica. Eu acho que o epistemicídio é exatamente isso: ele coloca na timeline dos brancos, só gente branca. E esconde todo mundo que pensa ou é diferente (ALUNO X).

A síntese proposta por esse aluno demonstra que cumprimos o primeiro objetivo de nossa pesquisa que era o de refletir criticamente acerca dos reducionismos epistemicidas de uma educação majoritariamente colonizada pela cultura ocidental europeia.

4.3 Terceira roda de conversa: como implementar o estudo das relações étnico-raciais no ensino de humanidades e filosofia no ensino técnico integrado ao médio.

Na terceira roda de conversa, inicialmente o grupo discutiu suas impressões acerca do texto “Sankofa: significados e intenções” (NASCIMENTO, 2008), no qual a autora remonta as descobertas científicas e filosóficas vivenciadas em território africano, anteriormente ao período moderno ocidental. Após a leitura e as conversas, de cunho formativo, as alunas e alunos debateram em pequenos grupos como e quando a temática das relações étnico-raciais poderia ser trabalhada nas aulas e em outros momentos da vida escolar. Inicialmente consideraram importante destacar que a temática já é trabalhada em alguns momentos e mesmo em algumas disciplinas, afora o ensino de filosofia.

Foram destacados os seguintes momentos em que se trabalham essas temáticas: na semana dos povos indígenas, no mês de Abril; na semana da consciência negra, nos meses de novembro; alguns temas de história da África, da América pré-colombiana e história regional, na disciplina de história; em pesquisas específicas, de natureza regional em diversas disciplinas, dentre outras. A recordação desses elementos demonstra que já existe uma preocupação pela temática e pelo combate ao racismo por parte de muitos professores e também por parte dos eventos e pesquisas realizados pelo NEABI local.

Além dos momentos e temáticas já trabalhadas na instituição, o grupo salientou que não seria interessante acrescentar mais conteúdos ao currículo escolar, que por si mesmo já é bastante extenso, mas, conforme indicado pelas leituras feitas, seria mais produtivo oferecer uma perspectiva africana, indígena ou mesmo de outros povos (pluriversal) às temáticas que já são discutidas e trabalhadas atualmente. As temáticas mais específicas de cada universo cultural poderiam continuar sendo trabalhadas em momentos específicos do ano letivo, como já acontece no momento.

Por considerarem o caráter interdisciplinar das temáticas, sugeriram que assumíssemos como proposta o modelo dos projetos integradores, que poderiam ser realizados apenas em uma disciplina, mas aberto à possibilidade de trabalho conjunto de diversas disciplinas. O

destaque dado a essa proposta ocorreu porque os alunos já tinham experiência nessa modalidade de ensino na instituição.

Após retomarmos os temas que gostariam de trabalhar em sala de aula (discutidos na primeira roda de conversa), foi realizada uma dinâmica de votação de cinco temáticas principais a serem trabalhadas. Inicialmente foram escolhidos cinco temas que seriam abordados em projetos de ensino produzidos em abordagem pluriversal. Os temas escolhidos foram: autoconhecimento, ética, política, feminismo, releituras da história e da filosofia.

Ao mesmo tempo, a proposta de trabalho com projetos de ensino favorece a realização dos objetivos politécnicos da Educação Profissional e Tecnológica, que, no Brasil, tem se dado até o momento com o esforço de implementação dos currículos integrados, que não se tratam tão somente da soma de disciplinas dos currículos técnicos e da educação básica, mas um verdadeiro esforço de superação da dicotomia teoria e prática e abordagem interdisciplinar de problemas concretos do cotidiano (BENDER, 2014; CIAVATTA e RAMOS, 2005, 2011; LIMA e FRIGOTTO, 2015; SANTOMÉ, 1998; FRIGOTTO).

4.4 Quarta Roda de Conversa: dar corpo a um produto educacional coletivamente

A quarta roda de conversa foi iniciada com a partilha das impressões de leitura do texto “Elementos para uma história da filosofia em afroperspectiva” (NOGUERA, 2014). Após a leitura, o grupo de pesquisa definiu o plano de ação para a construção do produto educacional a ser construído coletivamente.

O plano de ação construído foi elaborado com as seguintes etapas: a) pesquisa bibliográfica por parte dos alunos sobre autoras e autores negros e indígenas que dialoguem com as temáticas propostas para os projetos integradores b) construção dos projetos a partir das pesquisas e de técnicas pedagógicas recolhidas pelo professor-pesquisador e vivenciadas no grupo de pesquisa (ex. dinâmicas, propostas de atividades, etc.); c) apresentação e avaliação da proposta dos projetos construídos coletivamente. O apêndice 01 apresenta os passos detalhados do plano de ação e o processo de construção do produto.

4.5 Estratégia Pluriverso: o produto educacional produzido coletivamente

A partir das rodas de conversa realizadas decidiu-se elaborar coletivamente, como produto educacional, uma estratégia de ensino de humanidades, especialmente de filosofia, de

caráter antirracista e politécnico, para o ensino técnico integrado ao médio. Inicialmente, o grupo de pesquisa havia decidido criar uma coletânea de projetos de ensino com temáticas antirracistas e com uma estrutura didática que permitisse a associação entre teoria e prática proposta pelo paradigma da politecnicidade, entretanto no decorrer da elaboração, surgiu a necessidade de construção de uma estrutura básica para todos os projetos.

Ao estudar propostas metodológicas, o grupo de pesquisa decidiu criar a própria sequência de etapas para os projetos de ensino, posteriormente denominada “Estratégia Pluriverso”. Como essa estratégia poderia ser vivenciada em diferentes situações pedagógicas (aulas, projetos integradores, sequências didáticas, etc.), o grupo decidiu apresentá-la como produto educacional principal das pesquisas, enquanto os projetos de ensino construídos a partir das etapas propostas se tornam um sub-produto, que exemplifica as possibilidades de aplicação da Estratégia Pluriverso.

A mudança de foco no decorrer do processo de construção do produto educacional foi pedagogicamente interessante porque permitiu ao grupo vivenciar a flexibilidade de percurso possível num processo de pesquisa participante, que envolve um crescimento coletivo da compreensão do fenômeno estudado e das respostas que o grupo de pesquisa pretende oferecer (BRANDÃO, 1999, 2006).

Ao mesmo tempo, ao propor uma estratégia de ensino adaptável à variedade de conteúdos acredita-se estimular uma postura pluriversal e antirracista em todo o percurso escolar, e não apenas em datas especiais ou capítulos anexos reservados à discussão dessas temáticas. Um caminho eficiente de superação do racismo porque permite a visibilidade cotidiana do pensamento das pensadoras e pensadores pretos, pretas, indígenas e subalternos (RIBEIRO, 2019).

Essa é uma postura prevista no parecer 003/2004 do CNE, que explicita que o processo de reeducação para as relações étnico-raciais envolve não tanto um acréscimo de conteúdos, mas a profunda de paradigmas da totalidade das relações étnico-raciais em educação (CNE, 2004, p.8). Sem se excluir é claro, o estudo de conteúdos específicos e a reflexão acerca das datas especiais.

A Estratégia Pluriverso foi construída como instrumento didático de aplicação do paradigma epistemológico da pluriversalidade, proposto por Ramose (2011), como consideração de que existem diversos universos culturais e que não existe um modo de conhecer a realidade que possa se atribuir como única alternativa válida de conhecimento.

Dessa forma, rompe-se com um modelo geopolítico do conhecimento, organizado em um centro dito evoluído e periferias; e se notam “sistemas policêntricos em que centro e periferias são contextuais, relativos, politicamente construídos” (NOGUERA, 2014, p. 33).

A estratégia também é herdeira da abordagem afrocêntrica proposta por Molefi Asante (1987, 1991) como abordagem epistemológica situada a partir das cosmopercepções dos povos africanos e indígenas, que propõe o diálogo e confronto com o pensamento hegemônico a partir das vivências e conhecimentos subalternos.

As leituras e reflexões realizadas basearam a opção pela proposta de um caminho que leva em conta a percepção interseccional da realidade, isto é, a percepção herdada do feminismo negro, de que a mulher negra, por ser a que mais sofre o conjunto de sistemas de opressões ocidentais, deve ser assumida como figura central do salto civilizatório (AKOTIRENE, 2018; CRENSHAW, 1989; HOOKS, 2017;; RIBEIRO, 2018).

Em Julho de 2017, em um encontro sobre feminismo negro e decolonial ocorrido em Cachoeira- Bahia, a filósofa Angela Davis afirmou: “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo”. Por isso, sempre que possível, a estratégia propõe que se parta da leitura e da reflexão da obra de uma pensadora negra ou indígena. Não de modo exclusivo, mas como opção política específica do grupo.

A partir das bases epistemológicas da Educação Profissional e Tecnológica buscou-se considerar também o horizonte da politecnicidade e da integração curricular, pautados na consideração pelo trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico e como opções políticas de emancipação da classe trabalhadora (KUENZER, 1989; SAVIANI, 1989, 2003). A produção coletiva de um produto educacional como fruto de pesquisa, leituras e rodas de conversa, materializou a experiência politécnica de superação da dicotomia entre teoria e prática. Esse mesmo processo foi proposto nas etapas da Estratégia Pluriverso, que propõe a pesquisa e o trabalho como princípios educativos.

Além desses fundamentos filosóficos e políticos, a construção da estratégia baseou-se em metodologias de ensino e trabalho em grupo consolidadas, tais como a proposta de aprendizagem baseada em projetos— ABP (BENDER, 2014; LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2015), a metodologia do ensino de filosofia de Sívio Gallo (2012), a proposta metodológica para a Educação Profissional e Tecnológica de Jarbas Barato (2008) e a

metodologia das comunidades eclesiais de base, uma experiência religiosa ecumênica e popular muito difundida na América Latina (CELAM, 2007).

Desse modo, propõe-se um caminho didático que valoriza diferentes linguagens e promove a interdisciplinariedade, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos e que ajudem a superar a fragmentação do conhecimento. Ao mesmo tempo, promove-se a visibilidade de pensadoras e pensadores africanos, afro-brasileiros e indígenas como caminho de superação do epistemicídio, isto é, do assassinato das formas de pensar dos povos antes colonizados.

Ao construir essa estratégia de ensino coletivamente o grupo de pesquisa acredita que todos os processos educativos (projetos, aulas, sequências didáticas, etc.) do ensino de Humanidades na Educação Profissional podem se basear nas cinco etapas descritas a seguir.

- **Sensibilização:** as atividades devem partir da vida concreta e conduzir a ela. Nessa etapa, os alunos devem ser "sensibilizados" sobre os temas propostos, refletir sobre sua importância, sentir-se parte de um processo coletivo de construção do conhecimento e não apenas ouvintes (FREIRE, 2005; GALLO, 2012; HOOKS, 2017).

Através do conceito de "sentidos de mundo", descrito pela socióloga nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2017), a sensibilização é o convite a superar o reducionismo do conhecimento visual eurocêntrico, donde o conceito de cosmovisão; para envolver diferentes linguagens (música, poesia, comida, filme, perfumes, toques, etc.) e diferentes sentidos, cosmopercepções. Nessa etapa também podem se realizar atividades de organização concreta dos alunos em equipes e da apresentação explícita dos objetivos de aprendizagem propostos.

- **Pesquisa e diálogos:** a segunda etapa do Estratégia Pluriverso consiste na pesquisa, leituras e diálogos em grupos a partir de questões orientadoras e da leitura de um texto base, de preferência a partir da produção filosófica de mulheres pretas e indígenas (RIBEIRO, 2019).

Desse modo, propõe-se um caminho de autonomia e cooperação dos estudantes e um perfil de professor como orientador de processos pessoais de construção do conhecimento e não apenas transmissor de conteúdos. Importância fundamental nessa etapa é apresentar diferentes perspectivas para uma mesma temática, deixando que os alunos confrontem ideias com os autores e entre si, nesse sentido a leitura e as rodas de conversa são os elementos principais da etapa (AFONSO e ABADE, 2008; WARSCHAUER, 2001).

- **Produção:** após a pesquisa e as rodas de conversa os alunos são convidados a produzir algo concreto para ser apresentado. As provas tradicionais avaliam apenas a memória dos alunos, enquanto o modelo de construção coletiva de um produto (projeto) permite que o aluno cresça em outras dimensões e inteligências.

A etapa da produção materializa o conhecimento em algo cotidiano, permite a conexão entre a vida real e o saber estudado e possibilita ao aluno viver experiência de trabalho em grupo como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico (BENDER, 2014; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

- **Avaliação:** nessa etapa os alunos são primeiramente convidados a se auto-avaliarem, percebendo o que aprenderam até o momento no processo vivenciado (seja no sentido intelectual, quanto de relações humanas, dedicação pessoal, dons e habilidades, etc.). Em um segundo momento, as alunas e alunos são convidados a avaliar os colegas do próprio grupo, desenvolvendo desse modo a comunicação assertiva, não violenta e construtiva, aprendendo a dar feedback aos companheiros de trabalho e a desenvolver relações comunitárias sádias. Por fim, avalia-se também o produto concreto realizado pelo grupo.

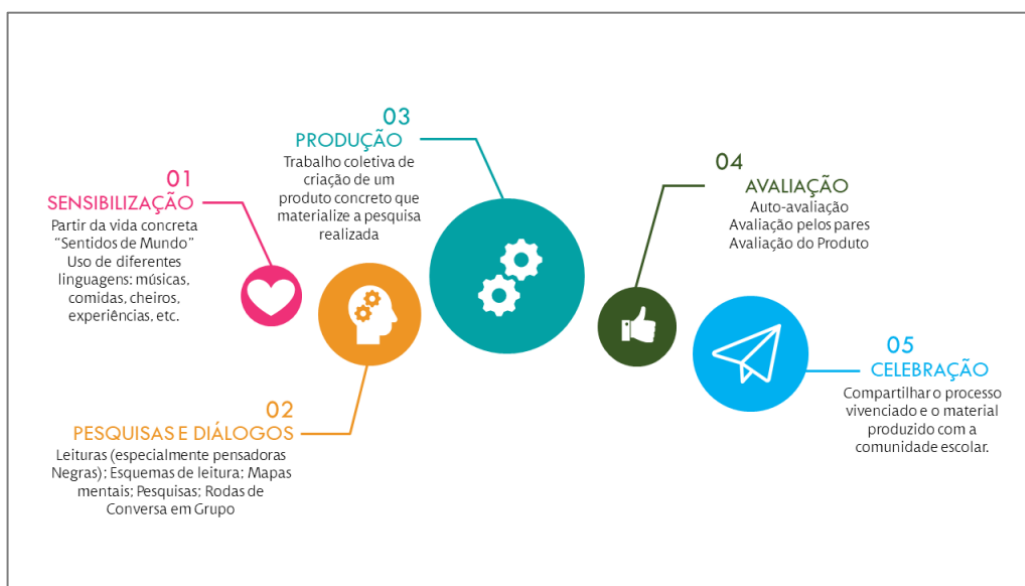
- **Celebração:** o trabalho humano também se realiza na celebração, na amostra do trabalho realizado aos demais. Parte-se da convicção marxiana que vê no trabalho o fundamento ontológico do ser humano, isto é, de que o ser humano se faz pessoa no trabalho (MARX, 2018). Mas o trabalho humanizador se realiza em comunidade e somente a relação com o outro permite a realização do princípio humanizante do trabalho (Ubuntu). Parte disso é a festa, a alegria pelo trabalho concluído, o orgulho pelo bem realizado.

Com essa última etapa queremos ajudar os alunos a viver essa dimensão da vida e aprender a celebrar com os demais as pequenas e grandes conquistas através da divulgação dos resultados de pesquisa com a comunidade educativa e escolar em murais, feiras, exposições, saraus, etc. (BARATO, 2008; RODRIGUES DE SOUSA, FELZKE e OLIVEIRA, 2019).

Como foi salientado, além da estratégia de ensino elaborada como produto principal, o grupo de pesquisa dedicou-se a construir coletivamente, em grupos menores, seis projetos de ensino que ilustram a aplicação da Estratégia Pluriverso em cinco temáticas sugeridas pelas alunas e pelos alunos do grupo de pesquisa; e outros recursos, como imagens e vídeos que podem auxiliar na aplicação da estratégia proposta.

Para a elaboração dos projetos, as alunas e alunos dedicaram alguns meses à leitura e a reuniões coletivas sobre diferentes obras de pensadoras e pensadores negros e indígenas para, a partir deles, propor o diálogo desses autores com as temáticas e obras proposta no currículo oficial, segundo as etapas da Estratégia Pluriverso. Todos os projetos sugerem a obra de uma obra mulher negra como texto base para os diálogos com outros autores e para a produção uma atividade concreta que envolva o trabalho cooperativo entre os alunos.

Figura 2— Visualização das etapas da Estratégia Pluriverso



Fonte: Autoria Pessoal

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dar início a essa pesquisa constatavam-se resistências à implementação de duas propostas educativas no contexto da educação profissional e tecnológica: a resistência na implementação do princípio da consideração da diversidade étnico-racial, instituído por pelo menos três marcos legais de abrangência federal; e a resistência na implementação de propostas integradoras em vistas da politécnica como princípio educativo.

Desse modo, nos indagávamos como trabalhar a temática das relações e diversidades étnico-raciais no contexto do ensino técnico integrado ao médio. Um problema que pode soar pouco técnico do ponto de vista metodológico, mas que nos parecia apropriado porque não se tratava mais de questionar a legitimidade das propostas, mas os caminhos possíveis para sua aplicação cotidiana.

Constata-se que o objetivo geral da pesquisa foi atendido, porque efetivamente o trabalho conseguiu realizar o processo coletivo de pesquisa e produção do conhecimento como forma de contribuir para a implementação da consideração pela diversidade étnico-racial no contexto da educação profissional e tecnológica e os alunos sentiram-se participantes ativos e representados no produto educacional produzido.

As leituras prévias indicavam que ambas as resistências partiam das raízes eurocentradas e modernas/coloniais que formatam a concepção de conhecimento no contexto escolar. De modo que, a implementação dessas propostas necessariamente passaria pela crítica aos modelos epistemológicos coloniais promovidas pela tradição filosófica decolonial e pelo feminismo negro.

Ao mesmo tempo, pretendia-se produzir coletivamente recursos e materiais didáticos que auxiliassem o estudo de relações étnico-raciais a partir de perspectivas pluriversais e afroperspectivas. No entanto, este objetivo alterado no decorrer do processo porque se considerou mais interessante construir coletivamente uma estratégia de ensino que possa ser utilizada para qualquer temática, permitindo a leitura pluriversal de todo o currículo estabelecido.

Por fim, visava-se estimular o ensino de temáticas relacionadas às relações étnico-raciais a partir da difusão de práticas educativas pluriversais e afroperspectivas, através do compartilhamento dos recursos e materiais didáticos produzidos na página online construída para essa finalidade, na qual foram disponibilizados a partilha de como a pesquisa foi realizada, a estratégia proposta como produto educacional e outros subprodutos que auxiliam na aplicação da mesma, tais como projetos integradores, imagens e outros recursos.

A pesquisa partiu da hipótese de que é possível refletir as relações étnico-raciais no contexto do ensino técnico integrado ao médio, a partir de práticas educativas que se pautem no diálogo, na possibilidade de acesso a outras fontes de conhecimento - para além daquelas consagradas pelos currículos hegemonicamente eurocentrados - e na construção ativa do conhecimento por parte dos alunos, assumindo a pesquisa e o trabalho coletivo como princípios pedagógicos.

A leitura das obras de autoras e autores negros e indígenas motivou bastante as alunas e alunos, pois lhes permitiu ampliar os horizontes de compreensão da realidade a partir de outras leituras, e, como estas se pautam na crítica ao modelo hegemônico para, a partir dela,

se construir outros modelos de relações humanas; foi possível também aprofundar as temáticas hegemônicas e propor o diálogo entre as diferentes perspectivas.

Nesse sentido, verificou-se a validade das rodas de conversa, fundamentadas em textos previamente propostos, como possibilidade pedagógica de exercício do diálogo e do aprendizado da convivência, da escuta e do respeito às decisões assumidas coletivamente, sem contudo diminuir a capacidade de iniciativa e criatividade pessoal.

Da mesma forma, notou-se como o trabalho cooperativo, assumido como princípio educativo, possibilita a integração entre teoria-prática, a valorização do trabalho como ferramenta pedagógica e, conseqüentemente, a promoção de práticas educativas antirracistas e politécnicas, porque pautados na pluralidade de vozes (tanto nos textos como nas próprias rodas de conversa), na participação ativa das alunas e alunos como produtores de saber e na vivência de novas relações étnico-raciais. Essas expressões de democracia, participação e autonomia também estão presentes na estratégia de ensino proposta.

Destarte, a Estratégia Pluriverso apresenta-se como um recurso válido e disponível no amplo leque de soluções educacionais que podem ser úteis para promover práticas educativas inovadoras e inclusivas em Educação Profissional e Tecnológica.

Ao mesmo tempo, a realização da pesquisa participante foi bastante desafiadora tanto para o professor-pesquisador quanto para as alunas e alunos envolvidos. Percebemos através dela a forte influência do estilo de formação a qual fomos habituados, com seus princípios eurocêntricos e patriarcais, individualistas e pautados numa percepção do conhecimento como “acúmulo pessoal de saberes”. Desse modo, a pesquisa participante foi uma prática que nos permitiu (re)pensar o conhecimento como relação e construção coletiva.

Nota-se uma profunda relação entre o processo de pesquisa, a construção do produto educacional e o processo participativo das alunas e alunos envolvidos. Desse modo, não se pretende separar os processos, mas compreendê-los como tentativa e decisão do próprio grupo de pesquisa em assumir radicalmente a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Na tradição iorubá, Exú é o orixá que se encontra nas encruzilhadas e que transcende a linearidade das lógicas hegemônicas. Acreditamos que essa pesquisa se encontra em uma encruzilhada, em uma intersecção de muitos temas, problemas, anseios e soluções. Confiamos a Exú o caminho percorrido, agradecemos aos mais velhos nesse caminho que já muito suaram por realizar práticas antirracistas na educação e saudamos os mais novos que chegam nessa trilha.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos.** Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Sílvio L. D. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- APPIAH, Kwame A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARANHA, M. L. D. A. **Filosofando: introdução à filosofia.** São Paulo: Moderna, 2016.
- ARAÚJO, J. Os 15 anos da Lei 10.639. **Portal Geledés**, 2018. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/os-15-anos-da-lei-10-639/>>. Acesso em: 31 jan. 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ASANTE, Molefi K. **The Afrocentric Idea.** Filadélfia: Temple University, 1987. Acesso em: 2020.
- ASANTE, Molefi K. Afrocentric idea in education. **The Journal of Negro Education**, Washington, v. 60, p. 170-180, 1991. ISSN 2.
- ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre um posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BARATO, Jarbas N. **Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora SENAC, 2003.
- BARATO, Jarbas N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional**, Rio de Janeiro, v. 34, p. 4-15, set-dez 2008.
- BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2014.
- BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das cruzadas ao século XX.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BISPO, Antonio. **Colonização, Quilombos: modos e significados.** Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI, 2015.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, C. R. (). **Pesquisa Participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 9-16.
- BRANDÃO, Carlos R. A Pesquisa Participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: CARLOS RODRIGUES BRANDÃO, D. R. S. **Pesquisa Participante: a partilha do saber.** Aparecida, SP: Letras e Ideias, 2006. p. 17-54.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

- BRASIL, MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** [S.l.]: [s.n.], 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>.
- BRASIL/MEC/CNE. **Parecer nº 003/2004, "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: [s.n.], 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 02 outubro de 2019.
- BRASIL/MEC/SETEC. **Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007: Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia— IFET.** Brasília: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 02 de Outubro de 2019.
- BRASIL/MEC/SETEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02 de Outubro de 2019.
- CAPRA, Fritjot. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** Tradução de Newton Roberval Eicheberg. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- CARNEIRO, S.; FISCHMAN, R. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser, 2005.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- CELAM. **Documento de Aparecida.** Brasília: Edições CNBB, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Editora Ática, 2010.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, p. 27-41, jan/jun 2011.
- CORDÃO, F. A.; MORAES, F. D. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.
- COTRIM, G.; FERNANDES, M. **Fundamentos de filosofia.** São Paulo: Saraiva, 2016.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, p. 139-167, 1989.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política.** São Paulo: Boitempo, 2017.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Edições 34, v. 1, 1995.
- DUSSEL, E. **A invenção da modernidade: o encobrimento do outro, a origem do mito da modernidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- EZE, E. C. (.). **Pensamiento africano: etica y politica.** Barcelona: Bellatierra, 2001.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra.** Juiz de Fora: Edufjf, 2005.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

- FERNANDES, F. Notas sobre a educação na sociedade tupinambá. In: FERNANDES, F. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975. p. 33-83.
- FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1979.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. 5. ed. São Paulo: Globo, v. 1, 2008.
- FERNANDES, F.; BASTIDE, R. **Branco e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FEYERABAND, P. K. **Contra o método**. Tradução de Cezar Augusto Mortari. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GALLO, S. **Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- GALLO, S. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995. ISSN 2. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38183/36927>>. Acesso em 29 de Outubro de 2019.
- GONZÁLEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, p. 69-82, jan-jun 1988.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, p. 115-147, Março 2008.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XXI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Janeiro/Abril 2016.
- HALL, S. O Ocidente e o resto: discurso e poder. **Projeto História**, São Paulo, p. 314-361, 2016.
- HEGEL, G. W. **Filosofia da História**. Brasília: UNB, 1999.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher?: Mulheres negras e feminismo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil**. IBGE. [S.l.]. 2019. (41).
- KANT, I. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime/ Ensaios sobre doenças mentais**. Tradução de Vinicius de Figueiredo. São Paulo: Clandestina, 2018.

- KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 21-28, fevereiro 1989.
- KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a ova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. **Capitalismo, trabalho e educação**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005. p. 77-96.
- KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discussão da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. Especial, p. 1153-1178, Outubro 2007. ISSN 100.
- LARMER, J.; MERGENDOLLER, J, BOSS, S. **Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction**. Alexandria, VA, Canada: ASCD, 2015.
- LIMA, R. M. D.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, p. 61-80, 2015. ISSN 38. Disponível em: <ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. D. S.; MENESES., M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 313-339.
- MARX, K. Miséria da Filosofia. Tradução de José Paulo Neto. São Paulo: Global, 1985.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2018.
- MARX, K. **O Capital: Crítica de Economia Política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2018.
- MASOLO, D. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In: SANTOS, B. D. S.; MENEZES., M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 313-339.
- MIGNOLO, WALTER. **The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options**. Durham, London: Duke University Press, 2011.
- MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MELO, M. C. H. D.; CRUZ, G. D. C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço dialógico no ensino médio. **Imagens em Educação**, Maringá, SP, v. 4, p. 31-39, 2014. ISSN 2.
- MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORAES, F. D.; KÜLLER, J. A. **Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios experiências e propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.
- MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, E. L. Sankofa: significados e intenções. In: NASCIMENTO, E. L. (). **A Matriz Africana do Mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-54.
- NOGUERA, R. **O ensino de Filosofia e a lei 10.6339**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- NOGUERA, R.; ALVES, L. P. Infâncias diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, Julho 2019. ISSN 2. Acesso em 01 de novembro de 2019.
- ORICO, O. **Para uma história do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988.
- OYĚWÙMÍ, O. **La invención de las mujeres: Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género**. Bogotá: Editorial en la frontera, 2017.
- PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, p. 71-88, jan-jun 2010.
- PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- RAMOSE, M. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. IV, outubro 2011.
- REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Plataforma Nilo Peçanha 2019. **Plataforma Nilo Peçanha**, 2019. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>>. Acesso em 01 de janeiro de 2020.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RODRIGUES DE SOUSA, A.; FELZKE, L. F.; OLIVEIRA, A. D. Afroperspectividade e Integração na Educação Profissional e Tecnológica. In: OLIVEIRA, A. D.; BARBOSA, X. D. C. **Diálogos Interdisciplinares em Educação Profissional**. Alexa Cultural: São Paulo, SP: EDUA: Manaus, AM, 2019. p. 173-196.
- ROSA, F. D. A.; FERNANDES, R. M.; MARRA, W. G. Da importância do Ensino de Filosofia na Educação Profissional e Tecnológica em nossos dias. **Profiscientia— Periódico Multidisciplinar do IFMT**, 2009. ISSN 4. Disponível em: <<http://www.profiscientia.ifmt.edu.br/profiscientia/index.php/profiscientia/article/view/34/34>>. Acesso em 10 de outubro de 2018.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, S. A. D. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, A. E. D. (). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e, 2005. p. 21-38. Coleção Educação Para Todos.
- SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politécnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ— Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde (online)**, v. 1, p. 131-135, 2003.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco: muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, A. C. D. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.

SILVA, C. J. R. (.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009.

SOUZA, J. **A Elite do Atraso: da escravidão a Bolsonaro.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, N. S. **Tornar-se Negro ou As Vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VERRAN, H. **Science and african logic.** Chicago: University of Chicago, 2001.

VOLTAIRE, F. **Tratado de Metafísica.** Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para autoria de pensamento, para inclusão e a formação. In: AL., B. S. E. **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna.** [S.l.]: [s.n.], 2004. p. 13-23.

WILLIAMS, E. **Capitalismo e Escravidão.** Rio de Janeiro: Ed. Americana, 1975.

APÊNDICE 1- ENCARTE DO PRODUTO EDUCACIONAL “ESTRATÉGIA PLURIVERSO”

Autor: Augusto Rodrigues de Sousa
Orientador: Lediane Fani Felzke

1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1.1 Introdução/ Justificativa

A Estratégia Pluriverso trata-se de uma proposta de estrutura para práticas pedagógicas em perspectiva antirracista, pluriversal e politécnica na Educação Profissional e Tecnológica.

Construída a partir de uma pesquisa participante desenvolvida com 15 alunas e alunos do Ensino Técnico integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação de Rondônia, parte-se de um processo decolonial e democrático de produção coletiva do conhecimento como resposta concreta ao desafio de implementação das políticas públicas de reparação e antirracismo previstos no ordenamento legal da educação nacional (Leis 9.394/1996; 10.639/2003; 11.645/2008; 12.711/2012; 12.796/2013).

Ao mesmo tempo, como leva em consideração a pesquisa e o trabalho colaborativo como princípios pedagógicos, se alinha com o horizonte politécnico para o qual as propostas de Educação Profissional e Tecnológica se orientam no Brasil.

Os movimentos sociais negros e indígenas e a tradição filosófica decolonial insistem na necessidade de políticas explicitamente antirracistas e na necessidade de visibilidade do negro e do indígena como sujeitos de direitos e de conhecimento, o que exige a crítica aos modelos hegemônicos de conhecimento. Do mesmo modo, a proposta de educação politécnica se apresenta como superação dos mesmos padrões epistemológicos, pautado na fragmentação do conhecimento e na dualidade estrutural da sociedade e de ofertas educativas.

Soma-se a esses desafios, a profunda relação de preconceito diante do trabalho manual, estabelecido pelos trezentos anos de instituição escravocrata como base da economia nacional e perpetuado pelo racismo e elitismo presentes na matriz de socialidade brasileira.

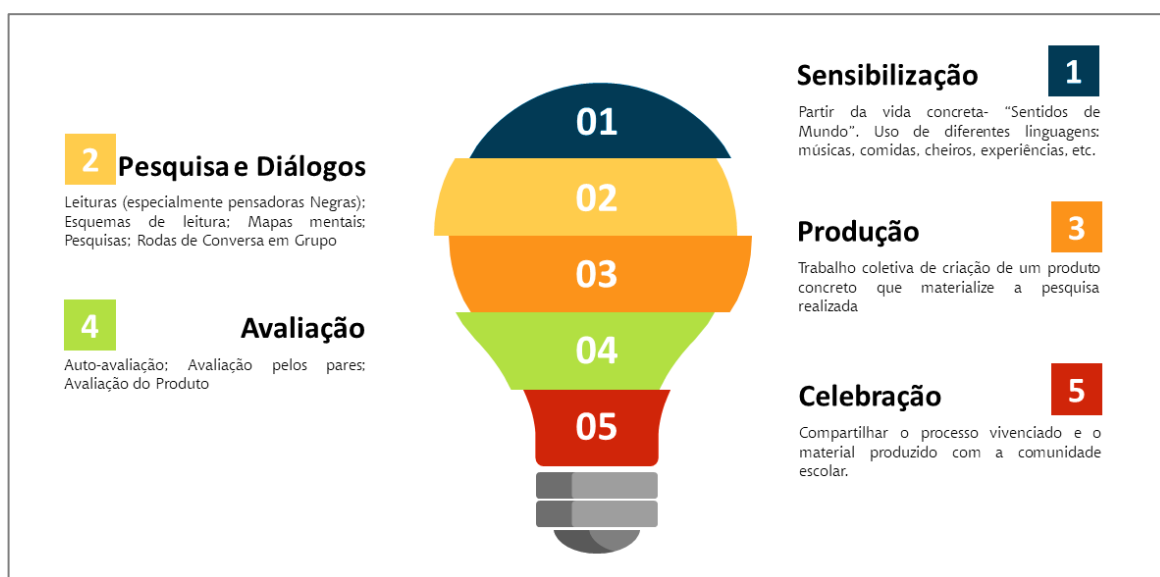
Ao propor uma estratégia de ensino que parte da perspectiva e dos valores civilizatórios da população negra e indígena, o grupo de pesquisa que a desenvolveu, convidam a uma mudança profunda do pensar pedagógico, em sua estrutura, além dos seus conteúdos.

1.2 A Estratégia Pluriverso

A Estratégia Pluriverso foi construída coletivamente como resultado de um processo de pesquisa participante com 15 alunas e alunos dos três anos do Ensino Técnico Integrado ao Médio do Campus Porto Velho Calama do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia.

Trata-se de uma estratégia de ensino de caráter antirracista e politécnico, estruturada em cinco etapas, que pode ser utilizada como esquema de preparação para aulas e projetos desenvolvidos no campo das humanidades, especialmente do ensino de filosofia, em todos os anos do Ensino Técnico integrado ao Médio. As etapas propostas são: Sensibilização, Pesquisa e Diálogos, Produção, Avaliação e Celebração, conforme esquema a seguir.

Figura 1— Esquema das etapas que compõem a Estratégia Pluriverso



Fonte: Autoria Pessoal

A estratégia pode ser aplicada em todos os cursos do Ensino Técnico integrado ao Médio, visto que todos possuem disciplinas de humanidades referentes tanto à educação básica (filosofia, história, sociologia, geografia, línguas, etc.) como na área técnica (ética, ética profissional, direito, etc.).

1.2.1 Projetos de ensino: exemplos didáticos de aplicação da Estratégia Pluriverso.

Para auxiliar a aplicação da Estratégia Pluriverso o grupo de pesquisa participante compilou seis projetos de ensino como exemplos didático do uso da estratégia a partir de temáticas escolhidas pelos próprios alunos e alunas do grupo. Inspirados por uma leitura

interseccional da realidade, todos os projetos partem da leitura da obra de uma pensadora negra e dialoga com outros pensadores de diversos universos culturais em suas etapas. A leitura da obra de uma pensadora negra ou se trata de uma exigência da estratégia de ensino, apenas de uma opção política do nosso grupo de pesquisa (AKOTIRENE, 2018).

Os projetos foram compilados em forma de livreto e disponibilizados no formato PDF para download na página online da estratégia, apresentada a seguir. Os livretos apresentam a exposição detalhada das técnicas e estratégias que podem ser utilizadas em cada uma das etapas, conforme pode-se observar no modelo disponível no anexo 1 do presente encarte.

O primeiro projeto se intitula “Caçador de mim: escrevendo a própria história”, e propõe que, a partir da leitura da obra “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola”, autobiografia de Maya Angelou (2018), os alunos vivenciem um processo de compreensão do gênero autobiográfico e reflitam sobre a própria personalidade e história pessoal, inseridas no contexto familiar, social e político através da escrita de suas próprias autobiografias.

No decorrer do projeto os alunos são convidados dialogar as perspectivas propostas por Angelou com outros pensadores, tais como Agostinho, Sartre, Angela Davis, dentre outros autores; são convidados também a refletir sobre questões transversais, como o impacto do racismo na constituição das identidades, a partir de trechos de obras de Antonio Bispo e do rapper Emicida, dentre outros autores.

Figura 2— Capa do Projeto 1- Caçador de mim: escrevendo a própria história



Fonte: RODRIGUES e FELZKE, s.d.

O modo como a Estratégia Pluriverso foi vivenciada nesse projeto pode ser visualizada resumidamente no quadro a seguir, e detalhadamente no livreto do projeto, disponível para download no link <https://pluriversoept.files.wordpress.com/2020/07/projeto-1-1.pdf>.

Quadro 1— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 1

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura e conversa sobre o evento de abertura	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos.	Passo 3: Apresentação do texto referencial “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola” e primeiros contatos com a obra e a autora
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Leituras e pesquisas em diferentes fontes e rodas de conversa em pequenos grupos e em plenário, a partir de questões oferecidas pelo professor.	Passo 2: A roda de conversa final	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO		
Passo 1: Oficinas para produção de autobiografias e processo de escrita.	Passo 2: Formatação e produção das autobiografias.	Passo 3: Entrega dos textos produzidos para avaliação da banca leitora
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Passo 1: Organização de Sarau da turma para apresentação das autobiografias	Passo 2: Sarau da Turma.	

Fonte: RODRIGUES e FELZKE, s.d

O segundo projeto, intitulado “Caçador de mim: mapeando os próprios lugares”, propõe que, a partir da leitura da obra “Quarto de Despejo- diário de uma favelada” de Carolina Maria de Jesus (2014), os alunos reflitam acerca dos seus próprios “lugares de fala” e das territorialidades que ocupam, assim como sobre como essas territorialidades influenciam na constituição de suas identidades sócio-políticas no interior da coletividade.

No decorrer do projeto os alunos dialogam as impressões da leitura de Carolina de Jesus com perspectivas presentes nas obras de Chico Buarque, Abdias do Nascimento, Djamila Ribeiro, Milton Santos, Grada Kilomba, Gayatri Spivak, bell hooks, dentre outros.

Figura 3— Capa do Projeto 2- Caçador de Mim: mapeando os próprios lugares



Fonte: RODRIGUES e FELZKE (b), s.d.

A aplicação da Estratégia Pluriverso nesse projeto pode ser visualizada resumidamente no quadro a seguir, e detalhadamente no livreto do projeto, disponível para download no link <https://pluriversoepf.files.wordpress.com/2020/07/projeto-2.pdf>.

Quadro 2— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 2

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura e conversa sobre o evento de abertura	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos.	Passo 3: Apresentação do texto referencial "Quarto de Despejo" e primeiros contatos com a obra e a autora
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E TODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Leitura e pesquisa em diferentes fontes e rodas de conversa em pequenos grupos e em plenário, a partir de questões oferecidas pelo professor.	Passo 2: Roda de conversa final sobre as leituras e pesquisas realizadas.	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO		
Passo 1: Oficinas para produção de mapas no Google Expeditions ou com recursos impressos.	Passo 2: Seleção dos espaços a serem demarcados no mapa e produção dos comentários de apresentação dos espaços para os leitores.	Passo 3: Entrega dos mapas escritos ou do link de acesso da exposição google.
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Passo 1: Passeio por algum dos "rolês" (expedições) sugeridos pelos alunos		

FONTE: RODRIGUES E FELZKE (b), s.d.

No terceiro projeto, com o título “Afrofuturo: projetar (se) um outro mundo possível”, os alunos são convidados, a partir do filme “Pantera Negra” (2018) e da leitura do primeiro volume da dualogia Brasil2408, (In) Verdades, de Lu Ain-Zala (2016), a refletir sobre que perspectivas de futuro podem ser almeçadas para que se construa uma sociedade plural, integradora e que tenha superado o racismo.

Ao mesmo tempo, os alunos são convidados a questionar que espaços os “subalternos” de hoje terão no mundo daqui a cem anos, inspirados no diálogo com a produção de pensadoras e pensadores como Ailton Krenak, Angela Davis, Tomás Morus, dentre outros. A partir dessas reflexões os alunos produzirão um projeto de cidade afrofuturista a ser apresentado numa feira sobre cidades do futuro.

Figura 4— Capa do Projeto 3- Afrofuturo: projetar(se) um outro mundo possível



RODRIGUES e FELZKE (c), s.d

O modo como a Estratégia Pluriverso foi vivenciada nesse projeto pode ser visualizada resumidamente no quadro a seguir, e detalhadamente no livreto do projeto, disponível para download no link <https://pluriversoep.files.wordpress.com/2020/07/projeto-3.pdf>.

Quadro 3— Aplicação do Estratégia Pluriverso no Projeto 4

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura (Sessão de Cinema: Pantera Negra) e conversa sobre o evento de abertura	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos.	Passo 3: Apresentação do texto referencial “(In)Verdades” e primeiros contatos com o movimento afrofuturista a obra e a autora.
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Leitura e pesquisa em diferentes fontes e rodas de conversa em pequenos grupos e em plenário, a partir de questões oferecidas pelo professor.	Passo 2: Roda de conversa final sobre as leituras e pesquisas realizadas.	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO		
Passo 1: Brainstorms para decisão de que tipo de produto e projetos os alunos querem apresentar.	Passo 2: Rodas de conversa e oficinas de produção	
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Passo 1: Feira “Cidades do Futuro: utopias e bem-viver” (com avaliação dos produtos pela banca)		

Fonte: RODRIGUES e FELZKE (c), s.d.

O quarto projeto tem como título “Kemet: repensar a certidão de nascimento da filosofia”. Nele, a partir da leitura de “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie, os alunos são convidados a problematizar a noção clássica da origem exclusivamente grega da filosofia, refletir a tese de que a filosofia é inerente ao pensamento humano e pesquisar pensadores africanos, orientais e ameríndios e suas implicações filosóficas para apresentá-los aos colegas de modo criativo.

O nome do projeto advém do nome original do Egito, *Kmt*, que pode ser traduzido tanto como “terra preta” como “terra dos homens pretos” (NASCIMENTO, 2008).

A aplicação da Estratégia Pluriverso nesse projeto pode ser visualizada resumidamente no quadro 4, exposto a seguir e no de forma detalhada no livreto do projeto, disponível no link <https://pluriversoept.files.wordpress.com/2020/07/projeto-4.pdf>.

Figura 5— Capa do Projeto 4- Kemet- Repensar a certidão de nascimento da filosofia



RODRIGUES e FELZKE (d), s.d.

Quadro 4— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 4

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura apresentação e roda de conversa do vídeo "O perigo de uma história única".	Passo 2: Bases teóricas sobre origens da filosofia	Passo 3: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos (trios).
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Leituras, rodas de conversa e decisões de pensadores para compor a linha do tempo do grupo.	Passo 2: Alunos realizam pesquisa sobre as expressões filosóficas escolhidos	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO		
Passo 1: Produção da linha do tempo		
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Exposição das linhas do tempo para toda a escola.		

Fonte: RODRIGUES e FELZKE (d), s.d

No quinto projeto, “Geledés: a voz das mina!”, a partir do aprofundamento no gênero poético “slam” e da leitura da obra “O feminismo é para todo mundo— políticas arrebatadoras” (2019) de bell hooks, os alunos são convidados a apresentar vivências de mulheres negras e indígenas do passado e do presente e da importância da autonomia feminina negra para o salto civilizatório, através da elaboração de poesias do gênero slam poetry.

O nome do projeto, Geledés, faz menção a uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nas sociedades tradicionais yorubá, mais tarde passou a nomear um festival em honra do poder feminino sobre a fertilidade da terra, a procriação e o bem-estar da comunidade.

Figura 6— Capa do Projeto 5- Geledés: a voz das mina!



FONTE: RODRIGUES e FELZKE (e), s.d.

A aplicação da Estratégia Pluriverso nesse projeto pode ser visualizada resumidamente no quadro 5, exposto a seguir, e no de forma detalhada no livreto do projeto, disponível no link <https://pluriversoept.files.wordpress.com/2020/07/projeto-5.pdf>.

Quadro 5— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 5

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura Amostra de vídeos sobre slam, apresentação do gênero slam e roda de conversa.	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos	Passo 3: “Conhecer “bell hooks” e a obra “O feminismo é para todo mundo— políticas arrebataadoras.”
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Leituras em grupo de capítulos selecionados da obra “O feminismo é para todo mundo” e rodas de conversa	Passo 2: Fechamento da etapa de leitura com seminário sobre capítulos selecionados.	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO DE SLAMS		
Passo 1: Oficina de produção de poesias no gênero slam	Passo 2: Produção de poesias slam em grupos	
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Batalha Slam na escola ou em sala de aula.		

FONTE: RODRIGUES e FELZKE (e), s.d.

No sexto projeto, com o título “Ubuntu: eu sou porque nós somos”, a partir dos curta metragens “5x Favela- Agora por nós mesmos” (2010) e da leitura do romance “Fique Comigo” de Ayòbámi Adébáyò (2018), os alunos são convidados a discutir diferentes paradigmas éticos e elaborar curtas metragens inspirados na leitura e nas rodas de conversa com as temáticas éticas discutidas. O nome do projeto faz referência à filosofia africana do Ubuntu, postura ética de caráter comunitário e tradicional.

A aplicação da Estratégia Pluriverso nesse projeto pode ser visualizada resumidamente no quadro 6, exposto a seguir, e no de forma detalhada no livreto do projeto, disponível no link <https://pluriversoept.files.wordpress.com/2020/07/projeto-6.pdf>.

Figura 7— Capa do Projeto 6- UBUNTU: Eu sou porque nós somos



Fonte: RODRIGUES e FELZKE (f), s.d.

Quadro 6— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 6

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura Amostra de curta metragens "5x Favela- agora por nós mesmos"	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos	Passo 3: Aula expositiva com apresentação geral do tema ética e moral.
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Apresentação do obra Fique Comigo de Ayòbámi Adébáyò.	Passo 2: Leitura do livro "Fique Comigo" de Ayòbámi Adébáyò e pesquisas/diálogos com questões orientadoras.	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO DE SLAMS		
Passo 1: Oficina de produção de roteiros e técnicas para produção de curta-metragens.	Passo 2: Produção dos curta metragens conforme criatividade dos alunos.	
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Amostra dos curtas metragens dos alunos (Festival de Curtas- UBUNTU)		

Fonte: RODRIGUES e FELZKE (f), s.d.

A construção desses projetos foi uma oportunidade para as alunas e alunos envolvidos terem contato com as obras selecionadas e realizarem um exercício de leitura pluriversal das temáticas abordadas através do diálogo com uma pluralidade de autores e de gêneros literários, com ênfase à produção filosófica de mulheres negras e povos subalternizados. Configurando-se como um instrumento pedagógico explicitamente antirracista e plural.

Ao mesmo tempo, como se pauta na pesquisa e diálogos e em uma produção concreta que materialize as pesquisas realizadas, os projetos permitem a vivência da experiência de politecnia, com a superação da dicotomia entre teoria e prática através da pesquisa e do trabalho como princípios educativos.

Como não foi possível trabalhar com outros professores no decorrer da pesquisa, oficialmente os projetos de ensino são apresentados no âmbito da disciplina de filosofia, entretanto, sua estrutura, as leituras que propõem e as produções que orientam, foram construídas de modo a permitir, e convidar, à prática integradora entre as disciplinas.

1.2.2 O site PluriversoEPT: subproduto e portfólio de pesquisa

Para facilitar a divulgação da Estratégia Pluriverso foi desenvolvida uma página na internet (site), com endereço <http://pluriversoept.com>, na qual se apresentam, além da proposta da Estratégia Pluriverso, os projetos de ensino anteriormente apresentados e outros recursos e mídias, tais como técnicas para rodas de conversa e trabalho coletivo, vídeos, imagens, apresentações de Power Point, etc. O site, os projetos e demais recursos são considerados subprodutos educacionais da estratégia proposta.

O site em questão também foi construído coletivamente, através da plataforma Wordpress.com, que permite a edição e adaptação de modelos prontos de páginas online, conforme as necessidades do usuário. As fotografias de jovens que ilustram o site e o produto são, em sua maioria, de autoria do professor Saulo de Souza, que permitiu sua utilização. As imagens das pensadoras e pensadores utilizados nos livretos dos projetos são de autoria dos alunos ou de bancos de imagens gratuitas da internet.

A primeira seção do site, intitulada “Início” apresenta a justificativa do produto, disponibiliza o texto da presente dissertação e apêndices e oferece a possibilidade de inscrição do visitante para que receba as atualizações do site no próprio e-mail, especialmente novos materiais didáticos para aplicação da estratégia, conforme pode-se verificar na figura 8.

A segunda seção do site, intitulada “A Pesquisa” apresenta o percurso metodológico da pesquisa participante que produziu a Estratégia Pluriverso, bem como os sujeitos de pesquisa que são co-autores da estratégia, dos projetos e demais subprodutos. A visualização desta sessão está disponível na figura 9, apresentada a seguir.

A terceira seção do site, intitulada “A Estratégia Pluriverso” apresenta o produto principal da pesquisa e explica brevemente as cinco etapas que a compõem. No fim da página se disponibiliza um panfleto de quatro páginas com a mesma explicação da estratégia em forma imprimível, disponível no anexo 2 dessa apresentação. A figura 10 apresenta a visualização dessa sessão do site.

A quarta seção do site tem como título “Projetos” e consiste na exposição dos seis projetos de ensino construídos coletivamente em sub-grupos como modelos de aplicação da Estratégia Pluriverso. Ao clicar em cada título o navegador abre uma nova janela com a exposição detalhada dos objetivos do projeto escolhido. Conforme se visualiza na figura 11.

A quinta sessão do site tem como título “Estratégias de Ensino” , conforme apresentado na figura 12. A sessão apresenta técnicas para a iniciar a discussão a respeito de um tema, para rodas de conversa, para decisões coletivas e para apresentação de novos materiais em sala de sala, como um novo livro para a leitura.

Ao clicar no grupo de estratégias selecionado, o navegador abre uma nova janela, no qual o usuário pode fazer o download da estratégia de sua preferência. Essas técnicas foram utilizadas nos projetos de ensino e são apresentadas separadamente nessa sessão para facilitar sua utilização pelo usuário, conforme modelo apresentado no anexo 3.

A sexta sessão do site se intitula “Mídias”, conforme se visualiza na figura 13. Nessa sessão são disponibilizados recursos como imagens, vídeos, apresentações de powerpoint que sirvam como materiais de apoio à aplicação da Estratégia Pluriverso e a abordagem dos temas propostos. É uma sessão que pretende ser atualizada constantemente conforme visto que, mesmo com o fim da pesquisa, o professor pesquisador pretende continuar compartilhando materiais estruturados conforme a estratégia proposta.

Ao optar pela página online (site) como suporte para a Estratégia Pluriverso e para a divulgação dos outros recursos, que auxiliam na aplicação da mesma, o grupo de pesquisa visa facilitar o acesso à essa proposta de ensino e, dessa forma, contribuir para a implementação de práticas educativas antirracistas e politécnicas na Educação Profissional e Tecnológica.

Figura 8— Página "Início" do site PluriversoEPT

Bem-vindo ao Pluriverso EPT

Nosso site é fruto de um processo de pesquisa participante através do qual oferecemos uma Estratégia de Ensino de Humanidades afrocentrada e modelos de suas aplicação em projetos educativos voltados para o Ensino Médio Integrado ao Técnico.

Segundo dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (SETEC/MEC, 2019) 61% dos alunos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se autodeclararam negros (49,08% pardos e 11,01% pretos) e 0,81% se autodeclararam indígenas. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia- Campus Calama, local onde a pesquisa foi realizada, o número de alunos negros é de 77,25% (68,31% pardos e 8,94% pretos), enquanto o número de alunos autodeclarados indígenas é de 0,55%. Ainda assim, esses alunos não se veem representados nos espaços simbólicos e materiais de produção do conhecimento.

Contexto	Porcentagem de Alunos Negros
Na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	68,31%
No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- Campus Calama	77,25%

Ao assumir o princípio pedagógico da politecnicidade como paradigma educativo os institutos federais promovem o trabalho como princípio educativo e a formação integral como possibilidade de emancipação da classe trabalhadora e transformação radical da realidade. Entretanto, como a sociedade brasileira está estruturalmente alicerçada na escravidão e no racismo, é necessário assumir posturas políticas e pedagógicas claramente antirracistas para que se realize o ideal de transformação social proposto.

Com a lei nº 10.639/2003 (ampliada pela lei nº 11.645/2008) a legislação educacional brasileira torna obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas modalidades de ensino e níveis de educação. Ainda assim, ainda se nota a ausência de material didático e paradidático que promova o ensino dessas temáticas e atendem minimamente os critérios legais estabelecidos na legislação vigente (NOGUERA, 2014).

É a partir dessas inquietações que nos propomos a elaborar a estratégia de ensino Pluriverso como estratégia afrocentrada para o ensino de humanidades e oferecer modelos de aplicação da mesma a partir de recursos didáticos em afroperspectiva. Esperamos que o fruto de nosso trabalho coletivo seja um auxílio valioso na realização da politecnicidade e do antirracismo na educação profissional e tecnológica.

Para saber mais baixe a dissertação completa [Clique aqui para baixar o texto completo da dissertação \(ainda não disponível\)](#)


Receba nossos novos conteúdos direto no seu e-mail [Subscribe](#)

GITIA **NEABI** **PROFEPT** **INSTITUTO FEDERAL Rondônia**

Compartilhe isso: [Publique isso](#) [Twitter](#) [Facebook](#)

Fonte: <http://pluriversoept.com>

Figura 9— Página "A Pesquisa" do site PluriversoEPT




[Início](#)
[A Pesquisa](#)
[A Estratégia Pluriverso](#)
[Projetos](#)
[Estratégias de Ensino](#)
[Mídias](#)

A Pesquisa

Como implementar a consideração pela diversidade étnico-racial no estudo de Humanidades do ensino médio integrado ao técnico?

A partir desse questionamento realizamos um processo participativo e construção coletiva de uma estratégia de ensino que integre a consideração pela diversidade étnico-racial e os princípios educativos da EPT.



Ao nos depararmos com o desafio da consideração pela diversidade étnico racial no contexto da educação profissional e tecnológica, optamos por caminhos epistemológicos e metodológicos decoloniais, isto é, que se pautam na crítica ao colonialismo eurocêntrico e no reconhecimento dos povos subalternizados como sujeitos do saber e produtores do conhecimento. Por isso, optamos por desenvolver uma **pesquisa participante**, isto é, um tipo de pesquisa no qual se realiza a construção coletiva de conhecimento social, para atender a um desafio específico da comunidade, relevante para os envolvidos e com potencial emancipatório (BRANDÃO & STRECK, 2006, p. 29).

Ao mesmo tempo, ao assumir o paradigma epistemológico da **pluriversidade** como referência (RAMOSE, 2011, p.10), nos inserimos na esteira dos estudos que criticam o dogmatismo dos métodos como legitimadores do conhecimento (FEYERABEND, 2011), reconhecendo que uma proposta de pesquisa que pretenda romper com as estruturas coloniais deve assumir diferentes possibilidades metodológicas que se apresentem como auxílio às necessidades e limitações da comunidade de pesquisa (VERRAN, 2001; MASOLO, 2009; NOGUEIRA e ALVES, 2019).

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Calana, que já participavam das atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da unidade de ensino. A pesquisa foi realizada nas instalações do próprio Instituto, com o apoio do próprio NEABI/IFRO e também do Grupo de Pesquisas em Temáticas Étnicas na Amazônia- GETEA/IFRO, do qual o professor-pesquisador (Augusto Rodrigues) e a orientadora de pesquisa (Prof. Dra. Lediane Fari Felzke) fazem parte.

Por conta das especificidades de se trabalhar coletivamente, é difícil "prever com precisão os passos a serem seguidos numa pesquisa participante" (GIL, 2002, p.149), desse modo apresentamos as etapas que vivenciamos, inspirados nos passos propostos por Gil (2002) e Brandão e Streck (2006):

1ª Fase- Montagem Institucional e Metodológica da Pesquisa Participante: nessa etapa determinamos as bases teóricas da pesquisa (objetivos, conceitos centrais, hipóteses, etc.), os caminhos para a busca de dados, a delimitação da área de estudo, a identificação dos colaboradores, a distribuição de tarefas, a preparação dos pesquisadores e elaboração do cronograma das atividades a serem realizadas.

2ª Fase- Estudo preliminar da área pesquisada: nessa etapa realizamos a identificação dos planos curriculares e dos conteúdos dispostos e primeiros contatos com os alunos através de quatro rodas de conversas sobre suas vivências de estudo em temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas em sua trajetória formativa no instituto.

3ª Fase- Análise Crítica dos Problemas: a partir das próprias rodas de conversa realizadas com os alunos na 2ª fase identificamos coletivamente que as temáticas acerca da história e cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas foram pouco ou nada trabalhadas no decorrer de suas trajetórias formativas no Instituto, sendo mais concentradas na Semana dos Povos Indígenas (em abril) Semana da Consciência Negra (em novembro). Percebemos também que quase não conhecíamos pensadoras e pensadores negros ou indígenas, de modo que ainda assumimos o europeu como padrão de construção de conhecimento. A partir dessa análise crítica delimitamos o problema de pesquisa: **como implementar a consideração pela diversidade étnico-racial no estudo de Humanidades do Ensino Médio Integrado ao Técnico?**

4ª Fase- Elaboração do Plano de Ação: Após definir o problema de pesquisa definimos o plano de ação para construção do produto educacional em algumas etapas:

- a) pesquisa bibliográfica por parte dos alunos sobre autoras e autores negros e indígenas que dialoguem com as temáticas propostas para os projetos integradores
- b) construção dos projetos a partir das pesquisas e de técnicas pedagógicas recolhidas pelo professor-pesquisador e vivenciadas no grupo de pesquisa (ex. dinâmicas, propostas de atividades, etc.);
- c) apresentação e avaliação da proposta dos projetos construídos coletivamente;
- d) Construção coletiva deste site como portfólio de pesquisa




5ª Fase: Construção coletiva do produto educacional

6ª fase: Apresentação, Validação do Produto Educacional em Plenário, Avaliação da Experiência de Construção do Produto

7ª fase: Divulgação dos resultados de pesquisa e do produto educacional através do site.

Sujeitos da pesquisa:

Augusto Rodrigues de Sousa (org.)	José Gabriel Soares de Oliveira
Dra. Lediane Fari Felzke (orientadora)	Karen Emanuelly Ribeiro Raimund
Ana Alexandrina Silva Pinheiro	Larissa do Nascimento Macedo
Caifé Ribes da Almeida Silva	Isair Pereira do Nascimento
Danielle Meneses Marziale	Luís Felipe Ferreira da Silva
Gabriel Matos do Vale	Matheus da Silva Costa
Jeanderson Ferreira dos Santos	Rebeca Lopes Freitas
Jorge Henrique Magno Barbosa	Rian Guilherme Braga de Lima
	Tamiris da Silva Borba


Fonte: <https://pluriversoep.com/a-pesquisa/>

Figura 30— Página "A Estratégia Pluriverso" do site PluriversoEPT


Início A Pesquisa **A Estratégia Pluriverso** Projetos Estratégias de Ensino Mídias

A Estratégia Pluriverso



FUNDAMENTOS TEÓRICOS

"Deve-se notar que o conceito de universalidade era corrente quando a ciência entendia o cosmos como um todo dotado de um centro. Entretanto, a ciência subsequente destacou que o universo não possui um centro. Isso implicou na mudança do paradigma, culminando na concepção do cosmos como um pluriverso. Parece que a resiliência do "universo" mostra uma falta que aponta para o reconhecimento da necessidade de um deslocamento do paradigma. (...) optamos por adotar esta mudança de paradigma e falar de pluriverso, ao invés de universo" (RAMOSE, 2011, p. 10)

A Estratégia Pluriverso foi construída como instrumento didático de aplicação do paradigma epistemológico da pluriversalidade; proposto por Mogobe Ramose, como consideração de que existem diversos universos culturais e que não existe um modo de conhecer a realidade que possa se atribuir como única alternativa válida de conhecimento. Rampe-se, dessa forma, com um modelo geopolítico do conhecimento, organizado em um centro dito evolutivo e periféricas; e se notam "sistemas policêntricos em que centro e periféricas são contextuais, relativos, politicamente construídos" (NOGUEIRA, 2014, p. 33).

A Estratégia Pluriverso também é herdeira da abordagem afrocentrada proposta por Molefi Asante (1987) como abordagem epistemológica situada a partir das cosmopercepções dos povos africanos e indígenas que propõe o diálogo e confronto com o pensamento hegemônico a partir das vivências e conhecimentos subalternos.

Nossas leituras e reflexões nos levaram a optar também por um caminho que levasse em conta a percepção interseccional da realidade, isto é, a percepção herdada do feminismo negro, de que a mulher negra, por ser a que mais sofre o conjunto de sistemas de opressões ocidentais, deve ser assumida como figura central do salto civilizatório. Por isso, sempre que possível, partimos da leitura e da reflexão de uma pensadora negra ou indígena. Não de modo exclusivo, mas como opção política específica do nosso grupo.

UMA ESTRATÉGIA EM CINCO ETAPAS



Através de cinco etapas, propomos um caminho didático aberto, que valorize diferentes linguagens e promova a interdisciplinaridade; a pesquisa e o trabalho como princípios educativos que ajudem a superar a fragmentação do conhecimento; e a visibilidade de pensadoras e pensadores africanos, afro-brasileiros e indígenas como caminho de superação do epistemicídio, isto é, do assassinato das formas de pensar dos povos antes colonizados.

Ao construir essa estratégia de ensino coletivamente nosso grupo de pesquisa acredita que todos os processos educativos (projetos, aulas, seqüências didáticas, etc.) do ensino de Humanidades na Educação Profissional podem se basear nas seguintes etapas:

- 1. Sensibilização**
As atividades devem partir da vida concreta e conduzir a ela. Nessa etapa, os alunos devem ser "sensibilizados" sobre os temas propostos, refletir sobre sua importância, senti-se parte de um processo coletivo de construção do conhecimento (e não apenas ouvintes). Através do conceito de "sentidos de mundo", descrito pela socióloga nigeriana Oyèbúnkè Oyěwùmí, a sensibilização pode envolver diferentes linguagens (música, poesia, comida, filme, perfumes, toques, etc.), além da organização concreta dos alunos em equipes e da apresentação explícita dos objetivos de aprendizagem propostos.
- 2. Pesquisa e diálogos**
A segunda etapa da Estratégia Pluriverso consiste na pesquisa, leituras e diálogos em grupos a partir de questões orientadoras definidas pelo professor. Propomos assim um caminho de autonomia e cooperação dos estudantes e um novo perfil de professor (não tão novo) como orientador de processos pessoais de construção do conhecimento e não apenas transmissor de conteúdos. Impulsão fundamental nessa etapa é apresentar diferentes perspectivas para uma mesma temática, deixando que os alunos confrontem ideias com os autores e entre si, nesse sentido a leitura e as rodas de conversa são os elementos principais da etapa.
- 3. Produção**
Após a pesquisa e as rodas de conversa os alunos são convidados a produzir algo concreto para ser apresentado. As provas tradicionais avaliam apenas a memória dos alunos, enquanto o modelo de construção coletiva de um produto (projeto) permite que o aluno cresça em outras dimensões e inteligências. A etapa da produção materializa o conhecimento em algo cotidiano, permite a conexão entre a vida real e o saber estudado e possibilita ao aluno viver experiência de trabalho em grupo como princípio educativo.
- 4. Avaliação**
Na etapa da avaliação os alunos são primeiramente convidados a se auto-avaliarem, percebendo o que aprenderam até o momento no processo vivenciado (sua noção intelectual, quanto de relações humanas, dedicação pessoal, dons e habilidades, etc.). Em um segundo momento, são convidados a avaliar os colegas do próprio grupo, desenvolvendo desse modo a comunicação assertiva, não violenta e construtiva, aprendendo a dar feedback aos companheiros de trabalho e a desenvolver relações comunitárias sãs. Por fim, avalia-se também o produto concreto realizado pelo grupo.
- 5. Celebração**
O trabalho humano também se realiza na celebração, na amostra do trabalho realizado aos demais. Acreditamos na reflexão marxiana que vê no trabalho o fundamento ontológico do ser humano, isto é, cremos que o ser humano se faz pessoa no trabalho. Mas o trabalho humanizador se realiza em comunidade e somente a relação com o outro permite a realização do princípio humanizante do trabalho (Ubuntu). Parte disso é a festa, a alegria pelo trabalho concluído, o orgulho pelo bem realizado. Com essa última etapa queremos ajudar os alunos a viver essa dimensão da vida e aprender a celebrar com os demais as pequenas e grandes conquistas.

Baixe o panfleto com a explicação das etapas da Estratégia Pluriverso [Baixar](#)






Fonte: <https://pluriversoept.com/a-estrategia-pluriverso/>

Figura 11— Página "Projetos" do site PluriversoEPT

Arquivos da categoria:Projetos

Projeto 6: Ubuntu- Eu sou porque nós somos

Projeto 5: Geledés- a voz das mina!

Projeto 4: Kemet- repensar a certidão de nascimento da filosofia

Projeto 3: Afrofuturo- Projetar (se) um outro mundo possível

Projeto 2: Caçador de Mim- Mapeando nossos lugares

Projeto 1: Caçador de Mim- Escrivendo a própria história

Fonte: <https://pluriversoept.com/category/projetos/>

Figura 12— Página "Estratégias de Ensino" do site PluriversoEPT

Início A Proposta A Estratégia Pluriverso Projetos Estratégias de Ensino Índice

Arquivos da categoria: Estratégias de Ensino

Estratégias de Ensino para Rodas de Conversa

Um dos pontos centrais da Estratégia Pluriverso consiste na possibilidade dos alunos dialogarem livremente acerca dos temas tratados, tornando o momento facilitador ou professor-orientador ao estudante. Rodas de conversa, quando baseadas em temas escolhidos de comum acordo, são estratégias de ensino com grande potencial para desenvolver a criticidade, a capacidade de diálogo, a escuta e a construção colaborativa do conhecimento.

14 de março de 2020 Estratégias de Ensino
Ver mais conteúdos Editar

Estratégias de Ensino para a construção do conhecimento

A proposta da Estratégia Pluriverso se enquadra nos modelos pedagógicos de construção do conhecimento por meio dos alunos e na construção de conhecimentos e habilidades engajadas e significativas. As estratégias de construção do conhecimento são propostas adaptadas de técnicas para estimular o trabalho colaborativo.

14 de março de 2020 Estratégias de Ensino
Ver mais conteúdos Editar

Estratégias de Ensino para Começo de Conversa

Existem diferentes modos de começar uma conversa. Aqui reunimos algumas estratégias de ensino que podem ser utilizadas para dar início a um tema de modo que engaje o estudante na participação, o compartilhamento de ideias e a utilização dos recursos.

14 de março de 2020 Estratégias de Ensino
Ver mais conteúdos Editar

Estratégias para tomada de decisões

A Estratégia Pluriverso se constrói de modo a promover a participação ativa e democrática dos alunos no processo de aprendizagem. Por isso, as estratégias a seguir são estratégias possíveis com o intuito de promover os alunos nos processos de tomada de decisão, desenvolvendo assim a autonomia e o sentido de pertencimento ao processo educativo.

14 de março de 2020 Estratégias de Ensino
Ver mais conteúdos Editar

Fonte: <https://pluriversoept.com/category/estrategias-de-ensino/>

Figura 13—Página "Mídias" do site PluriversoEPT

Início A Pesquisa A Estratégia Pluriverso Projetos Estratégias de Ensino Mídias

Arquivos da categoria: Mídias

Galeria de Imagens de pensadoras e pensadores

Pluriverso
Um mundo onde cabem todos os mundos

Ao propor uma estratégia de ensino antirracista buscamos romper com a prática do epistemicídio hegemônico, que se realiza através da invisibilização de conhecimentos e pessoas negras e indígenas do espaço de produção do conhecimento. A imagens e fotografias sejam, desse modo, um caminho de visibilidade.

Augusto Rodrigues 1 de maio de 2020 Mídias Deixe um comentário Editar

Fonte: <https://pluriversoept.com/category/midias/>

Como salientado anteriormente, a Estratégia Pluriverso e seus subprodutos, disponíveis no site <http://pluriversoept.com> podem ser aplicados em todos os anos do ensino técnico integrado ao médio.

Até o momento a Estratégia Pluriverso foi desenvolvida e validada no próprio grupo de pesquisa participante na qual foi produzida, não tendo sido realizada nenhuma transferência ou realização oficial em outros espaços. Entretanto, a estratégia e os projetos

estão sendo divulgados em diferentes páginas educativas nas redes sociais e em grupos de pesquisa de pesquisadores negros e a página tem tido um bom número de acesso nos primeiros meses de lançamento.

1.3 Modelos de subprodutos disponíveis na página online

Conforme apresentado no tópico anterior, a página online reúne, além da apresentação da Estratégia Pluriverso, alguns subprodutos que auxiliam a aplicação da estratégia em sala de aula. Nas páginas a seguir apresentam-se exemplos desses subprodutos disponíveis no site, a saber: a) um dos projetos de ensino construídos coletivamente com a aplicação da Estratégia Pluriverso; b) panfleto de apresentação da Estratégia Pluriverso imprimível; c) modelo de estratégia de ensino para rodas de conversa.

a) Modelo de livreto de projeto de ensino



AUGUSTO RODRIGUES DE SOUSA
LEDIANE FANI FELZKE (organizadores)

PROJETO 1
**CAÇADOR DE
MIM**

ESCREVENDO A
PRÓPRIA HISTÓRIA





PLURIVERSO
RECURSOS DIDÁTICOS
EM ATROPERSPECTIVA

AUGUSTO RODRIGUES DE SOUSA
LEDIANE FANI FELZKE
(ORGANIZADORES)

PROJETO

CAÇADOR DE MIM

Escrevendo a própria história

Ana Alexandrina Silva Pinheiro • Caliel Ritse de Almeida Silva • Danielle Menezes
Marielle • Gabriele Matos da Vale • Jeanderson Ferreira dos Santos • Jorge Henrique
Magno Barbosa • José Gabriel Soares de Oliveira • Karen Emanuely Ribeiro Raimundi
• Larissa do Nascimento Macedo • Levir Pereira do Nascimento • Luís Felipe Ferreira
da Silva • Matheus da Silva Costa • Rebeca Lopes Freitas • Rian Guilherme Braga de
Lima • Tamiris da Silva Borba



NEABI



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA (IFRO)
ProfEPT- Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Rondônia

Integrantes da Pesquisa

Augusto Rodrigues de Sousa (org.)
Dra. Lediane Fani Felzke (orientadora)
Ana Alexandrina Silva Pinheiro
Caliel Ritse de Almeida Silva
Danielle Menezes Marielle
Gabriele Matos do Vale
Jeanderson Ferreira dos Santos
Jorge Henrique Magno Barbosa
José Gabriel Soares de Oliveira
Karen Emanuely Ribeiro Raimundi
Larissa do Nascimento Macedo
Levir Pereira do Nascimento
Luís Felipe Ferreira da Silva
Matheus da Silva Costa
Rebeca Lopes Freitas
Rian Guilherme Braga de Lima
Tamiris da Silva Borba

Imagem da capa

Saulo de Sousa

Diagramação

Grupo do Projeto de Pesquisa
Pluriverso- alunos do Instituto Federal
de Rondônia- Campus Calama



O trabalho Projeto Caçador de Mim: escrevendo a própria história de [Augusto Rodrigues de Sousa e Lediane Fani Felzke \(org.\)](#) está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](#). Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em <https://pluriversoept.com/>.

Cara educadora e caro educador,

A cartilha que você tem em mãos faz parte de uma coleção de projetos educativos oferecida pelo site “Pluriverso”, criado como portfólio para os resultados de pesquisa no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no Instituto Federal de Rondônia- IFRO (Campus Calama). A coleção foi idealizada como materialização de uma estratégia para o ensino de Humanidades em afroperspectiva e no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, proposta como produto educacional pelo pesquisador e pelo grupo de participantes da pesquisa.

A estratégia de ensino e os projetos dela resultantes foram construídos coletivamente, com alunas e alunos do ensino técnico integrado ao médio da instituição e levam em conta **temas do cotidiano dos próprios jovens**, as **referências curriculares previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** e, principalmente, a consideração pela **diversidade étnico-racial**, proposta pelos princípios da educação básica no Brasil e pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que convidam à valorização da história e a cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas na educação básica.

No projeto “Caçador de mim: escrevendo a própria história”, refletimos sobre a história pessoal de cada um através da leitura da obra “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola” autobiografia de Maya Angelou, do diálogo desse texto com outras perspectivas filosóficas e da escrita pessoal e grupal de autobiografias.

Com estas propostas esperamos oferecer recursos práticos e acessível a todos os que sonham e procuram abrir trilhas para a educação integral.

Augusto Rodrigues de Sousa e Lediane Fani Felzke

Organizadores

Panorâmica do Projeto

Caçador de Mim: escrevendo a própria história

Questão Orientadora

Quem sou eu e qual é a minha história?

Descrição do Projeto

A partir da leitura da obra “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola”, autobiografia de Maya Angelou, os alunos vivenciarão um processo de compreensão do gênero autobiográfico e serão convidados a refletir sobre a própria personalidade e história pessoal, inseridas no contexto familiar, social e político através da escrita de suas próprias autobiografias.

Produtos educativos

Os alunos escreverão uma breve autobiografia considerando as dimensões estudadas no decorrer do projeto. Como trabalhamos em grupo, cada grupo reunirá as autobiografias em um único livro (cada autobiografia pode ser um capítulo). No fim do projeto haverá um sarau para a exposição da experiência de escrever as autobiografias.

Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros

O Projeto “Caçador de Mim- Escrevendo a própria história” está construído de tal forma que se enfatize o diálogo de diferentes fontes de produção do conhecimento, com destaque para a produção filosófica afrocêntrica e a literatura produzida por mulheres negras e indígenas.

Junto aos conteúdos, as estratégias de ensino procuram ajudar os alunos a desenvolver os valores civilizatórios afro-brasileiros, a saber:

Circularidade

Religiosidade

Corporeidade

Musicalidade

Memória

Ancestralidade

Cooperativismo

Oralidade

Energia Vital

Ludicidade

Para saber mais sobre os valores civilizatórios acesse:
<http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

PERSONALIZANDO O PROJETO

Nosso projeto foi criado a partir de uma experiência de grupo, de modo que talvez você sinta necessidade de utilizar outras estratégias e recursos. Use as questões abaixo para decidir como tornar o projeto mais autêntico e significativo para suas alunas e alunos.

Sobre os alunos

- Como você pode ajudar as alunas e os alunos a reconhecer e valorizar suas próprias histórias de vida e as histórias de vida dos colegas?
- Que possibilidades você pode planejar para suas alunas e alunos com dificuldades na escrita/fala ou que são tímidos para participar de um grupo ou expor ideias nas rodas de conversa ou nas apresentações?
- Que oportunidades de feedback você pode incorporar ao processo para que suas alunas e alunos tenham consciência do caminho didático que estão vivenciando?
- Quais modelos e exemplos de narrativa autobiográfica e de literatura filosófica você pode fornecer para garantir que todas as alunas e alunos reconheçam a si mesmos nas leituras sugeridas?

Sobre o contexto

- Quem podemos convidar como público das apresentações?
- Existe algum ambiente que possa servir como local para realizar as apresentações (quadra, auditório, teatro local, anfiteatro, etc, praça, etc.)

Sobre conceitos e habilidades

- Que conceitos e conteúdos você considera importante que suas alunas e alunos se apropriem nesse projeto?
- Quais habilidades suas alunas e alunos podem desenvolver com o projeto?
- Que tipos de abordagens instrucionais você pode se utilizar para que as alunas e os alunos se apropriem dos conceitos e conteúdos e desenvolvam as habilidades? (oficinas, dinâmicas, rodas de conversa, grupos de estudo, leituras individuais, etc.)

Etapas e Passos do Projeto

As etapas e passos do projeto compõem a estratégia de ensino de filosofia construída coletivamente e proposta como produto educacional da pesquisa de mestrado que originou este material. Para saber mais sobre a estratégia de ensino e suas referências teóricas acesse o site do projeto: <http://pluriversoepi.com>.

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura e conversa sobre o evento de abertura	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos.	Passo 3: Apresentação do texto referencial "Eu sei por que o pássaro canta na gaiola" e primeiros contatos com a obra e a autora
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Leituras e pesquisas em diferentes fontes e rodas de conversa em pequenos grupos e em plenário, a partir de questões oferecidas pelo professor.	Passo 2: A roda de conversa final	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO		
Passo 1: Oficinas para produção de autobiografias e processo de escrita.	Passo 2: Formatação e produção das autobiografias.	Passo 3: Entrega dos textos produzidos para avaliação da banca leitora
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Passo 1: Organização de Sarau da turma para apresentação das autobiografias	Passo 2: Sarau da Turma.	



Etapa 1

Sensibilização

PASSO 1

Evento de abertura

É interessante que o projeto integrador comece com uma experiência marcante que dê ao grupo a energia necessária para a discussão da questão orientadora, o processo de pesquisa e a construção dos próprios produtos educacionais. Essa atividade inicial, que chamamos de **evento de abertura**, pode ser real ou virtual, mas o importante é que ajude as alunas e alunos a perceber que o conhecimento nasce e se articula com a vida concreta.

A escolha da atividade a ser realizada depende da realidade concreta da escola e do projeto: quantos professores estão envolvidos diretamente no projeto? Dispomos de quanto tempo e de quanto em recursos financeiros ou materiais? Temos acesso à internet para todos? Essas são questões que podem ajudar na hora de definir a atividade.

Sugerimos duas propostas para o evento de abertura: uma sessão de **Contação de histórias pessoais por idosos da comunidade** ou uma **visita aos idosos do asilo público da cidade**. Ambas são seguidas de uma reflexão em sala de aula, a partir da música “Caçador de Mim” de Milton Nascimento.

PROPOSTAS 1 e 2: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS POR IDOSOS DA COMUNIDADE OU VISITA AO LAR DE IDOSOS.

O ambiente pode ser preparado de modo que a idosa ou idoso se sente confortavelmente em uma cadeira ou poltrona e as alunas e alunos possam sentar-se ao seu redor, para ouvir suas histórias. É interessante que a convidada ou convidado sejam bons contadores de histórias (a experiência das avós e avôs das comunidades indica que normalmente são). O tema das histórias é que a idosa ou idoso contem a própria vida, suas aventuras, histórias de infância, etc.

Se houver possibilidade, os alunos podem **visitar o asilo público** da cidade e conversar com os idosos que ali se encontram. Muitas vezes a visita e a escuta são um presente muito valioso. Se for interessante a apresentação final dos trabalhos dos alunos poderia ser realizada na área de convivência do asilo, ou esses idosos poderiam ser convidados a vir à escola para participar do Sarau.

A escuta atenta e respeitosa das pessoas idosas é um exercício do valor da **ancestralidade**: valor civilizatório pluriversal (isto é, que se expressa em diversos contextos culturais) que encontra no ancestral e no “mais velho” o modelo de sabedoria, sagacidade e cuidado almejado pela pessoa humana.

Após o evento de abertura, os alunos realizam uma primeira roda de conversa sobre as impressões pessoais do evento de abertura. Sugerimos que o professor utilize a técnica de partilha "[Bola de Neve](#)".

BOLA DE NEVE

ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA RODAS DE CONVERSA

As "bolas de neve" começam pequenas e, pouco a pouco, aumentam de tamanho conforme rolam por alguma superfície. Nessa estratégia de ensino, a reflexão começa individualmente e gradualmente vai sendo partilhada entre todos.

O uso rotineiro dessa estratégia ajuda o estudante a se apropriar-se da temática, desenvolver suas próprias reflexões acerca do tema e partilhar em pequenos ou grandes grupos suas reflexões.

O objetivo da estratégia "Bola de Neve" é que os alunos pensam e compartilhem ideias com primeiramente com um colega e, gradualmente, com toda a turma, incentivando dessa forma a participação do aluno.

PROCEDIMENTO

1. O professor propõe as perguntas: O que mais me chamou atenção na história contada por nossa (o) convidada (o) do último encontro? Como essa pessoa expressou que percebe a si mesmo? Como essa pessoa construiu a si mesmo com sua própria história?
2. Dar tempo para que os alunos reflitam pessoalmente suas respostas ou ressonâncias do tema para si mesmo.
3. Em duplas, os alunos partilham suas reflexões.
4. Cada dupla compartilha suas reflexões com os demais colegas da turma em plenário.

OBS: Caso queira o professor pode cronometrar cada etapa da estratégia, auxiliando o aluno a aprimorar sua capacidade de sintetizar informações em um tempo pré-determinada.

PROPOSTA 3: REFLEXÃO A PARTIR DE UMA MÚSICA.

Caso seja muito difícil realizar alguma propostas anteriores, o professor pode optar por iniciar o projeto a partir da reflexão de uma música em sala de aula. Sugerimos aqui a canção "Caçador de mim", cantada por Milton Nascimento.

Após introduzir brevemente o tema do projeto e a importância de conhecer a si mesmo e a própria história, o professor convida os alunos a se dividirem em grupos e realiza a atividade de partilha acerca da música. Sugerimos que se utilize da estratégia [Monastério](#).

MONASTÉRIO

ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA RODAS DE CONVERSA

O silêncio está presente em todas as culturas como ferramenta especial de concentração. Na cultura yorubá, o iniciado para se tornar Babalorixá tranca-se por algumas semanas em um quarto, a sós e em silêncio; do mesmo modo, os yanomami se agradam do silêncio que permite ouvir com a alma os sons da floresta. No ocidente, monges cristãos e budistas fazem voto de silêncio como maneira de se concentrar nos próprios pensamentos, nos textos das orações e nos cantos religiosos.

A estratégia de discussão que propomos usa o silêncio e a escrita como ferramentas para ajudar os alunos a explorar um tema em profundidade. Nela, os alunos escrevem suas respostas a um estímulo colado no centro de uma grande folha de papel. Ao escrever, o aluno pode pensar com mais calma e precisão, e a leitura da opinião dos colegas lhe oferece a oportunidade de se concentrar nas opiniões dos outros.

O cartaz produzido, servirá como um registro visual dos pensamentos e perguntas dos alunos, aos quais você pode se referir posteriormente no decorrer do projeto.

Você pode usar essa estratégia para envolver os alunos que não têm tanta probabilidade de participar de uma discussão verbal e para ajudar a motivar o diálogo entre os colegas de classe. Depois que eles participam dessa atividade várias vezes, o conforto, a confiança e a habilidade dos alunos em usar esse método aumentam.

PROCEDIMENTO

1. Selecione um estímulo para discussão

Selecione o áudio da canção "Caçador de Mim" e prepare cartazes com a letra da música colada no centro, com bastante espaço em branco para os alunos escreverem ao redor.

2. Preparar os Alunos

Informe à classe que esta atividade será realizada em silêncio. Toda a comunicação deve ser feita por escrito. Os alunos devem ser informados de que terão tempo para falar em duplas e em grupos posteriormente. Leia todas as instruções no início para que elas não façam perguntas durante a atividade. Além disso, antes do início da atividade, o professor deve perguntar aos alunos se eles têm perguntas, para minimizar a chance de os alunos interromperem o silêncio quando a atividade começar. Você também pode lembrar os alunos de suas tarefas quando eles começam cada nova etapa.

3. Os alunos ouvem a música e a comentam no grupo

Cada grupo recebe seu cartaz com o estímulo centralizado e um marcador ou caneta para cada aluno (melhor se forem canetas coloridas, para facilitar a visualização das diferentes opiniões). Os grupos ouvem a música "[Caçador de Mim- Milton Nascimento](#)" e leem o texto em silêncio. Após a leitura eles devem comentar o texto e fazer perguntas uns aos outros apenas por escrito no cartaz. A conversa por escrito deve começar no tópico do texto, mas pode se dispersar para onde os alunos a levarem. Se alguém do grupo escrever uma pergunta, outro membro do grupo deverá respondê-la também escrevendo no cartaz. Os alunos podem desenhar linhas conectando um comentário a uma pergunta específica. Certifique-se de que os alunos saibam que mais de um deles pode escrever no cartaz ao mesmo tempo. O professor pode determinar a duração desta etapa.

4. Os alunos comentam os cartazes de outros grupos

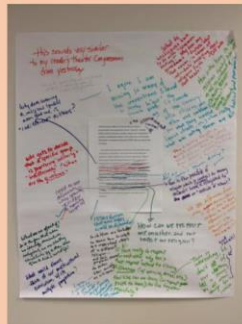
Ainda trabalhando em silêncio, os alunos deixam seus grupos e "passeiam" pela sala lendo os outros cartazes. Os alunos trazem seu marcador ou caneta com eles e podem escrever comentários ou outras perguntas para refletir. Novamente, o professor pode determinar o período de tempo para esta etapa com base no número de cartazes e no seu conhecimento dos alunos.

5. Os alunos retornam ao cartaz do próprio grupo e o silêncio é quebrado.

Os grupos se reorganizam em seu próprio cartaz. Eles devem observar os novos comentários escritos por outras pessoas e podem ter uma conversa verbal espontânea sobre o texto, seus próprios comentários, o que leram em outros trabalhos e os comentários que seus colegas escreveram para eles. Nesse ponto, você pode pedir aos alunos que retirem seus cadernos pessoais e registrem uma pergunta ou comentário que se destaque para eles.

6. Discuta em classe

Finalmente, discuta o processo com o toda a sala. A conversa pode começar com uma pergunta simples, como "O que você aprendeu ao fazer esta atividade?" É a hora de aprofundar o conteúdo e usar as ideias dos cartazes para estimular a conversa entre os alunos. A discussão também pode abordar a importância e a dificuldade de permanecer em silêncio e o nível de conforto dos alunos com esta atividade.



Modelo de cartaz produzido na dinâmica
Fonte: Facing History and Ourselves Project (2019)

Caçador de mim

Milton Nascimento

Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou feroz
Eu, caçador de mim

Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar
Longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

Nada a temer senão o correr da luta
Nada a fazer senão esquecer o medo, medo
Abrir o peito a força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura

Longe se vai
Sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim (bis)

PASSO 2

Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos.

1 Apresente aos alunos o [Contrato de Aprendizagem](#) do Projeto e decidam alguns elementos em comum.

2 No fim das atividades propostas, o professor **apresenta aos alunos os grupos de trabalho** no decorrer do projeto. Acreditamos que seja interessante que o próprio professor organize os grupos, como um modo educativo de preparar os alunos para trabalhar em diferentes equipes, favorecer o conhecimento mútuo de toda a turma e evitar “panelinhas”.

3 Este passo visa favorecer o entrosamento do grupo através de uma atividade de produção da “identidade do grupo”, com a definição de uma marca, símbolo ou mascote, da sua missão, visão e valores e uma breve apresentação no estilo “Quem somos” dos sites de empresas.

Caso haja possibilidade de que cada grupo trabalhe com um computador, conectado à internet, o professor pode solicitar que os alunos atuem colaborativamente em um blog (sugerimos o Blogger do Google, pela praticidade) ou no mural do padlet. Utilize os últimos minutos da aula para que os alunos a partir dos próprios computadores leiam e comentem os murais ou postagens dos colegas.

[Clique aqui caso precise de dicas para usar o Blogger.](#)

[Clique aqui caso precise de dicas para usar o padlet.](#)

Caso não haja acesso à internet os grupos podem fazer cartazes com os elementos solicitados na cartolina e apresentar nos últimos minutos de sala, afixando os cartazes em sala para memória coletiva. O professor pode dinamizar ainda mais esse momento disponibilizando cartolinas de cores diferentes que identifiquem cada grupo (caso prefiram podem também usar camisetas para casa grupo, e reservar uma aula para que os alunos pintem as camisetas).

PASSO 3

APRESENTAÇÃO DO TEXTO REFERENCIAL

A etapa de sensibilização se encerra com a apresentação do material que servirá de referência para as pesquisas e rodas de conversa. No caso deste projeto vamos ler juntos a obra “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola”, de Maya Angelou.

Ao trabalhar um texto literário e, não eminentemente filosófico, ajudamos as alunas e alunos a expandir seu repertório cultural e a pensar filosoficamente a partir de diferentes estímulos.

Para iniciar, disponha os alunos em círculo e apresente apenas a capa do livro que “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola”. A partir da capa, o professor pode perguntar aos alunos: se conhecem a autora, qual a expectativa dos alunos sobre a história, do que imaginam que se trata.



Após alguns minutos de partilha das impressões, a professora ou professor conduz a atividade de apresentação da autora e do livro através da estratégia “[rotação por estações](#)”, que consiste em criar quatro ambientes de trabalho diferentes em cada canto da sala de aula e dividir os alunos em quatro grupos para que realizem as quatro atividades em cada uma das “estações”.

A seguir apresentamos a proposta de quatro estações que podem ser adaptadas segundo as necessidades da turma.

1ª ESTAÇÃO

CONHECER UM POUCO SOBRE MAYA ANGELOU

Nesta estação os alunos assistem a um vídeo sobre a autora Maya Angelou e produzem um cartaz que apresente quem é a autora. Caso não seja possível assistir ao vídeo, os alunos podem ler uma breve biografia da autora em texto (Disponível a seguir)

Materiais: Computador, tablet ou celular para que os alunos vejam o vídeo, Cartolinas, Tesoura, cola, fotos ou desenhos diversos de Maya Angelou, cola, canetinhas, outros.

PROCEDIMENTO

1 Os alunos assistem ao vídeo de apresentação de Maya Angelou.

Os alunos podem assistir e anotar as informações que chamam atenção no vídeo [Maya Angelou | Desenha e Fala](#), no qual Lela Brandão apresenta quem é Maya Angelou enquanto desenha seu rosto. O vídeo tem 4min24s. Caso queiram os alunos podem deixar um comentário na sessão específica no youtube com suas impressões.

2. Os alunos pesquisam outras informações na internet acerca de Maya Angelou, mais uma vez anotando pessoalmente o que mais lhes chamou atenção.

3. Os alunos conversam entre si sobre os pontos que destacaram e definem como farão um cartaz criativo para apresentá-la aos colegas.

4. Os alunos produzem o cartaz apresentando Maya Angelou segundo sua criatividade. Ao fim, fixam o cartaz em local para isso designado.

2ª ESTAÇÃO

DISCUTIR O TÍTULO DO LIVRO "EU SEI POR QUE O PÁSSARO CANTA NA GAIOLA"

Nesta estação os alunos vão ler a tradução do poema "Simpathy" de Paul Laurence Dunbar (disponível a seguir), que inspirou Maya Angelou a dar o título ao seu primeiro livro autobiográfico e discutirão que pontos mais lhes chamam atenção no poema e por qual motivo a autora o escolheu como título.

Materiais: Cópia do poema para todos, cartões de meia página A4 para cada um, canetas, cartolina.

PROCEDIMENTO

2 Os alunos leem a tradução do poema "Simpathy" de Paul Laurence Dunbar (disponível na página xx).

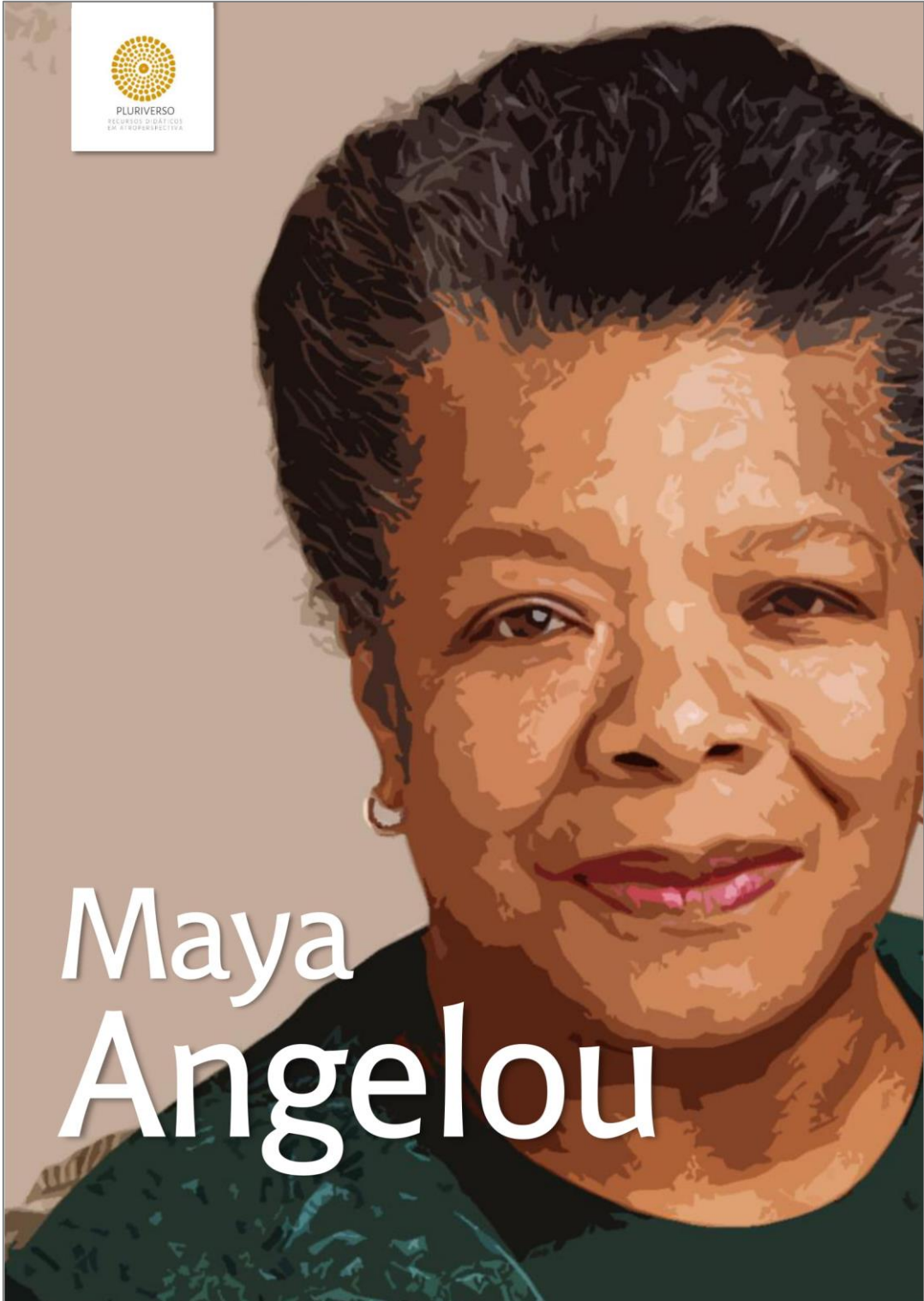
3 Os alunos anotam em suas fichas a frase que mais lhes chamou atenção no poema e no verso descrevem em um parágrafo as sensações e motivos da escolha;

4 Os alunos partilham apenas a frase que chamou atenção e os colegas tentam elencar os motivos da escolha, após o qual os alunos leem o parágrafo que produziram.

5 Os alunos discutem o motivo porque acham que Maya Angelou escolheu esse título e escrevem de modo grande na cartolina que receberam, fixando o cartaz na parede destinada.



PLURIVERSO
RESPEITO DIFERENÇAS
EM ATITUDEMPOSITIVA



Maya Angelou

Maya Angelou

Marguerite Ann Johnson (Maya Angelou) nasceu no dia 4 de abril de 1928 na cidade de Winston-Salem, Carolina do Norte (Estados Unidos).

Passou a maior parte da infância com a avó, Annie Henderson, no estado de Arkansas (ao sul dos Estados Unidos), onde a realidade do apartheid era muito evidente. Em uma breve temporada em que viveu com a família da mãe em Saint Louis, quando tinha 8 anos, foi estuprada pelo padrasto, que foi assassinado logo em seguida. Isto levou a anos de mudez para Maya, que finalmente superou com a ajuda de uma vizinha atenciosa e um grande amor pela literatura.

Aos 15, Maya tornou-se a primeira cobradora de ônibus negra em São Francisco e tornou-se mãe solteira ao dar à luz seu primeiro filho, em uma época em que isso não era comum; em anos posteriores, ela se tornou a primeira mulher negra a ser roteirista e diretora em Hollywood.

Na década de 1950 - quando surgiu com o pseudônimo "Maya Angelou" - ela se afirmou como atriz, cantora e dançarina em várias montagens teatrais que percorreram o país, tais como: Porgy and Bess, Calypso Heatwave, The Blacks e Cabaret for Freedom; Nos anos 60 ela era amiga de Martin Luther King Jr. e Malcolm X; e trabalhou durante anos para o movimento de direitos civis. Nos anos 60, trabalhou e viajou pela África, como jornalista e professora, ajudando vários movimentos de independência africanos. Em 1970, publicou o primeiro livro, I Know Why the Caged Bird Sings (Eu sei porque o pássaro canta na gaiola), para grande aclamação, e foi nomeada para o Pulitzer Prize (prêmio de jornalismo e literatura) em poesia no ano seguinte.

Angelou teve uma carreira longa e distinta. Foi poetisa, escritora, ativista de direitos civis e historiadora, entre outras coisas. Também foi atriz, dançarina e cantora. Atuou na peça de Jean Genet, "The Blacks", e no aclamado seriado, "Roots", ganhador de um Emmy. Angelou provavelmente é conhecida melhor pelos seus trabalhos autobiográficos, que incluem I Know Why the Caged Bird Sings e All God's Children Need Traveling Shoes.

Em 1993, Angelou leu um de seus poemas, chamado "On the Pulse of Morning", na tomada de posse de Bill Clinton como presidente; este foi um dos pontos altos de sua carreira: recebeu o Grammy de melhor texto recitado pela sua leitura, e novamente a trouxe para a vista do público. Ao final de sua carreira, foi professora de história americana na Wake Forest University, Carolina do Norte, fazia excursões e dava palestras em vários lugares.

Dentre suas obras constam 8 autobiografias, poesias, livros de culinária, peças de teatro, roteiros de cinema e televisão, discos, etc.

(Adaptado de Wikipedia.com)

Simpatia

Paul Laurence Dunbar

Eu sei o que o pássaro enjaulado sente, infelizmente!
Quando o sol brilha nas encostas das montanhas;
Quando o vento se agita suavemente através da grama,
E o rio corre como uma corrente de vidro;
Quando o primeiro pássaro canta e o primeiro botão toca,
E o leve perfume de seu cálice rouba -
Eu sei o que o pássaro enjaulado sente!

Eu sei porque o pássaro enjaulado bate na asa
Até que seu sangue fique vermelho nas barras cruéis;
Pois ele deve voar de volta ao seu poleiro e se apegar
Quando ele desmaiava, o galho oscilava;
E uma dor ainda palpita nas velhas, velhas cicatrizes
E eles pulsam novamente com uma picada mais aguda -
Eu sei por que ele bate na asa!

Eu sei porque o pássaro enjaulado canta, ah eu,
Quando sua asa está machucada e seu peito dolorido,
Quando ele bate nas barras e fica livre;
Não é uma canção de alegria ou alegria,
Mas uma oração que ele envia do fundo do coração,
Mas um apelo, de que para o céu ele voa -
Eu sei porque o pássaro enjaulado canta!



Etapa 2

PESQUISA E RODAS DE
CONVERSA

PASSO 1

Leituras e pesquisas em diferentes fontes e rodas de conversa em pequenos grupos e em plenário, a partir de questões oferecidas pelo professor.

O livro “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola” foi escolhido como obra referencial desse projeto por se tratar de um brilhante exemplar do gênero literário de autobiografia que pretendemos explorar com os alunos e porque nele a autora descreve de modo especial sua infância e adolescência até conseguir o primeiro emprego e ser mãe do primeiro filho, etapa muito próxima da realidade dos nossos alunos.

A partir da leitura do livro (ou de trechos dele, caso seja difícil disponibilizar o livro a todos os alunos ou grupos) o projeto convida os alunos a pesquisar relações entre a leitura dos textos e outras temáticas filosóficas pluriversais (ou seja, com diferentes enfoques epistemológicos), com os quais podemos proporcionar aos alunos a vivência da experiência de filosofar a partir do estímulo literário.

Essa etapa visa desenvolver nos alunos o espírito de **autonomia na leitura e na pesquisa**, ao mesmo tempo em que, por ser uma atividade realizada em grupo, favorece a vivência da **pesquisa como atividade comunitária**. Para orientar a pesquisa o projeto propõe algumas **questões norteadoras no [contrato de aprendizagem](#)**. A seguir apresentamos chaves de leitura para você ajudar os alunos em cada uma das questões propostas. Apresentam-se ainda outras conexões filosóficas que podem ser úteis nas reflexões com os alunos e os grupos.

É importante que o professor não abandone os alunos nessa etapa, mas que utilize as aulas para que os grupos debatam os resultados de pesquisa alcançados a casa semana (para isso o professor pode propor diferentes estilos de rodas de conversa e de design instrucional), ao mesmo tempo em que circula entre os grupos para oferecer sugestões de leituras, minilições e dicas de vídeos que ajudem na discussão das questões.

Caso prefiram, professor e alunos podem propor um seminário em que cada grupo apresenta uma relação filosófica com a obra de Maya Angelou. O professor pode usar as perguntas propostas ou propor outras a partir das outras conexões que oferecemos nas páginas a seguir.

Questão 1

Que relações biográficas e filosóficas podemos estabelecer entre a obra de Maya Angelou e o filósofo Agostinho de Hipona e seu conceito de “interioridade”?

A leitura de Maya Angelou nos introduz em um gênero literário muito importante em diversas etapas da história. Para muitos, o primeiro autor a pensar na ideia da “interioridade” do ser humano foi Agostinho, o bispo católico do século V d. C., nascido na África (atual Argélia) e imigrante na Itália, onde exerceu seu ofício de sacerdote e filósofo.

Na obra “Confissões” nos deparamos com uma pessoa que escreve sobre si mesma diante de “alguém que me conhece muito mais do que eu mesmo”, de modo que a única alternativa seria desnudar-se revelando não apenas as ações mas as intenções escondidas por detrás delas, os desejos mais íntimos do coração. Ao mesmo tempo em que a introdução do conceito de interioridade é filosoficamente inovador, a estrutura literária é considerada um marco na história da literatura.

Ao pensar diálogos entre Agostinho e Maya, podemos ajudar os alunos a perceber quais os valores profundos que inspiram suas vidas e ações e qual o destinatário do texto final de suas autobiografias.

Para se inspirar: [Democracia na Teia- Santo Agostinho](#)

Questão 2

Em que momentos do texto podemos perceber a crítica da autora ao racismo? Estabeleçam contatos entre essa leitura e a crítica filosófica proposta por Djamila Ribeiro.

O livro de Maya Angelou apresenta com muita clareza a herança da escravidão e do preconceito racial na sua vivência como menina negra nos Estados Unidos. A segregação física e separação territorial, as humilhações cotidianas, a invisibilidade social, o terror diante da violência institucional (do estado) e de grupos racistas (Ku Klux Klan) são abordados de modo a nos fazer sentir levemente a calamidade da colonização e do racismo na vida da população negra americana, não muito diferente da nossa própria realidade.

Poderíamos escolher diversos trechos da obra para leitura e debate em sala de aula, mas escolhemos a cena do capítulo 16, no qual Maya vai trabalhar como empregada de uma senhora branca e depois de um fato que ela considera humilhação (tem seu nome propositalmente trocado), resolve se vingar.

Em suas obras “Quem tem medo do feminismo negro?” e pequeno manual antirracista, a filósofa brasileira Djamila Ribeiro nos oferece uma ótima oportunidade para refletir acerca do racismo como continuidade de uma relação de poder da elite colonizadora. Os alunos podem encontrar vários textos de Djamila no site Carta Capital e na Folha de São Paulo, para os quais a autora escreve. A seguir sugerimos um texto que reflete a ideia de racismo inverso.



PLURIVERSO
BUCAROS DIDÁTICOS
EM APROPRIAÇÃO

Djamila Ribeiro

Texto 2: Falar em racismo reverso é como acreditar em unicórnios

Djamila Ribeiro, nasceu em Santos em 1980. Filósofa feminista e pesquisadora na área da Filosofia Política, é Mestre em Filosofia pela Unifesp e colunista das revistas Elle e CartaCapital on-line, foi secretária-adjunta de Direitos Humanos e Cidadania da Cidade de São Paulo.

Em quase todas as discussões sobre racismo, aparece alguém para dizer que já sofreu racismo por ser branco ou que conhece um amigo que sim. Pessoa, esse texto é para você.

Não existe racismo de negros contra brancos ou, como gostam de chamar, o tão famigerado racismo reverso. Primeiro, é necessário se ater aos conceitos. Racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder. Negros não possuem poder institucional para serem racistas. A população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui.

Para haver racismo reverso, deveria ter existido navios branqueiros, escravização por mais de 300 anos da população branca, negação de direitos a essa população. Brancos são mortos por serem brancos? São seguidos por seguranças em lojas? Qual é a cor da maioria dos atores, atrizes e apresentadores de TV? Dos diretores de novelas? Qual é a cor da maioria dos universitários? Quem são os donos dos meios de produção? Há uma hegemonia branca criada pelo racismo que confere privilégios sociais a um grupo em detrimento de outro.

Em agosto deste ano, Danilo Gentili quis comparar o fato de ser chamado de palmito com o fato de um negro ser chamado de carvão. E disse ser vítima de racismo, mostrando o quanto ignora o conceito. Ser chamado de palmito pode até ser chato e de mau gosto, mas racismo não é. A estética branca não é estigmatizada. Ao contrário, é a que é colocada como bela, como padrão. Danilo Gentili cresceu num País onde pessoas como ele estão em maioria na mídia, ele desde sempre pôde se reconhecer. Pode até ser chato, mas ele não é discriminado por isso. Que poder tem uma pessoa negra de influenciar a vida dele por chamá-lo de palmito? Nenhum. Agora, um jovem negro pode ser morto por ser negro, eu posso não ser contratada por uma empresa porque eu sou negra, ter mais dificuldades para ter acesso à universidade por conta do racismo estrutural. Isso sim tem poder de influenciar minha vida. Racismo vai além de ofensas, é um sistema que nos nega direitos.

Gentili com esse discurso de falsa simetria só mostra o quanto precisa estudar mais. Não se pode comparar situações radicalmente diferentes. Quantas vezes esse ser foi impedido de entrar em algum lugar por que é branco? Em contrapartida, a população negra tem suas escolhas limitadas. Crianças negras crescem sem auto-estima porque não se veem na TV, nos livros didáticos. Mesmo raciocínio se aplica às loiras que são vítimas de piadas de mau gosto ao serem associadas à burrice.

É óbvio que se trata de preconceito dizer que loiras são burras e isso deve ser combatido. Mas não existe uma ideologia de ódio em relação às mulheres loiras, elas não deixaram de ser a maioria das apresentadoras de TV, das estrelas de cinema, das capas de revistas por causa disso. Não são barradas em estabelecimentos por serem brancas e loiras. Sofrem com a opressão machista, sim, mas não são discriminadas por serem brancas porque o grupo racial a que fazem parte é o grupo que está no poder. Há que se fazer a diferenciação aqui entre sofrimento e opressão. Sofrer, todos sofrem, faz parte da condição humana, mas opressão é quando um grupo detém privilégios em detrimento de outro. Ser chamado de palmito é ruim e pode machucar, mas não impede que a pessoa desfrute de um lugar privilegiado na sociedade, não causa sofrimento social.

Uma amiga, na infância, uma vez, não deixou que eu e meus irmãos entrássemos na sua festa, apesar de nos ter convidado, porque seu tio não gostava de negros. E nos servia na calçada da casa dela até que, indignados, fomos embora. Alguma pessoa branca já passou por isso exclusivamente por ser branca?

Muitas vezes o que pode ocorrer é um modo de defesa, algumas pessoas negras, cansadas de sofrer racismo, agem de modo a rejeitar de modo direto a branquitude, mas isso é uma reação à opressão e também não configura racismo. Eu posso fazer uma careta e chamar alguém de branquela. A pessoa fica triste, mas que poder social essa minha atitude tem? Agora, ser xingada por ser negra é mais um elemento do racismo instituído que, além de me ofender, me nega espaço e limita minhas escolhas. Vestir nossa pele e ter empatia por nossas dores, a maioria não quer. Melhor fingir-se de vítima numa situação onde se é o algoz. Esse discursinho barato de "brancofobia" quando a população branca é a que está nos espaços de poder faz Dandara se remexer no túmulo.

Não se pode confundir racismo com preconceito e com má educação. É errado xingar alguém, óbvio, ser chamado de palmito é feio e bobo, mas racismo não é. Para haver racismo, deve haver relação de poder, e a população negra não é a que está no poder. Acreditar em racismo reverso é mais um modo de mascarar esse racismo perverso em que vivemos. É a mesma coisa que acreditar em unicórnios, só que acreditar em cavalos com chifres não causa mal algum e não perpetua a desigualdade.

Questão 3

Que trechos do texto nos permitem estabelecer relações com a proposta filosófica proposta por Frantz Fanon em sua obra “Pele negra, Máscaras Brancas?” e com o capítulo “Tornar-se Branco” de Davi Kopenawa Yanomami?

A leitura de textos decoloniais como as obras de Maya Angelou e de pensadores como Frantz Fanon e Davi Kopenawa, apresenta uma crítica ao modo como a branquitude ocidental instituiu a si mesma como padrão de humanidade e civilização. Ser humano, para os demais povos, passou a significar tornar-se branco.

Na obra de Maya Angelou esse aspecto é muito evidente no prólogo da obra, momento no qual ela expressa o desejo de desfazer “o feitiço da fada madrinha cruel” e tornar-se branca.

Frantz Fanon, filósofo argelino, crítico da colonização explícita a mesma ideia exaustivamente na obra “Pele Negra, Máscaras Brancas”, bem como o Davi Kopenawa Yanomami narra como durante boa parte de sua juventude queria “embranquecer” para se tornar aceito como humano.

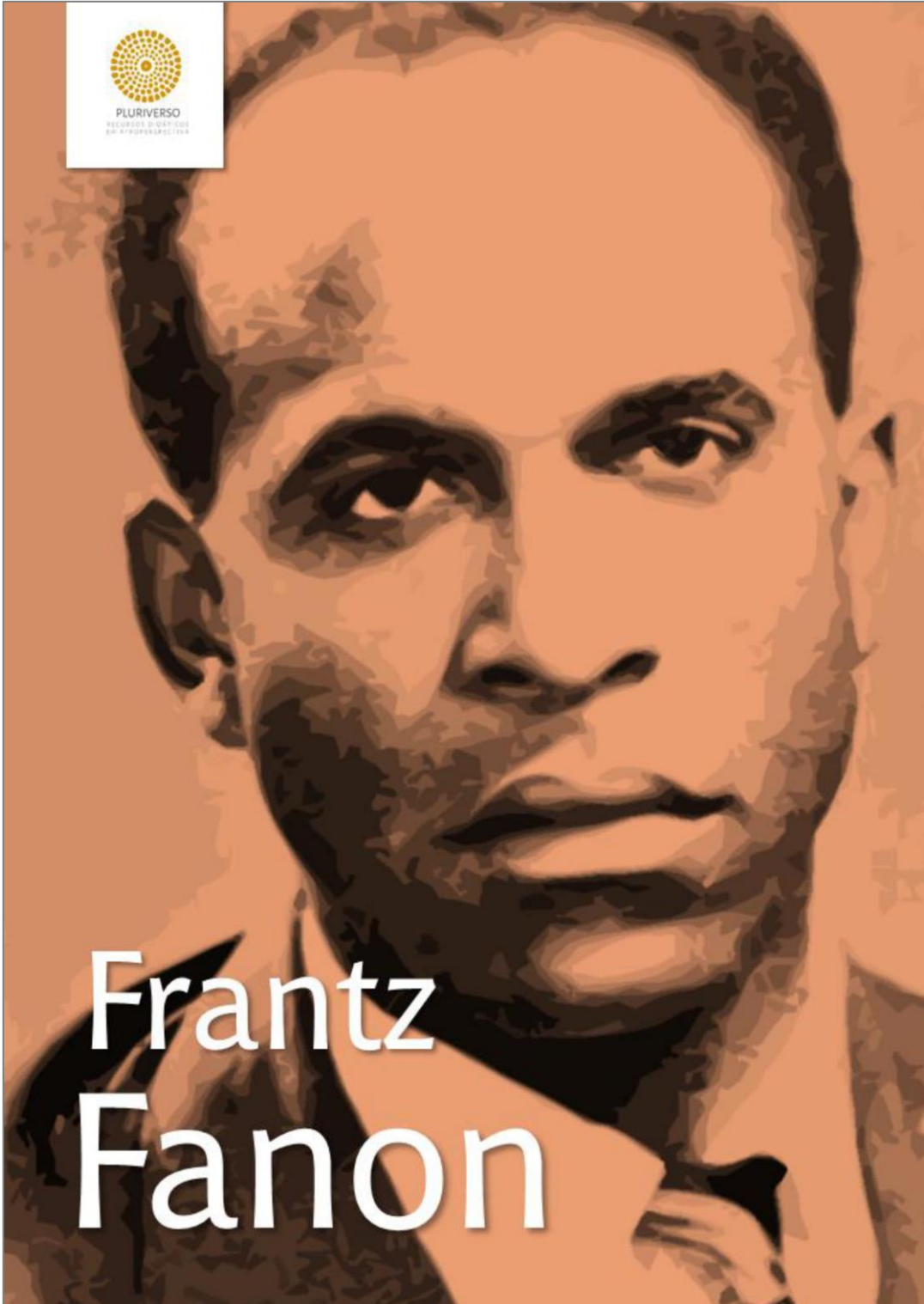
A autobiografia desses personagens é uma forte resistência e um convite ao pensamento pluriversal que nasce da crítica à hegemonia ocidental e da valorização de outras epistemologias, outras estéticas, outros modos de ser e estar no mundo.

Sugestões de aprofundamento:

1. Livro [A queda do Céu](#) de Davi Kopenawa Yanomami (pgs. 274-290).
2. Vídeo “[Introdução a Pele Negra Máscaras Brancas](#)” de Frantz Fanon.
3. Livro: [Pele Negra, Máscaras Brancas](#)- Frantz Fanon.



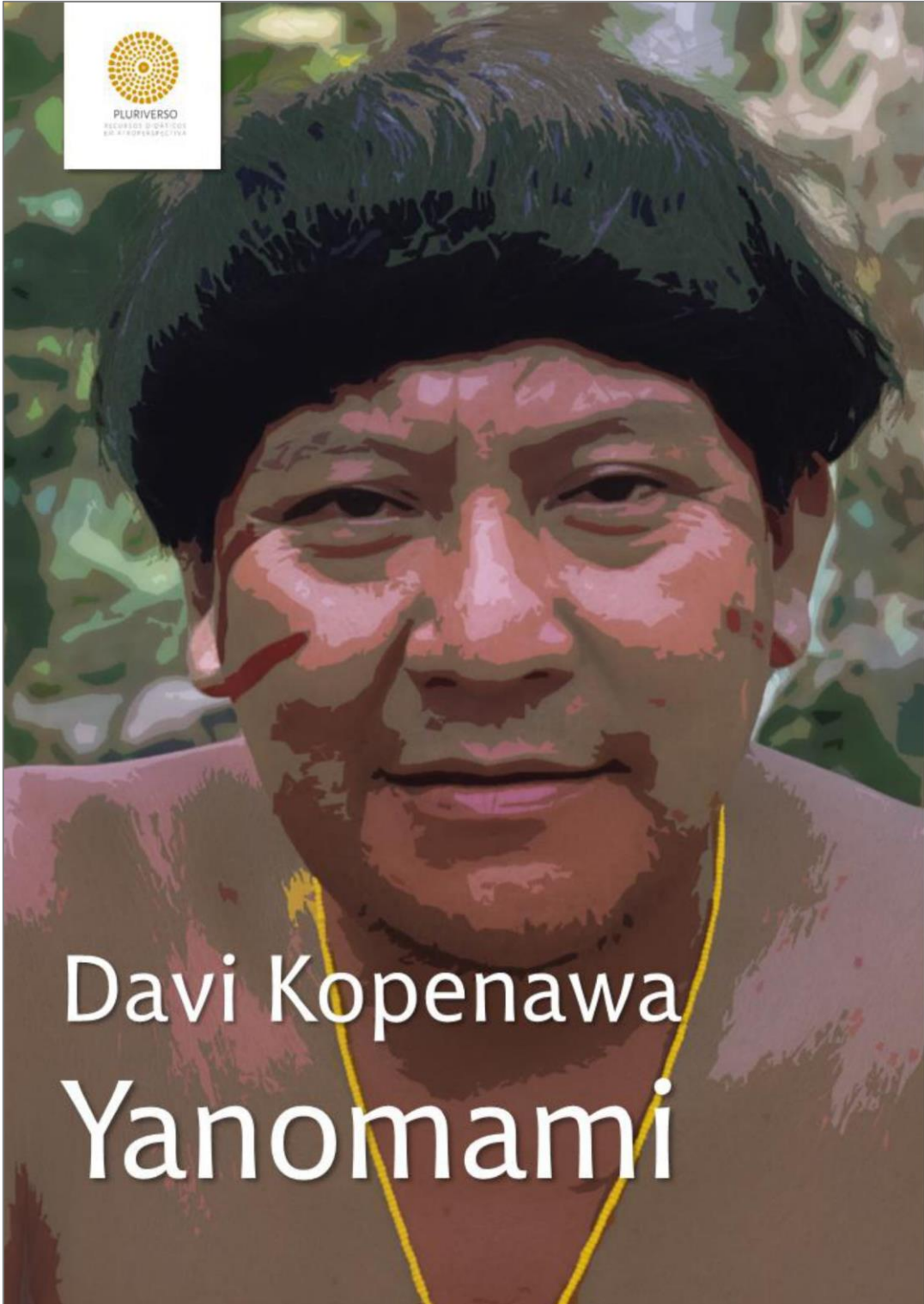
PLURIVERSO
RECursos d'Identificació
en l'Alfabetització



Frantz Fanon



PLURIVERSO
RECURSOS DIGITALES
EN Y KOPENAWA



Davi Kopenawa Yanomami

Questão 4

Como Maya Angelou apresenta os acontecimentos políticos a seu redor em sua autobiografia e como podemos relacionar isso ao modo como Ângela Davis propõe sua autobiografia?

Desde o início das lutas antiescravagistas e pelos direitos civis da população negra o gênero literário das autobiografias fez parte de uma certa tradição do movimento negro enquanto manifestação política (Malcom X, Angela Davis, Audre Lorde, etc.).

A leitura que estamos fazendo do livro “Eu sei porque o pássaro canta na gaiola” também faz parte desses textos que, mais do que nos apresentar uma figura particular romântica, narra as lutas e conquistas de uma menina negra e pobre no turbilhão do apartheid estadunidense. Em sua história sentimos revolta dos movimentos e personagens racistas, nos alegramos com as conquistas de Maya e admiramos as virtudes heroicas dos ancestrais, personificados na avó.

No prefácio de sua obra “Autobiografia”, a filósofa Angela Davis deixa claro sua intenção de escrever uma autobiografia “política”, isto é, que revele em sua trajetória a trajetória e a resistências de grupos e classes que lutam por tornar-se reconhecidos em seus direitos.

Sugestões de aprofundamento

1. Além do livro “Angela Davis- uma autobiografia” pode-se inferir algumas ideias do vídeo [Angela Davis- regras e exceção](#). É interessante que o professor disponibilize o vídeo através de alguma plataforma que permita os comentários dos alunos (página no facebook, grupo de whatsapp, Google Sala de Aula, Ambiente Virtual de Aprendizagem escolar, etc.).



PLURIVERSO
RECURSOS DIDÁCTICOS
EN A INNOVACIÓN



Angela
Davis

Prefácio de Angela Davis à primeira edição de sua autobiografia

Não estava ansiosa para escrever esse livro. Escrever uma autobiografia na minha idade (28 anos) parecia presunçoso. Além disso, eu sentia que escrever sobre minha vida, o que fiz, o que pensei e o que aconteceu comigo requeria uma postura de diferença, uma suposição de que eu era distinta de outras mulheres- outras mulheres negras- e, portanto, precisava me explicar. Sentia que um livro desse tipo poderia acabar eclipsando o fato mais importante: as forças que fizeram de minha vida o que ela é são exatamente as mesmas forças que formaram e deformaram a vida de milhões de pessoas do meu povo. Além disso, estou convencida de que minha resposta a essas forças também não é excepcional, que meu envolvimento político, fundamentalmente como membro do Partido Comunista, é uma maneira natural, lógica, de defender nossa humanidade sob ataque.

O único evento singular em minha vida não teve nada a ver comigo enquanto indivíduo- com uma pequena curva da história, outra irmã (ou irmão) poderia facilmente ter se tornado a prisioneira política a quem milhões de pessoas de todo o mundo resgataram da perseguição e da morte. Relutei em escrever este livro porque o foco em minha história pessoal poderia prejudicar o movimento responsável por tornar meu caso conhecido. Também não estava disposta a apresentar minha vida como uma "aventura privada" - como se existisse uma pessoa "real" separada e isolada da pessoa política. De qualquer forma, minha vida não seria adequada para isso, mas, ainda que fosse, um livro desse tipo seria falso, pois não poderia exprimir meu profundo senso de pertencimento a uma comunidade humana- uma comunidade de luta contra a pobreza e o racismo.

Quando decidi, afinal, escrever o livro, foi porque passei a vislumbrá-lo como uma autobiografia política que enfatizava as pessoas, os acontecimentos e as forças que, durante minha vida, me impulsionaram em direção ao meu atual engajamento. Um livro como este deveria servir a um propósito muito importante e prático. Havia a possibilidade de que, após a leitura, mais pessoas entenderiam que muitas de nós não temos alternativa, exceto oferecer nossa vida- nosso corpo, nosso conhecimento, nossa vontade- à causa do nosso povo oprimido. Neste momento, quando os disfarces que camuflam a corrupção e o racismo dos mais altos postos políticos estão rapidamente desmoronando, quando a falência do sistema capitalista global está se tornando aparente, há a possibilidade de que mais pessoas- negras, pardas, vermelhas, amarelas e brancas- sintam-se inspiradas a se unir à nossa crescente comunidade de luta. Só considerarei que este projeto valeu a pena se isso acontecer.

Angela Davis, 1974.

Questão 5

Que elementos da autobiografia de Maya Angelou podemos perceber uma referência ao conceito de Ancestralidade (de tradição africana e afro-brasileira/ Eduardo de Oliveira) e de tradição (filosofia inglesa- Edmund Burke)? Como essa relação com a ancestralidade marca a vida de Maya?

Duas personagens marcam a história de vida de Maya Angelou: a avó e a mãe. Na antiga filosofia egípcia (kemet) a o ser humano é composto de 5 elementos, sendo que o primeiro deles é o sangue, recebido através de uma gota transmitida no momento da concepção. Esse "sangue" carrega a marca da ancestralidade, valor africano com dimensões espirituais e sociais.

Para o filósofo brasileiro Eduardo de Oliveira, a ancestralidade é um dos valores primordiais da cosmovisão africana e da constituição de civilização que herdamos deles. Ancestralidade que no Brasil, por conta da escravidão, assume o aspecto de resistência e de força de transformação.

No Ocidente, um filósofo controverso chamado Edmund Burke (primeiro dos conservadores ingleses, contrários aos valores da modernidade) também apela para o conceito de tradição. Sua interpretação de tradição como teia que une gerações pode enriquecer pluriversalmente nossa percepção do valor da ancestralidade.

O psicanalista Jung também retoma a importância da ancestralidade no processo de constituição da identidade pessoal.

Nota-se que, estudar o valor da ancestralidade é um caminho que pode ser assumido em conjunto e, desse modo, a partir dele superar as barreiras do racismo e da desigualdade.



PLURIVERSO
RECURSOS HUMANOS
E INTELIGÊNCIA



Eduardo de
Oliveira

Tradição (Ancestralidade)

Professor Dr. Eduardo de Oliveira (UFBA)

De nada adiantaria falar em integração, em identidade se não falássemos em **ancestralidade**.

A ancestralidade é o que estrutura a visão de mundo presente nas religiões de matrizes africanas. Sem o princípio de senioridade a organização social das comunidades de terreiro estariam esfaceladas. Sem a ancestralidade não haveria tradição. Sem a tradição não haveria identidade.

A preocupação com a identidade e a legitimidade é uma das características mais notórias das religiões de matrizes africanas, não apenas para caracterizar o povo-de-santo, mas sobretudo para manter a originalidade da tradição. É aqui que a autenticidade exige a tradição.

Essa autenticidade, no entanto, não significa a reificação da essência. Esta originalidade não significa unidade fechada de interpretação. Esta identidade não é uma totalidade arbitrária. A tradição africana atualizada pelos afrodescendentes é autêntica na medida em que fiel à sua forma cultural, original na medida em advém da experiência (ética) coletiva dos africanos. A tradição cria identidades pois ela é o manancial dos valores civilizatórios e dos princípios éticos (filosóficos) que singularizam a história dos afrodescendentes. A legitimidade da tradição africana dá-se, exatamente, por ela não ser uma memória fossilizada no passado, mas uma experiência atualizada no calor das lutas dos afrodescendentes.

A tradição africana tem sua própria lógica. Tem sua forma cultural que lhe dá desenho e contorno. Com efeito, a tradição não existe sem a ancestralidade. Note-se o caráter integrativo desta cadeia de raciocínio. A ancestralidade, por sua vez, não é a afirmação do **eu**, egóico, narcisista; na ancestralidade o que conta é a história de um povo, o arsenal simbólico adquirido por este durante os percursos do tempo. Quem conta a história do eu é sua tradição. A história do eu está vinculada à história de seus ancestrais. O eu faz parte de um todo e é importante justamente na medida em que compõe esse todo, e não o contrário. É por isso que

podemos dizer que sem ancestralidade não há identidade. A identidade é encontrada na tradição e não no olhar narcisista.

A construção da tradição é coletiva. Não importa se esta construção é cultural, isto é, que ela sofre modificações ao longo da história. O que importa é que ela é capaz de identificar os elementos que congregam e caracterizam uma certa visão de mundo. A cosmovisão africana é resultado da construção da ancestralidade pelo povo que construiu as matrizes das religiões africanas.

A cosmovisão de matriz africana é capaz de engendrar modelos alternativos ao CMI na medida em que concebe sob a luz de sua própria cultura as relações entre os seres. Já a filosofia bantu sustentava que a **força vital** é a energia que movimenta a realidade. Aumentar a força vital é saúde, prosperidade, fertilidade, ética etc. Diminuir a força vital é doença, corrupção, miséria, guerra. Sendo energia a matéria que compõe as artérias do real, as interações entre os seres no tecido social são mais dinâmicas e baseadas em relações de troca, dádiva e reciprocidade. Historicamente vivenciada na trajetória civilizatória dos afrodescendentes a cosmovisão africana é portadora/reveladora de uma experiência ética concretamente experimentada que pode ser, destarte, universalizada enquanto contraponto ao sistema de exclusão capitalista.

Geradora de princípios como o da diversidade e da inclusão, imbuída de concepções singulares sobre o tempo, o universo, a palavra, a política (socialização) e a economia (produção), a cosmovisão africana encontra no princípio da ancestralidade sua concatenação interna e a força de sua expressão externa, manifesta na tradição dos afrodescendentes. A atualização de sua forma cultural através das diversas manifestações de matriz africana no Brasil, por sua vez, permite-nos entrar no debate sob a identidade nacional e sobre a globalização, munindo-nos de uma experiência civilizatória que colocando-se a-si-mesma-como-valiosa é capaz de dialogar crítica e criativamente na perspectiva de colocar em crise o sistema de acumulação do capital (capitalismo) e apontar caminhos alternativos baseados em realizações efetivas da população afrodescendente no Brasil e no mundo.



PLURIVERSO
RECUPERO D'IDENTITÀ
ED ANTROPOMORFOSI

Edmund Burke

“A sociedade humana é uma associação que participa de todas as ciências, todas as artes, todas as virtudes e todas as perfeições. Como os fins dessa associação não podem obtidos em muitas gerações, torna-se uma parceria não só entre os vivos, mas também entre os mortos e os que hão de nascer.”

Edmund Burke, Reflexões sobre a Revolução na França

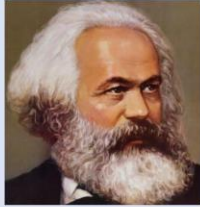
Edmund Burke nasceu em Dublin, Irlanda, em 1729. Filósofo e político inglês, Burke era contrário à revolução francesa e elaborou críticas duras à proposta filosófica dos iluministas, pois, para ele, os filósofos adeptos dessa corrente acreditam que em nome da “revolução” tudo seria permitido.

Sua principal obra filosófica é intitulada “Reflexões sobre a Revolução na França”, escrita em 1790. Burke faleceu em Londres em 1790.

Para Burke, a sociedade humana (originalmente ele escreve “o Estado”) é composto pelas tradições herdadas das gerações passadas e pelas muitas culturas que compõem um povo, bem como pelas artes, modos de viver, e outros elementos que moldam nossas vidas e nosso cotidiano e que devem ser levados em conta quando pensamos na política que deve orientar as ações da sociedade como um todo.

A tradição, é, desse modo, como um acordo entre gerações. Sem ela, a identidade de um povo se perde. Entretanto, tradição não é apenas a repetição de ideias e ritos do passado, mas o compromisso com os valores positivos do passado e a vida das futuras gerações.

Outras conexões



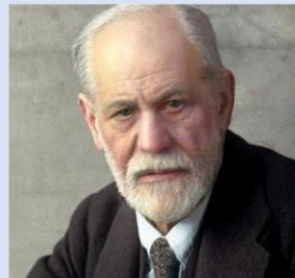
O "EU" NÃO É INATO, MAS CONSTITUÍDO HISTORICAMENTE

Para o filósofo alemão a história (pessoal ou social) não é determinada por forças externas (divindades, poderes celestes, natureza), mas é construída pelos seres humanos e por suas relações sociais. Essa teoria é o primeiro abalo na ideia de uma "essência" ou natureza humana, porque indica que a personalidade não é algo que vêm com a pessoa em seu nascimento, mas é construída a partir das vivências históricas de cada um.

SUBJETIVIDADE E INCONSCIENTE

Para o austríaco Sigmund Freud a personalidade humana não é um bloco monolítico, mas pode ser compreendida em três partes: o id (o inconsciente), o ego (a parte conhecida da pessoa) e o superego (as estruturas de controle interior e exterior). Como num iceberg, o inconsciente é muito maior do que se imagina e influencia fortemente na constituição da personalidade e nas ações da pessoa.

Para saber mais assista ao vídeo: [Estrutura da Personalidade \(Id, Ego e Superego\)](#) proposto pelo canal Didactics.



A CONSCIÊNCIA E O ENGANO DO EU

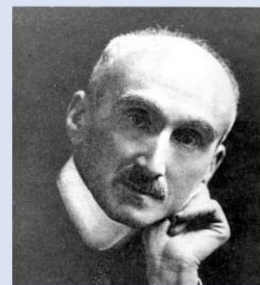
Para o filósofo francês Jean-Paul Sartre a consciência, que determina a individualidade humana, é um grande vazio (o Nada), de modo que não pode haver nela um "Eu". Assim, para o filósofo o eu existe enquanto materialização de nossas escolhas do passado, como um boneco, fora da casa da consciência. Identificar-se com ele, é agir de má-fé. A consciência é sempre livre dele.

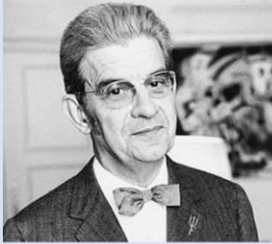
Essa e outras teses podem ser encontradas em suas obras "[O Ser e o Nada](#)" e "[A transcendência do ego](#)" e "[O que é subjetividade](#)"

O EU COMO MEMÓRIA

Para o francês Henri Bergson a personalidade humana (o ego) existe enquanto memória, isto é, é a memória quem produz a sensação de unidade das vivências humanas e estabiliza a consciência. Assim como Sartre, Bergson lança o "eu" para o passado, enquanto o presente é sempre livre e pode ser construído a partir das vivências e escolhas as quais cada um se submete.

Essa e outras teses podem ser encontradas em sua obra [Matéria e Memória: ensaios sobre a relação do corpo com o espírito](#).





A UNIDADE DO EU É UMA ILUSÃO

Para Jacques Lacan a identidade pessoal (o ego) é formada gradativamente, a partir da relação e comparação de si mesmos com o mundo. Esse processo é vivido em uma série de contradições de sentimentos, experiências e autopercepções. Não possuímos uma história pessoal ou uma personalidade, mas vivemos histórias e respondemos a cada uma delas de diferentes maneiras. Entretanto, na infância criamos uma ilusão: sou uma unidade!

EU SOU UM PROCESSO, NÃO UMA COISA.

Stuart Hall também acredita que a identidade pessoal é formada ao longo do tempo, de modo que a ilusão do entendimento da personalidade como "coisa" pode ser superada através da percepção da personalidade como processo. Nesse sentido, o pensador propõe substituir expressão "identidade" por "identificação" - o processo de construir-se como pessoa que dura a vida inteira.

Essa e outras ideias podem ser encontradas na obra ["A identidade cultural na pós-modernidade"](#).



SUBJETIVIDADE, SEXUALIDADE E PAPÉIS DE GÊNERO

Na obra de Maya Angelou que propomos há um momento de sua adolescência em que a protagonista sente dúvidas a respeito de sua sexualidade. A leitura desse capítulo pode ser uma oportunidade interessante para se discutir como experiência pessoal da sexualidade integra o processo de individuação de cada um e como essas experiências são condicionadas pelos padrões sociais estabelecidos (Michel Foucault, Simone de Beauvoir, Judith Butler).

A obra da filósofa Oyèronké Oyěwùmí pode ser um auxílio interessante para essa reflexão, pois além de demonstrar a construção social dos padrões de gênero e sexualidade, a autora aborda e exemplifica a imposição desses mesmos padrões (criados no ocidente) para os povos não ocidentais que não tomam gênero como condição principal de experiência existencial, mas outros paradigmas, como a linhagem e a consanguinidade, demonstrando assim que as categorias de gênero não são naturais, mas construídas socialmente.

[Clique aqui para conhecê-la melhor.](#)

PASSO 2

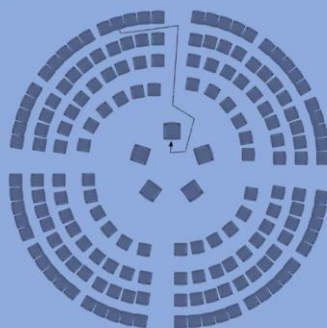
Roda de conversa final sobre leituras e pesquisas realizadas.

Professor e alunos podem combinar o melhor modo de apresentação dos resultados de pesquisa pautadas nas questões orientadoras (seminário; postagem em moddle, ava, padlet, blog, página no facebook, etc; trabalho escrito, etc.).

Além dessa entrega de trabalhos formais é interessante, no entanto, promover uma roda de conversa mais informal, em sala de aula, para debater com os alunos que pontos da leitura da obra e das pesquisas sobre os filósofos mais chamaram atenção, compartilhando reflexões a partir de perguntas motivadoras de discussão feitas pelo professor. Para essa roda de conversa sugerimos a técnica de discussão “Aquário”.

PROCEDIMENTO

1 Organize a sala em dois círculos. O círculo de dentro com três ou mais cadeiras e o círculo de fora com as cadeiras restantes, de modo que todos os alunos tenham um lugar para sentar. Se for preciso, pode-se fazer mais de um círculo de fora para que todos tenham circulação fácil



2 **Explique a atividade para os alunos:** vamos começar com alguns alunos voluntariamente sentados no círculo do centro. O professor faz uma pergunta e os membros do círculo de dentro conversam entre si sobre suas opiniões ou conhecimentos (caso seja uma atividade de revisão), o círculo de fora ouve atentamente e, caso alguém do círculo de fora queira falar algo, aproxima-se da cadeira de algum dos colegas de dentro que já se expressou e troca de lugar com ele (de modo que quem estava dentro vá sentar-se no círculo de fora e quem estava fora venha para o círculo de dentro).

3 **Inicie a atividade.** Tenha preparado as perguntas que utilizará para motivar a discussão dos alunos do círculo de dentro. Caso o grupo seja tímido instigue a discussão através de perguntas próximas da realidade dos alunos e anime os ouvintes (do círculo de fora) a voluntariamente ocupar o círculo de dentro. A cada seis ou oito minutos acrescente outra pergunta.

Projeto Caçador de Mim
Escrevendo a própria história

4 Discuta com a classe como se sentiram como debatedores e como ouvintes. O feedback da turma é sempre muito importante. Aproveite a oportunidade para explicitar como o exercício da escuta atenta do outro também são uma fonte incrível de aprendizado.



Foto: Acervo pessoal (2019)



Etapa 3

PRODUÇÃO

PASSO 1

OFICINAS PARA PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIAS E PROCESSO DE ESCRITA

Após a leitura da obra "Eu sei porque o pássaro canta na gaiola" e do diálogo com diferentes perspectivas filosóficas, as alunas e alunos são convidados a escrever suas autobiografias como exercício pessoal de síntese dos conhecimentos filosóficos apresentados. Os livros serão compilados por grupos, de modo que cada capítulo conste da autobiografia de um dos membros.

O grupo pode escolher uma temática que sirva de fio condutor das narrativas (família, escola, namoro, descoberta da identidade, como acontecimentos políticos marcaram suas vidas de forma comum, etc.). Esse elemento comum será útil para dar unidade à obra e para intitular a obra. Os alunos podem convidar alguém para escrever o prefácio.

1 Antes de dar início ao processo de escrita, é interessante realizar uma atividade que suscite o interesse dos alunos e os ajude a visualizar o aprendizado que esse tipo de atividade proporciona. Para isso sugerimos a técnica [SEI-ACHO QUE SEI-QUERO SABER](#), como procedimento para o professor captar as expectativas dos alunos quanto ao produto final e também como modo de o próprio aluno mapear seu o aprendizado pessoal.

Além disso, retome junto com os alunos critérios de avaliação da autobiografia e da apresentação elencados no contrato de aprendizagem.

SEI-ACHO QUE SEI- QUERO SABER
ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA COMEÇO DE CONVERSA

1. Entregue para os alunos o quadro da atividade (impresso em uma folha de A4) e explique a função de cada coluna. Faça a distinção da coluna "Sei" para a coluna "Acho que Sei" para que os membros do grupo incluam ideias e informações mesmo se eles estiverem um pouco hesitantes ou não tiverem certeza.
2. Estimule os alunos a refletir sobre que conhecimentos já possuem para a elaboração dos produtos, que conhecimentos acha que possui, mas não tem certeza da utilidade no projeto, ou mesmo se sabe com profundidade; e que conhecimentos precisa saber. Os alunos completam individualmente suas próprias tabelas.
3. Após um tempo determinado, o professor convida os alunos a compartilhar suas anotações em grupos.
4. É interessante que os grupos criem uma lista coletiva de "Quero Saber": priorizando e preparando para compartilhar com todo o grupo.
5. Depois de mais um tempo, os grupos compartilham seus "Quero Saber" e gerando assim uma lista de conteúdos e habilidades que os próprios alunos querem aprender (essa lista pode ser escrita em uma folha grande de flip-chart ou cartolina e ser afixada na sala para o professor retornar a ela sempre que algum dos elementos for realizado, contribuindo para a sensação dos alunos de que eles mesmos escolheram aprender esses elementos.

2 Seria interessante proporcionar uma **oficina de redação autobiográfica** no início dessa etapa para que os alunos possam aprender técnicas de narrativa, estratégias de discurso escrito, dentre outros elementos. Caso não seja possível realizar a oficina, indique ou proponha vídeos sobre como escrever textos narrativos, retome com os alunos os critérios do contrato de aprendizagem, dentre outras iniciativas possíveis.

Sugestões de Materiais Online

- Artigo: [Seis dicas para escrever sua autobiografia](#)
- Artigo: [Como escrever sua autobiografia](#)
- Vídeo: [Como escrever um livro sobre sua vida](#)
- Vídeo: [Angela Davis fala sobre como Toni Morrison a ajudou a escrever sua autobiografia;](#)

3 É importante que seja proporcionado tempo para que os alunos realizem essa atividade no ambiente escolar (não apenas como tarefa de casa), de modo que possam conversar com os colegas e com o professor, solucionar dúvidas, partilhar impressões, etc.

PASSO 2

FORMATAÇÃO DOS TEXTOS E PRODUÇÃO DOS LIVRETOS

É importante dar atenção especial à formatação do texto entregue. Uma sugestão é que as autobiografias sejam escritas em formato de livreto, podendo ser encadernadas ou grampeadas (dependendo do número de páginas). Ajude os alunos a escolherem as melhores fontes e espaçamentos e a produzir uma capa significativa (o [canva.com](https://www.canva.com) oferece excelentes modelos de capas de livros que podem ser editados).

Considere a possibilidade de convidar um design para fazer uma oficina de formatação com os alunos. Mas caso não seja possível, utilize recursos como artigos e vídeos da internet.

Caso a escola queira investir, pode-se enviar os livros para a biblioteca nacional para catalogação e para gráfica ou editora para publicação oficial dos textos.

Sugestões de Materiais Online

- Templates de livros em word para publicação ([Clube dos Autores](#))

PASSO 3

ENTREGA DO MANUSCRITO PARA AVALIAÇÃO DA BANCA

Dê a liberdade para que os alunos escolham outros professores que farão a avaliação do livro pronto em todos os seus critérios, história, enredo, formatação, nexos entre os capítulos, capacidade de envolver o leitor, etc.

Para tornar a dinâmica mais interessante o aluno pode escolher 2 professores e o professor sorteia um grupo para ler e avaliar o texto, de modo que teremos 3 avaliações do manuscrito. Após a avaliação, os alunos podem ter alguns dias para corrigir o texto final e fazer a impressão oficial.

Para avaliação:

- [Ficha de Avaliação da autobiografia](#)



Etapa 4

AVALIAÇÃO

AUTOAVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO PELOS PARES E PARTILHA

Após a avaliação dos manuscritos (seria interessante se pudesse ser feita em uma semana) e enquanto se aguarda que a gráfica produza os livros (ou que os alunos imprimam e encadernem) pode-se utilizar uma aula para realizar a autoavaliação, a avaliação por pares e a avaliação da vivência do projeto. Note que não se trata aqui da avaliação do produto, que já foi realizada pela banca.

A autoavaliação é uma ferramenta eficaz para que o aluno se perceba protagonista do processo de aprendizagem e o ajuda a identificar seus pontos fortes e fracos. A avaliação pelos pares educa para a corresponsabilidade e o sentido de pertença a um grupo de trabalho, preparando a pessoa para a vida em cooperação e o sentido democrático da crítica construtiva.

Para a autoavaliação e avaliação pelos pares sugerimos a seguinte [ficha de autoavaliação e avaliação pelos pares](#).

Após o preenchimento e leitura das autoavaliações pode-se dar um tempo para que os alunos de cada grupo conversem entre si sobre as impressões da avaliação recebida pelos colegas e sobre o processo de aprendizagem vivenciado no projeto.

Após a partilha em grupos, o professor pode conduzir uma rodada de partilha no grupo geral permitindo que cada aluno comente qual aprendizado foi mais marcante no decorrer do projeto.

O blog, mural ou mural virtual da turma são uma lembrança comunitária do processo vivenciado. As autobiografias são uma lembrança material concreta para cada aluno e suas famílias.

Como acreditamos na vivência de uma educação reflexiva, professor e alunos podem produzir um artigo científico, paper ou relato de experiência e divulgar o projeto e seus resultados em eventos acadêmicos e seminários locais.



Etapa 5

CELEBRAÇÃO

Celebrar um caminho percorrido é um elemento fundamental nas vivências dos povos ameríndios, africanos e afro-brasileiros. A celebração ao mesmo tempo é em que recorda o passado através da memória e da ancestralidade, preenche o presente com resistência e projeta um futuro melhor na esperança.

A última etapa do projeto consiste exatamente em celebrar e divulgar o conhecimento produzido. Neste caso, pode ser realizado um Sarau com a apresentação de cada grupo sobre o livro produzido (qual o fio condutor escolhido, o porque do título, como foi a experiência de escrever sobre si mesmo, etc.). A família, os amigos, outras pessoas da escola podem ser convidados para prestigiar esse momento.

Caso sejam feitas mais cópias dos livros, podem ser entregues ou vendidos para amigos e familiares e autografados pelos autores. Caso seja feita apenas uma cópia pode-se verificar qual a melhor destinação que se pode dar a elas.

Cuide-se para que também o ambiente seja alegre e bem preparado com flores, vasos, toalhas, luzes diferentes que ajudem a criar o clima de alegria e de partilha do conhecimento para a comunidade.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Aurélio (Santo Agostinho). **Confissões**. Tradução J.Oliveira Santos, S.J. e A. Ambrósio de Pina, S. J. São Paulo: Editora Nova Cultural (Coleção Os Pensadores), 2004.
- ANGELOU, Maya. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Tradução de Regiane Winarski. Bauru, SP: Astral Cultural, 2018.
- BERSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- BISPO, Antônio. Leituras sobre a colonização. In: **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em 01 de Julho de 2019.
- BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **MyPBL Works**, 2019. Disponível em <https://my.pblworks.org/>. Acesso em 02 de Julho de 2019.
- BURKE, Edmund: Einloft Neto, Tradução de Herculano de Lima, **Reflexões sobre a Revolução em Franca**. v. 1, 2012.
- DAVIS, Angela Y. **Uma Autobiografia**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DUNBAR, Paul L. Simpathy. **Poetry Foundation**. Chicago, 2019. Disponível em <https://www.poetryfoundation.org/poems/46459/sympathy-56d22658afbc0>. Acesso em 30 ago. 2018.
- EMICIDA. **AmarElo**, 2019. (8min53s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em 01 Set. 2019.
- FACING HISTORY AND OURSELVES. **Facing History and Ourselves**, 2019. Página Inicial. Disponível em <https://www.facinghistory.org/>. Acesso em 01 Set. de 2019.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um Xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- RIBEIRO, Djamilia. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- MAYA ANGELOU. **Wikipedia**, 2019. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Maya_Angelou. Acesso em 30 ago. 2019.
- MARCONDES, Ofélia Maria. **Filosofia**: ensino médio, Caderno 8. Brasília: Cisbrasil- CIB, 2015.
- MULUNDWE, Banza Mwepu; TSHAHWA, Muhota. Mito, Mitologia e Filosofia Africana. Tradução para uso didático de MULUNDWE, Banza Mwepu; TSHAHWA, Muhota. Mythe, mythologie et philosophie africaine. Mitunda. *Revue des Cultures Africaines*. Volume 4, Numéro spécial, octobre 2007, p. 17-24 por Kathya Barbosa Fernandes e Aurélio Oliveira Marques.
- NOGUERA, Renato. **Mulheres e deusas**: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.
- NASCIMENTO, Milton. **Caçador de Mim**. 2019. (3min47s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Se9XYKHQj3Y>. Acesso em 01 Set. 2019.
- OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. **African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms**. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

P'BITEK, Okot. **A sociabilidade do eu**. Tradução de Marcos Carvalho Lopes. Disponível em https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/a-sociabilidade-do-eu_bitek.pdf. Acesso em 01 Set. 2019.

SARTRE, Jean Paul. **O Ser e o Nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. **A transcendência do Ego**. Lisboa: Colibri, 1994.



NEABI



O trabalho Projeto Caçador de Mim: escrevendo a própria história de Augusto Rodrigues de Sousa e Lediane Fani Felzke (org.) está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em <https://pluriversoepi.com/>.

b) panfleto de apresentação da Estratégia Pluriverso imprimível




ESTRATÉGIA PLURIVERSO

PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

"Deve-se notar que o conceito de universalidade era corrente quando a ciência entendia o cosmos como um todo dotado de um centro. Entretanto, a ciência subsequente destacou que o universo não possui um centro. Isso implicou na mudança do paradigma, culminando na concepção do cosmos como um pluriverso. Parece que a resistência do "universo" mostra uma falha que aponta para o reconhecimento da necessidade de um deslocamento do paradigma. (...) optamos por adotar esta mudança de paradigma e falar de pluriverso, ao invés de universo" (RAMOSE, 2011, p. 10)

A Estratégia Pluriverso foi construída como instrumento didático de aplicação do paradigma epistemológico da pluriversalidade, proposto por Mogobe Ramose, como consideração de que existem diversos universos culturais e que não existe um modo de conhecer a realidade que possa se atribuir como única alternativa válida de conhecimento. Rompe-se, dessa forma, com um modelo geopolítico do conhecimento, organizado em um centro dito evoluído e periferias; e se notam "sistemas policêntricos em que centro e periferias são contextuais, relativos, politicamente construídos" (NOGUERA, 2014, p. 33).

A Estratégia Pluriverso também é herdeira da abordagem afroperspectiva, difundida no Brasil pelo Dr. Renato Noguera, uma linha filosófica que reconhece a existência de várias perspectivas do conhecimento, mas assume como lugar de fala os repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios. Tomando como referências o quilombismo (como construção política pautada na comunidade e nos valores afrocivilizatórios), a afrocentricidade (como capacidade de situar-se em seu próprio contexto e a partir dali ler o mundo), o perspectivismo ameríndio e a roda de conversa como metodologia principal.

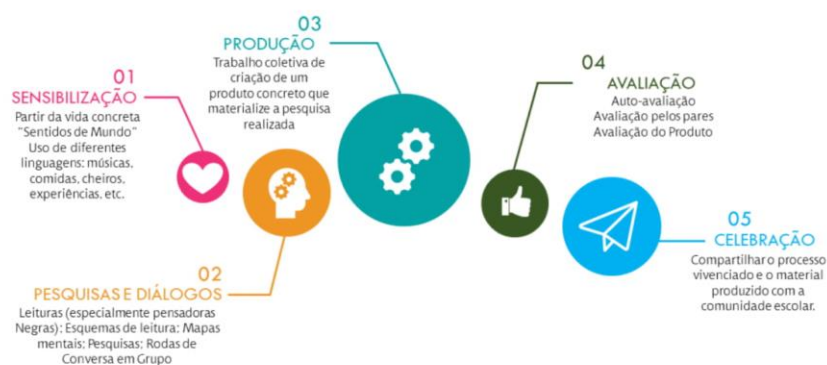


1

Nossas leituras e reflexões nos levaram a optar também por um caminho que levasse em conta a percepção interseccional da realidade, isto é, a percepção herdada do feminismo negro, de que a mulher negra, por ser a que mais sofre o conjunto de sistemas de opressões ocidentais, deve ser assumida como figura central do salto civilizatório. Por isso, sempre que possível, partimos da leitura e da reflexão de uma pensadora negra ou indígena. Não de modo exclusivo, mas como opção política específica do nosso grupo



UMA ESTRATÉGIA EM CINCO ETAPAS



Através de cinco etapas, propomos um caminho didático aberto, que valorize diferentes linguagens e promova a interdisciplinariedade, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos que ajudem a superar a fragmentação do conhecimento; e a visibilidade de pensadoras e pensadores africanos, afro-brasileiros e indígenas como

caminho de superação do epistemicídio, isto é, do assassinato das formas de pensar dos povos antes colonizados.

Ao construir essa estratégia de ensino coletivamente nosso grupo de pesquisa acredita que todos os processos educativos (projetos, aulas, sequências didáticas, etc.) do ensino de Humanidades na Educação Profissional podem se basear nas seguintes etapas

1. SENSIBILIZAÇÃO

As atividades devem partir da vida concreta e conduzir a ela. Nessa etapa, os alunos devem ser “sensibilizados” sobre os temas propostos, refletir sobre sua importância, sentir-se parte de um processo coletivo de construção do conhecimento (e não apenas ouvintes). Através do conceito de “sentidos de mundo”, descrito pela socióloga nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí, a sensibilização pode envolver diferentes linguagens (música, poesia, comida, filme, perfumes, toques, etc.), além da organização concreta dos alunos em equipes e da apresentação explícita dos objetivos de aprendizagem propostos.

2. PESQUISA E DIÁLOGOS

A segunda etapa do Estratégia Pluriverso consiste na pesquisa, leituras e diálogos em grupos a partir de questões orientadoras definidas pelo professor. Propomos assim um caminho de autonomia e cooperação dos estudantes e um novo perfil de professor (não tão novo) como orientador de processos pessoais de construção do conhecimento e não apenas transmissor de conteúdos. Importância fundamental nessa etapa é apresentar diferentes perspectivas para uma mesma temática, deixando que os alunos confrontem ideias com os autores e entre si, nesse sentido a leitura e as rodas de conversa são os elementos principais da etapa.

3. PRODUÇÃO

Após a pesquisa e as rodas de conversa os alunos são convidados a produzir algo concreto para ser apresentado. As provas tradicionais avaliam apenas a memória dos alunos, enquanto o modelo de construção coletiva de um produto (projeto) permite que o

aluno cresça em outras dimensões e inteligências. A etapa da produção materializa o conhecimento em algo cotidiano, permite a conexão entre a vida real e o saber estudado e possibilita ao aluno viver experiência de trabalho em grupo como princípio educativo.

4. AVALIAÇÃO

Na etapa da avaliação os alunos são primeiramente convidados a se auto-avaliarem, percebendo o que aprendeu até o momento no processo vivenciado (seja no sentido intelectual, quanto de relações humanas, dedicação pessoal, dons e habilidades, etc.). Em um segundo momento, são convidados a avaliar os colegas do próprio grupo, desenvolvendo desse modo a comunicação assertiva, não violenta e construtiva, aprendendo a dar feedback aos companheiros de trabalho e a desenvolver relações comunitárias sádias. Por fim, avalia-se também o produto concreto realizado pelo grupo.

5. CELEBRAÇÃO

O trabalho humano também se realiza na celebração, na amostra do trabalho realizado aos demais. Acreditamos na reflexão marxiana que vê no trabalho o fundamento ontológico do ser humano, isto é, cremos que o ser humano se faz pessoa no trabalho. Mas o trabalho humanizador se realiza em comunidade e somente a relação com o outro permite a realização do princípio humanizante do trabalho (Ubuntu). Parte disso é a festa, a alegria pelo trabalho concluído, o orgulho pelo bem realizado. Com essa última etapa queremos ajudar os alunos a viver essa dimensão da vida e aprender a celebrar com os demais as pequenas e grandes conquistas.



O trabalho Estratégia Pluriverso: Práticas Educativas Antirracistas na Educação Profissional e Tecnológica, de [Augusto Rodrigues de Sousa e Lediane Fani Felzke \(org.\)](#) está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](#). Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em <https://pluriversoept.com/>.

c) Modelo de estratégia de ensino para rodas de conversa

Estratégias de Ensino

Adedonha de ideias



PLURIVERSO
RECURSOS DIDÁTICOS
EM AFRO-PERSPECTIVA

Essa estratégia pretende envolver os alunos através de um “jogo” de brainstorm no qual as ideias que devem ser descritas alfabeticamente. Favorecendo a ativação de conhecimentos prévios e a organização das ideias.

Digamos que o grupo esteja discutindo sobre o tópico “Segunda Guerra Mundial”, então o grupo deve tomar a cartolina e escrever as ideias alfabeticamente, se não vier nenhuma ideia em um letra, basta pular para a seguinte, por exemplo:

- A- Aliado
- B- ...
- C- Conflito Militar
- D- Dia D
- E- Eixo
- F- ...
- Etc...

A estratégia pode ser utilizada para a ativação de conhecimentos prévios ou diagnóstico. brainstorm de organização de atividades e eventos ou revisão dos conteúdos abordados em determinada unidade.

PROCEDIMENTO

1. Apresente um tópico para discussão

O tópico da discussão pode ser tanto um conceito ou conteúdo (por exemplo, Leis de Newton, ou Segunda Guerra Mundial) ou ideias para alguma atividade a ser realizada (como vamos decorar a festa junina?).

2. Preparar os Alunos

Explique aos alunos que eles devem elencar ideias relacionadas ao tópico proposto em ordem alfabética em um prazo combinado. Se alguma letra não fizer surgir nenhuma ideia, basta pular para a seguinte e, se ainda tiver tempo, retornar a ela depois.

3. Os alunos realizam a atividade em um tempo determinado.

Ao sinal do professor os grupos realizam a atividade. O professor pode orientar que nosso objetivo não é competir, mas oferecer o máximo possível de ideias. Caso o professor não queira realizar a atividade como um jogo, pode realizar uma segunda rodada, trocando os cartazes dos grupos e pedindo que completem as lacunas das letras que não tiveram ideias expostas.

4. Os alunos verificam a ideias válidas e as reorganizam as ideias em um novo cartaz com as propostas de todos os grupos.

No grupo geral, os alunos verificam que ideias são verdadeiras e válidas e elaboram um cartaz final reunindo as ideias validadas. O cartaz pode permanecer exposto em algum ambiente da sala para memória coletiva quando necessário.

5. Discuta em classe

Finalmente, discuta o processo com o toda a sala. A conversa pode começar com uma pergunta simples, como "O que você aprendeu ao fazer esta atividade?" É a hora de aprofundar o conteúdo e usar as ideias dos cartazes para estimular a conversa entre os alunos.

1.4 Objetivos

O objetivo principal da proposta da Estratégia Pluriverso é de contribuir para a implementação do princípio da consideração pela diversidade étnico-racial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica através de um processo de produção coletiva do conhecimento através do qual os alunos possam se sentir engajados e representados nas temáticas abordadas.

A partir dele se constituem os objetivos específicos:

- I. Favorecer a superação do epistemicídio e do racismo que se realizam no apagamento de outras fontes do pensamento para além das hegemonicamente impostas, através da leitura e do debate das obras de pensadoras e pensadores pretas, pretos, indígenas e subalternos;
- II. Propor a superação da dicotomia entre teoria e prática através da proposição de uma estratégia de ensino pautada na pesquisa e no trabalho colaborativo como princípios pedagógicos;
- III. Favorecer que os ambientes educativos sejam espaços de vivência dos valores civilizatórios afrocentrados, tais como a circularidade e a oralidade;
- IV. Contribuir para que os alunos desenvolvem uma cosmopercepção do mundo em chave de leitura pluriversal e interseccional, principalmente através da valorização explícita da produção de mulheres pretas.

Além desses, o produto educacional pode abranger muitos outros objetivos específicos relacionados à vivência de cada grupo ou comunidade educativa que se proponha a aplicá-lo como estratégia antirracista e politécnica.

1.5 Procedimentos metodológicos

A construção da Estratégia Pluriverso se realizou no contexto de uma pesquisa participante realizada com alunos do Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia.

A pesquisa foi realizada pela professor-pesquisador Augusto Rodrigues de Sousa, orientada pela professora Dra. Lediane Fani Felzke e apoiada institucionalmente pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Campus Calama do Instituto Federal de Educação de Rondônia— NEABI/IFRO e pelo Grupo de Pesquisa em Temáticas Étnicas na Amazônia— GETEA, sediado no IFRO- Campus Ji-Paraná.

A produção dos dados iniciais da pesquisa foi vivenciada através da metodologia das Rodas de Conversa, a partir das quais foi elaborado coletivamente o plano de ação para a elaboração do produto educacional.

Inicialmente o grupo de pesquisa havia decidido elaborar uma coleção de seis projetos de ensino com a temática antirracista, pluriversal e politécnica, a partir de temas decididos coletivamente nas rodas de conversa. Mais tarde, como se mostrou necessário encontrar uma estrutura básica para os seis projetos a serem construídos, o grupo de pesquisa dedicou-se a pesquisar possíveis metodologias possíveis. A partir dessa pesquisa, foi decidido compilar uma estrutura própria, a qual foi dado o nome de “Estratégia Pluriverso”.

Ao construir a “Estratégia Pluriverso” o grupo de pesquisa percebeu que ela poderia ser um produto mais efetivo para a cumprir os objetivos propostos, visto que sua estrutura poderia ser adaptada a qualquer temática trabalhada no currículo escolar, o que favorece a experiência de diálogo com diferentes perspectivas sobre os diversos conteúdos e temas, e não apenas em momentos ou temáticas isoladas ou anexas ao currículo oficial. Dessa forma, os projetos de ensino tornaram-se modelos de aplicação da Estratégia Pluriverso.

O plano de ação construído foi elaborado com as seguintes etapas:

a) Pesquisa bibliográfica por parte dos alunos sobre autoras e autores negros e indígenas que dialoguem com as temáticas propostas para os projetos integradores, com ênfase na produção de mulheres pretas e indígenas.

b) Construção dos projetos a partir das pesquisas e de técnicas pedagógicas recolhidas pelo professor-pesquisador e vivenciadas no grupo de pesquisa (ex. dinâmicas, propostas de atividades, etc.). Nesse momento, percebeu-se a necessidade de uma estrutura comum aos projetos, de modo que a “Estratégia Pluriverso” foi desenvolvida e assumida como produto educacional principal da pesquisa.

As alunas e alunos, divididos em sub-grupo, dedicaram aproximadamente dois meses (setembro e outubro de 2019) para ler a bibliografia que acreditavam contribuir para o desenvolvimento dos temas sugeridos para os projetos de ensino, enquanto o professor-pesquisador oferecia outras perspectivas aos quais os alunos não tiveram contato.

No decorrer do mês de Novembro os subgrupos reuniram-se para elaborar coletivamente as propostas dos projetos de ensino tal como se encontram atualmente nos livretos disponíveis para download na página <https://pluriversoept.com/category/projetos/>.

c) Apresentação e avaliação da proposta dos projetos construídos coletivamente. Nessa etapa, os subgrupos apresentam e aplicavam o projeto de ensino que desenvolveram. Os colegas avaliavam o quanto os projetos aplicavam os passos da estratégia, se as dinâmicas e técnicas escolhidas eram envolventes, se a literatura escolhida se ligava ao tema e o quanto era possível estabelecer diálogos com outras perspectivas e leituras.

Todos os projetos foram aprovados pelo grupo de pesquisa e avaliados como potencialmente envolventes, explicitamente antirracistas, pluriversais e politécnicos. Ao mesmo tempo, por assumir a experiência de mulheres pretas como ponto de partida, se apresenta como uma prática pedagógica permeada por uma leitura interseccional da realidade.

d) Construção da página online como suporte material da pesquisa e do produto educacional e dos subprodutos construídos.

e) Divulgação dos resultados de pesquisa, primeiramente através da banca de qualificação do produto e, posteriormente, através da inserção da estratégia pluriverso nos repertórios oficiais; catalogação dos livretos dos projetos de ensino na biblioteca nacional; lançamento oficial do site pluriversoEPT.

1.6 Materiais utilizados

Para a construção da Estratégia Pluriverso partiu-se da pesquisa de metodologias de ensino e trabalho cooperativo/comunitário já existentes. Desse modo, foram escolhidos como base de construção da estratégia as propostas de metodologia para Aprendizagem baseada em Projetos—ABP propostas por Bender (2014) e por Larmer, Mergendoller e Boss (2015); a metodologia de ensino de filosofia para o ensino médio de Silvio Gallo (2012), a proposta de trabalho comunitário das Comunidades Eclesiais de Base- CEB's, uma proposta eclesial ecumênica de trabalho cooperativo baseada na metodologia da pesquisa participante (CELAM, 2007); e a proposta metodológica para a educação profissional de Barato (BARATO, 2008).

Associados a essas fontes, buscou-se fazer relações com valores civilizatórios africanos e afrodiáspóricos, em diálogo com os quatro eixos educativos propostos pela UNESCO (RODRIGUES DE SOUSA, FELZKE e OLIVEIRA, 2019; DELORS et. al., 2010)).

A proposta de ABP apresentada por William Bender tem suas raízes na proposta educativa do filósofo liberal John Dewey, mas por seu caráter politécnico, dialoga com a proposta de educação progressista herdada da tradição marxista. Para Bender, trata-se de “um

modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em conclusões” (BENDER, 2014, p. 9). As características principais da ABP propostas por Bender são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 7— Características essenciais da ABP propostas por Bender (2014)

<p>Âncora: introdução e informações básicas para preparar o terreno e gerar o interesse dos alunos.</p> <p>Trabalho em equipe cooperativo: É crucial para as exigências de ABP, enfatizado por todos os proponentes da ABP como forma de tornar as experiências de aprendizagem mais autênticas.</p> <p>Questão motriz: Deve chamar a atenção dos alunos, bem como focar seus esforços.</p> <p>Feedback e revisão: A assistência estruturada deve ser rotineiramente proporcionada pelo professor ou no interior do processo de ensino cooperativo. O feedback pode ser baseado nas avaliações do professor ou dos colegas.</p> <p>Investigação e inovação: Dentro da questão motriz abrangente, o grupo precisará gerar questões adicionais focadas mais especificamente nas tarefas do projeto.</p> <p>Oportunidades e Reflexão: Criar oportunidades para a reflexão dos alunos dentre de vários projetos é o aspecto enfatizado por todos os proponentes do ABP.</p> <p>Resultados apresentados publicamente. Os projetos de ABP pretendem ser exemplos autênticos dos tipos de problemas que os alunos enfrentam no mundo real, de modo que algum tipo de apresentação pública dos resultados do projeto é fundamental dentro da ABP.</p> <p>Voz e escolha do aluno: Os alunos devem ter voz em relação a alguns aspectos de como o projeto pode ser realizado, além de serem encorajados a fazer escolhas ao longo de sua execução.</p>
--

Doutra parte, Larmer, Mergendoller e Boss (2015) propõem um modelo mais sintético, porém baseado nos mesmos princípios, ao qual os autores intitularam Gold Standard PBL, esquematizado na figura a seguir.

O modelo de ABP proposto está centralizado em três fundamentos a) os objetivos de aprendizagem do aluno; b) conceitos-chave da temática abordada c) habilidades de sucesso. A partir desses fundamentos propõem-se sete elementos essenciais para projetos de ensino: 1) Problema-Desafio ou Questão motivadora; 2) Pesquisa sustentada em fontes confiáveis; 3) Autenticidade das experiências 4) Voz e Escolha do Estudante; 5) Reflexão; 6) Crítica e Revisão; 7) Produto Público.

Figura 14— Gold Standard PBL

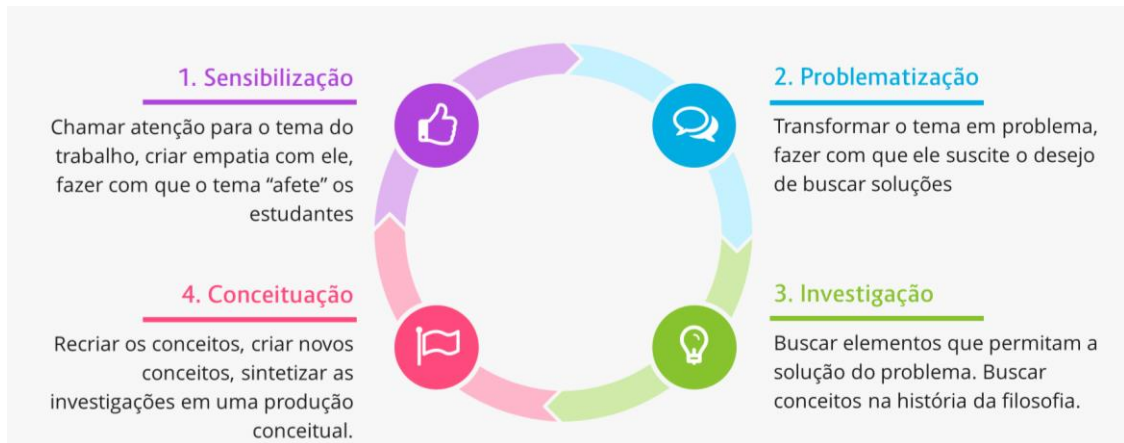


Fonte: Adaptado de Larmer, Mergendoller e Boss (2015)

Os autores insistem que esse trata-se de um modelo aberto e adaptável a cada ambiente educativo onde seja aplicado, dessa forma, propõem também sete práticas de ensino baseadas em projetos, que correspondem ao papel do professor nessa concepção de educação: 1) Planejamento e design nos projetos; 2) Alinhadas as padrões curriculares nacionais; 3) Construir uma cultura de autonomia; 4) Gerenciar atividades; 5) Apoio individualizado a cada estudante; 6) Avaliar a aprendizagem do aluno; 7) Engajar e Motivar. Nota-se que nessa proposta o papel do professor não se limita a transmitir conteúdos (LARMER, MERGENDOLLER e BOSS, 2015).

No cenário educativo brasileiro, Silvio Gallo propõe uma estratégia de ensino de filosofia no ensino médio estruturada em quatro passos. Partindo da discussão sobre a ensinabilidade da filosofia ou do filosofar, o autor percorre a tradição filosófica para propor uma metodologia baseada na reflexão dos filósofos Jules Deleuze e Félix Guattari (1992) que propõem a atividade da conceituação como especificidade do fazer filosófico. A metodologia proposta por Gallo se realiza em 4 passos: a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação. Para o grupo de pesquisa, o formato mais sintético e menos pragmático garantem maior aplicabilidade da metodologia em sala de aula.

Figura 15— Metodologia para o ensino de filosofia no ensino médio

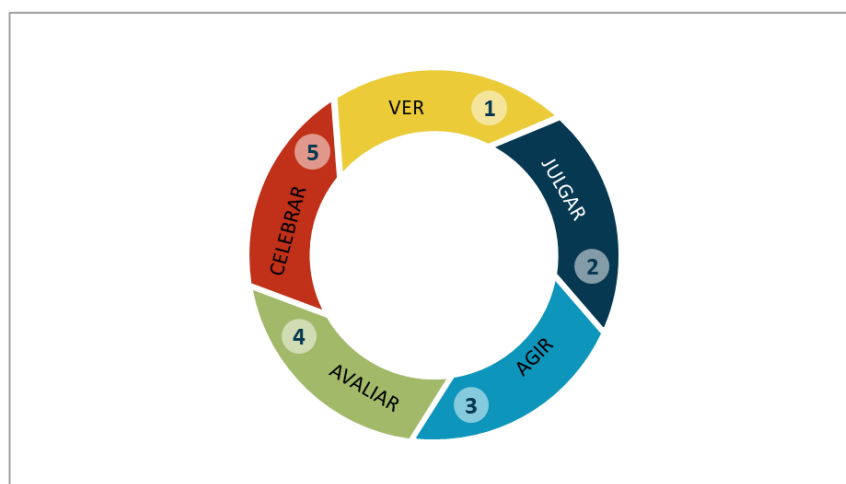


Fonte: Adaptado de Silvio Gallo (2012)

O grupo de pesquisa também se debruçou no modelo de trabalho comunitário vivenciado pelas Comunidades Eclesiais de Base – CEB’S na América Latina. A proposta ecumênica, pautada numa proposta de teologia e pedagogia da libertação, teve muita força nos anos de 1970 e 1980 na América Latina, inclusive em movimentos sociais ligados às atividades eclesiais.

Certamente foi uma proposta presente na vida de Paulo Freire enquanto trabalhou no Conselho Mundial de Igrejas e de outros educadores e educadoras que assumiram a perspectiva libertadora de educação na América Latina. A metodologia está disposta em cinco passos intitulados 1) Ver- a realidade; 2) Julgar- à luz fé; 3) Agir- comunitariamente; 4) Avaliar as ações realizadas; 5) Celebrar (CELAM, 2007).

Figura 16— Metodologia Ver-Julgar-Agir



Fonte: Adaptado de CELAM (2007)

Todas essas metodologias foram confrontadas com a proposta metodológica especificamente voltada para a Educação Profissional e Tecnológica proposta por Barato (2008). A qual chamou atenção pela ênfase no partir da realidade concreta da vida dos alunos, na valorização da saber técnico como um tipo de conhecimento específico e não menos importante que o saber teórico, na superação da dicotomia entre teoria e prática e na celebração da obra concluída como processo de formação de identidade profissional e valorização do trabalhador.

Por fim, realizou-se também o diálogo dessas propostas metodológicas com os princípios de educação do futuro desenvolvidos pela equipe de Delors e confrontados com os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros. Acredita-se, desse forma, que uma educação do futuro passa necessariamente pela crítica à padrão de colonialidade imposto pelo ocidente e no reconhecimento de outras perspectivas de conhecer (pluriversalidade), fazer (circularidade, axé e e cooperatividade), conviver (quilombismo) e ser (ubuntu) (DELORS, 2010; RODRIGUES DE SOUSA, FELZKE e OLIVEIRA, 2019).

A partir dessas propostas metodológicas, o grupo de pesquisa decidiu compilar uma metodologia própria, que assumisse na forma de cinco passos, os fundamentos teóricos e políticos que ajudassem a cumprir o objetivo de implementar práticas educativas antirracistas, pluriversais, interseccionais e politécnicas.

Para a construção dos projetos de ensino, foram utilizados livros físicos e digitais, especialmente dos pensadores indígenas e africanos. Os livretos foram formatados no programa InDesign, software pago da Adobe Systems desenvolvido para diagramação e organização de páginas e documentos para publicação.

O site foi construído na plataforma Wordpress.com, que oferece versões gratuitas e pagas de páginas online. As páginas gratuitas possuem muitas funcionalidades, mas o grupo de pesquisa preferiu a versão paga, que permitia um domínio (nome do site) mais sintético e, por isso, mais fácil de se divulgar.

1.7 Formas de utilização

A Estratégia Pluriverso foi desenvolvida para ser aplicada na preparação de aulas, sequências didáticas e projetos nas disciplinas de Humanidades, especialmente filosofia, em Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, propõe que sejam seguidas as etapas propostas na estratégia como estrutura básica das práticas pedagógicas realizadas.

Quanto aos projetos de ensino apresentados, são modelos de aplicação da estratégia em temas específicos. Eles podem ser utilizados tanto integralmente quanto adaptados à cada realidade educacional. Originalmente, os projetos foram produzidos no contexto da disciplina de filosofia, entretanto suas temáticas, leituras e produções propostas deixam aberta a possibilidade da integração de diversas disciplinas na execução dos projetos.

O site PluriversoEPT, como suporte das estratégia e dos subprodutos, pode ser utilizado tanto para acessar projetos e estratégias de ensino, quanto outros recursos que continuarão a ser compartilhados nessa página pelo pesquisador principal.

2 IMPACTO SOCIAL

O ambiente educativo se configura como um espaço dialético de disputa de conceitos e de hegemonias políticas, pois, ao mesmo tempo em que reproduzem os valores sociais hegemonicamente consolidados, confronta-se com os modos de conhecer, fazer, ser e conviver dos sujeitos sociais que o acessam (ALTHUSSER, 1980; BORDIEU e PASSERON, 2013; GRAMSCI, 2007).

O conflito se intensifica com o crescimento da oferta de acesso à escola de sujeitos historicamente excluídos, tais como povos indígenas e grande parte da população negra. Que, ao conquistarem os espaços materiais de produção do conhecimento- escolas, universidades, etc.- exigem também a presença nos espaços simbólicos do currículo, das práticas pedagógicas, das temáticas abordadas (ARROYO, 2012; HOOKS, 2017; FREIRE, 2005).

Ainda persiste o mito da democracia racial na realidade social brasileira, que esconde processos de verdadeiro genocídio do povo negro e dos povos indígenas, inclusive através de políticas institucionais do Estado, seja através das práticas de branqueamento da população vigentes desde a pós-abolição ou nas atuais práticas de assassinato sistemático de jovens e famílias pretas e indígenas, com o aval do Estado. Ao mesmo tempo, o racismo se perpetua através de táticas de silenciamento das violências praticadas e da minimização denúncia das vítimas (ALMEIDA, 2018; FERNANDES, 2008; NASCIMENTO, 1978).

Soma-se a esses desafios, a resistência das pedagogias socialmente consolidadas em se abrir para outras perspectivas, abandonar a ênfase nas metodologias e conteúdos eurocêntricos e o reconhecimento do conhecimento produzido em outros espaços geopolíticos e corpo-políticos, e do conhecimento técnico como saber autônomo, por hora menosprezado como

resultado do desprezo ao trabalho forjado na experiência da escravidão, berço da sociedade brasileira (BARATO, 2003; SOUZA, 2019).

Nesse sentido, a Estratégia Pluriverso proposta como produto educacional busca responder à necessidade de modelos para práticas pedagógicas explicitamente antirracistas, assumindo uma perspectiva decolial e interseccional e um horizonte pluriversal e politécnico (AKOTIRENE, 2018; BRASIL/MEC/CNE, 2004; RIBEIRO, 2019).

Desse modo, não se propõe apenas o acréscimo de conteúdos, mas convida-se a uma mudança profunda das perspectivas epistemológicas e das metodologias pedagógicas, especialmente no que se refere ao papel do professor e nas relações estabelecidas em sala de aula.

Assim, convida-se à superação da visão do professor como transmissor de conhecimentos para animador de processos de autonomia dos alunos; e à sala de aula, do espaço do monólogo, ao ambiente do diálogo e do aprendizado mútuo. Um movimento que pressupõe a superação da linearidade epistemológica ocidental em vista da circularidade complexa do pensar africano, afrobrasileiro e indígena (BISPO, 2015; HOOKS, 2017; KOPENAWA e ALBERT, 2015).

Ao mesmo tempo, os sub-produtos, que se apresentam como modelos de aplicação da estratégia, buscam dar visibilidade ao conhecimento produzido por pensadoras e pensadores pretas e pretos, indígenas e de outros povos subalternizados nas estruturas curriculares consolidadas. Neles, valorizam-se diferentes linguagens e diferentes espaços de produção do conhecimento e convidam os alunos a uma experiência de unidade entre teoria e prática através da pesquisa e do trabalho colaborativo.

Por isso, a Estratégia Pluriverso é apresentada como um produto educacional que se encontra na encruzilhada de suas temáticas educativas igualmente importantes: a consideração pela diversidade étnico-racial e o horizonte politécnico da educação profissional. Numa encruzilhada, os modelos epistêmicos ocidentais, fundamentados na linearidade, não conseguem dar conta de buscar a totalidade do desafio.

No mundo filosófico africano e afrodiaspórico, no entanto a encruzilhada é um elemento corriqueiro, especialmente na experiência mitológica, que vê em Exú das encruzilhadas, aquele rompe o espaço-tempo, aquele que prática ao justiça ao subalterno explorado; e no pensamento interseccional, herança do feminismo negro, que vê na

encruzilhado o ponto de encontro das múltiplas heterarquias que sustentam o sistema-mundo vigente.

É uma boa hora de partir dessa perspectiva para dialogar cada vez mais com a complexidade da vida real, cada vez mais evidente e para o qual a educação deve responder.

OBRAS CITADAS

- ADÉBÁYÒ, A. **Fique comigo**. Tradução de Marina Vargas. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.
- AIN-ZAILA, L. **(In)Verdades: Uma heroína negra mudará tudo** (Duologia Brasil 2408 Livro 1). s.l.: Produção Pessoal, 2016. Disponível em: <<https://brasil2408.com.br/index.php/e-book/>>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. L. D. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANGELOU, M. **Eu sei porque o pássaro canta na gaiola**. São Paulo: Astral Cultural, 2018.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARATO, J. N. **Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora SENAC, 2003.
- BARATO, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 34, n.12, p. 4-15, setembro-dezembro 2008.
- BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BISPO, A. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI, 2015.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL/MEC/CNE. **Parecer nº 003/2004, "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: [s.n.], 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 02 outubro 2019.
- CELAM. **Documento de Aparecida**. Brasília: Edições CNBB, 2007.
- CINCO Vezes Favela- agora por nós mesmos. Direção: L BEZERRA. Produção: C. Diegues e R.A. Magalhães. [S.l.]: [s.n.]. 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

- DELORS, J. E. A. **Educação: um tesouro a se descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI- Destaques**. Brasília: UNESCO/Faber Castell, 2010.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. 5. ed. São Paulo: Globo, v. 1, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia- uma didática para o Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2012.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 2007.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luiza Libânio. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- JESUS, C. M. D. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomâmi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LARMER, J.; MERGENDOLLER, J. Why we changed our model of the 8 essential elements of PBL. **Buck Institute for Education- My PBL Works**, 2015. Disponível em: <https://my.pblworks.org/resource/blog/why_we_changed_our_model_of_the_8_essential_elements_of_pbl>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- LARMER, J.; MERGENDOLLER, J.; BOSS, S. **Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction**. Alexandria, VA: ASCD, 2015.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, E. L. **A matriz africana do mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- PANTERA Negra. Direção: Ryan Coogler. [S.l.]: Marvel. 2018.
- RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RODRIGUES DE SOUSA, A.; FELZKE, L. F.; OLIVEIRA, A. D. Afroperspectividade e Integração na Educação Profissional e Tecnológica. In: OLIVEIRA, A. D.; BARBOSA, X. D. C. **Diálogos Interdisciplinares em Educação Profissional**. Alexa Cultural: São Paulo, SP: EDUA: Manaus, AM, 2019. p. 173-196.
- SOUZA, J. **A Elite do Atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.