

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO INSTRUMENTO PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS EM EXPERIMENTO COM ALUNOS TRABALHADORES DA PERIFERIA DE GRAVATAÍ-RS DESENVOLVIDAS NO PROJETO UNIAFRO (UFRGS)

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AS AN INSTRUMENT FOR PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN HUMAN RIGHTS IN EXPERIMENT WITH STUDENTS WORKING FROM THE GRAVATAÍ-RS PERIPHERY DEVELOPED IN THE UNIAFRO PROJECT (UFRGS)

Marcelo Gugielmi Leite¹

Resumo: O presente artigo traz como principal reflexão a abordagem de temas relacionados ao papel da gestão pedagógica na educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracista, em um contexto de ensino de jovens e adultos trabalhadores do Ensino Médio da periferia de Gravataí, estudantes de uma Escola Estadual de Ensino Médio, que objetivou propostas pedagógicas presentes em materiais didáticos e discussões sobre o tema produzidas a partir do curso de formação de professores UNIAFRO, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2016. As práticas pedagógicas consistiram em 05 (cinco) etapas e foram compartilhadas entre professores e alunos. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados, bem como a percepção dos professores e dos estudantes construídas com as atividades e com a discussão. Para tanto, são expostas considerações acerca de produções e de debates protagonizados pelos estudantes nas aulas de preparação do projeto, no seu transcorrer e do que foi produzido nas próprias atividades.

Palavras-chave: Gestão pedagógica em direitos humanos. Educação de alunos trabalhadores. Educação das relações étnico-raciais. Classe trabalhadora. Uniafro.

Abstract: This article brings as its main reflection the approach of themes related to the role of pedagogical management in the education of ethnic-racial relations in an anti-racist perspective, in a context of teaching young people and working adults from High School on the outskirts of Gravataí, students of a State High School, which aimed at pedagogical proposals present in teaching materials and discussions on the subject produced from the UNIAFRO teacher training course, held by the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), in 2016. The pedagogical practices consisted of 05 (five) steps and were shared between teachers and students. Finally, the results are presented and discussed, as well as the perception of teachers and students built with the activities and discussion. Therefore,

¹ Mestre em Geociências, Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação; Licenciado e Bacharel em Geografia. Professor de Ensino Fundamental e Médio. <http://orcid.org/0000-0002-4815-8371>. E-mail: geografiaheitoraulas@gmail.com

considerations about productions and debates carried out by students in the project preparation classes are exposed, in its course and what was produced in the activities themselves.

Keywords: Pedagogical human rights management. Education of working students. Education of ethnic-racial relations; working class. Uniafro.

1 INTRODUÇÃO

Para alguns, a narrativa do mito da “democracia racial” brasileira nos isenta frente ao crivo internacional e interno, a outras organizações espaciais de outros países e em suas relações próprias com o racismo em que este e o etnocentrismo parecem mais “cruéis” do que o Brasil na constituição de seus espaços sociais. Neste sentido, o presente estudo traz como principal reflexão a abordagem de temas relacionados ao papel das ações pedagógicas antirracistas em processos de educação das relações étnico-raciais, em um contexto de ensino de jovens e adultos trabalhadores do Ensino Médio da periferia de Gravataí, estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Adelaide Pinto de Lima Linck, tendo como objeto empírico propostas pedagógicas presentes em materiais didáticos e discussões sobre o tema produzidas a partir do curso de formação de professores UNIAFRO, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2016.

As reflexões apresentadas partem do princípio de que o processo de ensino-aprendizagem de alunos trabalhadores da periferia, mesmo do Ensino Médio regular, demanda práticas pedagógicas distintas da escola dita regular e muito conectadas com a dura realidade vivenciada pelos educandos, por isso compreende-se que os temas ligados aos direitos humanos no contexto das relações étnico-raciais podem ter papel de destaque na elaboração de propostas e na implementação de ações curriculares e didáticas, como a objeto desta pesquisa.

As práticas pedagógicas consistiram em 05 (cinco) etapas: primeiramente

foram ministradas aulas e debates coletivos com o alunado e alguns professores entre os meses de agosto e outubro de 2016, nas quais se realizaram discussões sobre a importância e papel do negro na produção do espaço social, produto fundamental da análise sócio-histórica, e promotor de todas as consequências sócio-espaciais do trabalho humano sobre as cidades. O próximo passo do projeto, após a base de discussão trabalhada em sala de aula, culminou na prática de finalização do projeto, a qual perfaz as 04 (quatro) etapas seguintes: primeiramente, foi distribuído aos alunos de duas turmas de Ensino Médio um questionário com perguntas sobre a importância da política de ações afirmativas de combate ao racismo e pedido que respondessem. A próxima parte configurou-se com as turmas assistindo a trechos do documentário “Racismo, uma história - Parte 3: um legado selvagem”, a partir do *site* de vídeos *YouTube*. A quarta etapa consistiu na abertura de um espaço de diálogo e discussão sobre as reflexões geradas acerca das duas primeiras partes da atividade. A última etapa deu-se com o convite de um representante do movimento negro da região para a realização de uma “Roda de Conversa e Debate”, também em um espaço propício ao diálogo e à aprendizagem democráticos que promovessem reflexões e conclusões nos educandos sobre esforços promovidos no combate ao racismo fruto da produção do espaço desigual e em quais aspectos a temática dos direitos humanos está inserida nesse contexto.

Dessa forma, este trabalho traz reflexões acerca do papel dos direitos humanos no contexto da educação das relações étnico-raciais de alunos

trabalhadores de Gravataí, RS, região metropolitana de Porto Alegre, RS, a partir de propostas desenvolvidas pelo projeto de educação antirracista UNIAFRO, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em um primeiro momento, foi apresentado o lugar da educação das relações étnico-raciais e do aluno trabalhador no contexto dos direitos humanos, realizando-se um breve panorama do que vem norteando a ação dos direitos humanos nos dois âmbitos. Em seguida, particularizou-se o projeto pedagógico desenvolvido, descrevendo, ilustrando e discutindo as atividades. São destacados nesta etapa a identidade e contexto socioeconômico dos jovens e da comunidade escolar inseridos no projeto, bem como as concepções pedagógicas da escola.

Por fim, são apresentados e discutidos os resultados, bem como a percepção do professor e dos alunos construídas com as atividades e com a discussão. Para tanto, são expostas considerações acerca de produções e de debates protagonizados pelos estudantes nas aulas de preparação do projeto, no seu transcorrer e do que foi produzido nas próprias atividades.

2 JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS

Na trajetória como estudante e professor-pesquisador há quase uma década, percebemos o quanto o jovem carece de uma perspectiva crítica no sentido da vinculação dos temas das disciplinas escolares à árida e embrutecida realidade da periferia, em particular, de uma “cidade-dormitório” como é Gravataí, da região metropolitana de Porto Alegre. O “conteudismo” excessivo é regra nefasta do ensino escolar neste contexto da escola pública, e a conexão com o real é algo que fica, essencialmente, no imaginário e no desejo do alunado, e, por assim sendo, não alcança a prática docente.

Estas inquietações e a sede de “fazer diferente” para que “algo diferente” chegue à juventude e assim esse algo consiga sair realmente “diferente” da escola, desde a época de estudante de licenciatura e nos primeiros anos como docente, fizeram-nos encarar o belo e tortuoso caminho que é ser professor de escola pública e de encarar o trabalho com os temas relacionados aos direitos humanos atrelados à questão étnico-racial.

O mito de um país formado por três raças (“democracia racial”) - indígena, branca e negra - é uma identidade geográfica (MORAES, 1989) que constituem as primeiras interpretações de nação e de território dos brasileiros desde a metade do século XX. É possível afirmar que estes ideários se encontram em uma “Geografia fictícia”, expressão usada por Said (1990). A história parece bastante inclusiva, mas não abrange as representações de outras etnias igualmente formadoras do território brasileiro, e está ligada a uma concepção de mundo para a coletividade branca e dominante daquela época e até hoje.

Portanto, mais do que um texto fruto de um trabalho meramente analítico, o presente estudo é fruto de um olhar acurado sobre os temas que permeiam o abismo desigual de que trata a temática étnico-racial no Brasil, bem como representa um comprometimento com a construção de uma sociedade racialmente democrática e igualitária. Cada tema presente foi pensado no sentido de fomentar as aprendizagens ao redor do tema da educação das relações étnico-raciais como um dos fundamentais instrumentos de gestão pedagógica de direitos humanos no ambiente escolar.

3 A GESTÃO PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O mito de um país formado por três raças (“democracia racial”) - indígena,

branca e negra - é uma identidade geográfica (MORAES, 1989) que constituem as primeiras interpretações de nação e de território dos brasileiros desde a metade do século XX. A história parece bastante inclusiva, mas não abrange as representações de outras etnias igualmente formadoras do território brasileiro, e está ligada a uma concepção de mundo para a coletividade branca e dominante daquela época – e até hoje - (MORAES, 1989; HISSA, 2002). Para alguns, essa narrativa nos “limpa a barra” frente a outras organizações espaciais de outros países e em suas relações próprias com o racismo em que este e o etnocentrismo parecem mais “cruéis” do que o Brasil na constituição de seus espaços sociais. É possível afirmar que estes ideários se encontram em “Geografia fictícia”, expressão usada por Said (1990) para designar o orientalismo e a formação dos discursos sobre os povos orientais. Atores originários de grupos étnico-raciais historicamente subjulgados formulam outras identidades geográficas e outros tipos de representação que envolvem as questões territoriais e étnicas.

Com relação aos mecanismos legais, destacam-se a Constituição Federal de 1988, que criminaliza o racismo e tipifica direitos de indígenas e quilombolas e as leis 10.639/03 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB/1996) e determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica já no ensino fundamental (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008).

No século XXI, o aprofundamento de um panorama de desigualdades raciais, identificado por órgãos governamentais de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) tornou-se objeto de estudos e análises que serviram de base para projetos de políticas públicas antirracistas que

visam às ações afirmativas como saídas para enfrentar essa crise.

Nas áreas de Geografia, História e na pedagogia de direitos humanos, principalmente com relação ensino básico, nota-se o progressivo incremento do interesse sobre os temas vinculados à educação das relações étnico-raciais ligadas aos estudos territoriais e aos estudos culturais. Estes aspectos têm reflexo direto na reinterpretção da formação étnica, racial, social e territorial brasileira, bem como de situações que flutuam por diferentes escalas desde conflitos de terra em escala local, passando por segregação socioespacial e a formação de lugares étnicos (expressões espaciais das identidades marginalizadas).

Entre os séculos XV e XVI observou-se a franca expansão capitalista como lógica econômica dominante, mais enquanto estilo e modo de existência do que propriamente um modelo que somente ditava regras econômicas. Dentro deste processo, há de se considerar, em todo o Mundo, e em particular fortemente nas Américas, os movimentos de “branqueamento” (DAMIANI, 2004), caminhada que se pautou o ataque às representatividades de posição dos brancos à frente das mais importantes situações e cargos tanto na Europa quanto na América.

No Brasil, durante o regime civil-militar (1964-1985), fomenta-se o principal fortalecimento das ideias de branqueamento, uma vez que se opõe através da repressão à expressão dos negros em todas as esferas sociais. O controle ideológico ataca, em especial, propostas educacionais críticas e de caráter emancipatório, por serem consideradas uma ameaça ao *status quo* e possíveis promotoras de levantes de resistência (RATTS, 2007; RATTS; RIOS, 2010). A partir destes contextos mundial e brasileiro que se iniciam, na década de 1970, novos paradigmas que se denominaram a partir da

perspectiva crítica no Brasil e no contexto internacional (SANTOS, 1987).

A partir de então, imaginarmos a presença do negro como ser socialmente integrante do tecido cidadão, principalmente a partir do seio formativo da população, que é a escola, conforme o registro histórico oficial, torna-se improdutivo, uma vez que a assiduidade da negritude nas instituições educacionais era bastante limitada, fato que foi incentivado pelo passado de escravidão e servidão como marca histórica permanente de pobreza de exclusão (VEIGA, 2008, p.502). Todavia, existem notícias de que, embora todos estes obstáculos impostos desde o século XVII, haja negros, alguns escravizados inclusive, que foram alfabetizados e se tornaram escritores, jornalistas ou professores, embora seja muito difícil encontrar registros de escolarização deste grupo pela dificuldade de acesso a materiais escritos, em especial porque as regras legais da Coroa no período colonial negligenciava o acesso à escolarização aos escravizados e dificultava-a aos negros libertos, problemática que foi estendida ao século XX. A partir do final do século XIX até meados da década de 1960, a frequência nos bancos escolares era impedida por limitações de ordem econômica e racial, o que também restringia a permanência dos negros na escola (SANTOS, 2009; SANTOS, 2011).

Todas as nuances da desigualdade perpetuada pela história do capitalismo brasileiro expostas até então, atreladas a políticas sanitaristas e higienistas perpetradas diversas vezes entre o século XVII e o início do século XX no campo e acentuada no novo Brasil urbano do período pós-guerra, que alijaram os negros do acesso à moradia nos grandes centros e, conseqüentemente, de um acesso mais fácil e mais próximo de casa à escola, contribuem substancialmente para pensarmos que um projeto de educação contemporânea antirracista seja crucial e

estratégico como instrumento de uma gestão pedagógica dos direitos humanos no ambiente escolar.

De acordo com Zluhn (2013), para garantir a igualdade e equidade social, o Estado estabeleceu uma série de medidas sócio-políticas de integral proteção à criança e ao adolescente. Entretanto, embora sejam garantidoras, em vários casos, da segurança e integridade destes grupos, as especificidades das legislações concernentes engessam inúmeras possibilidades que as escolas teriam para a realização de projetos próprios e de relações de parceria com atores diversos para resolver seus próprios problemas. Assim, faz-se necessária a busca por encaminhamentos que nos levem a propostas e práticas que sejam o sustentáculo de uma ação pedagógica que haja efetivamente na produção de um espaço de participação de protagonismo da comunidade escolar; que seja solidário, inclusivo e que contribua para a formação de uma sociedade justa e igualitária do ponto de vista ao acesso daquilo que é produzido, conquistado e eleito.

Para alcançar estes objetivos, considerando que a escola é um espaço de troca de experiências pessoais e culturais através de características coletivas em comum, mas, principalmente, a partir das diferenças da carga de experiência sensível que cada um traz consigo, deve-se garantir que os direitos humanos assumam seu papel básico e, assim, transformem-se no principal ferramental para estabelecer relações que caminhem no sentido da justiça social e racial. Para tanto, a falta de entendimento e compreensão, a ausência da escuta do outro, a solução pela destruição, a morte amplamente divulgada pelos adultos e pela mídia podem servir como poderosos instrumentos de diálogo e reflexão, com o presente em perspectiva crítica como categoria de análise, para que a solidariedade, a generosidade e o poder coletivo de resolução de conflitos,

impasses cotidianos e esperança mantenham-se vivos a partir das práticas pedagógicas e cotidianas do espaço escolar, pois a vivência integral dos conceitos universais relacionados aos direitos humanos é essencial para a manutenção da aspiração da justiça social, não bastando somente ensinar esses princípios teoricamente (ZLUHN, 2013).

A maneira como compreendemos a realidade depende do mundo que nos cerca e do modo como o interpretamos, que levarão em conta nossas histórias de vida pessoais ou compartilhadas, de nossos valores, experiências e observações. A percepção que teremos acerca da educação em direitos humanos também será definida por nossa vivência, em particular, neste campo, a partir da linha teórico-metodológica que escolhermos para pautar nossa prática pedagógica e das parcelas do real que selecionamos para ilustrar e aplicar os conceitos científicos que desejamos utilizar como habilidades e competências necessárias ao processo de construção do conhecimento através de aprendizagens significativas e geradoras de novas e intermináveis reflexões para a formação de um cidadão agente de transformações. Nesse contexto, lidamos com um novo aluno, imbricado em inovações tecnológicas, apelos consumistas, cenas de violência explícita, que absorve todo este tipo de informação de forma imediata, inevitavelmente refletindo em sua forma de sentir, entender, agir e se relacionar (ZLUHN, 2013).

Conjuntamente com os adventos da tecnologia, diversos outros aspectos em metamorfose estão presentes no dia-dia, trazidos pela promessa esperançosa da “modernidade” como a paz para nossos conflitos individuais e coletivos: fácil e rápida circulação de informações, imediatismo, excesso de tarefas e carga laboral como sinal de evolução social, consumismo e a cômoda sensação da superficialidade como regra necessária a todo o

tipo de relação interpessoal. Tais fatores permeiam a realidade juvenil, principalmente daqueles que, por imperativa necessidade das mazelas sociais que vivemos estruturalmente em nosso país são, além de estudantes, trabalhadores. Conforme Zluhn (2013), precisamos ter conhecimento da realidade na qual o aluno está inserido, muitas vezes bastante distinta de nós professores, e de seus conflitos, demandas e obstáculos.

O entendimento da totalidade das etapas do trabalho com direitos humanos e de sua gestão pedagógica, bem como o respeito necessário às características e diferenças e às particularidades das realidades pessoais só vêm a partir do (re)conhecimento do contexto social e cultural da comunidade escolar. Assim, podemos nos relacionar de forma mais humana e solidária, trabalhar em conjunto e em função do auxílio da resolução das necessidades dos estudantes, uma vez que é impossível imaginar uma elaboração de projeto de educação em direitos humanos e antirracista de forma unitária e imutável se considerarmos toda a diversidade das complexas realidades sociais do Brasil.

A educação em direitos humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se, na atualidade, como uma ferramenta fundamental da construção cidadã, assim como na afirmação de tais direitos. A finalidade maior da educação em direitos humanos, portanto, é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta de seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade (TAVARES, 2007).

Portanto, a escola não pode ser considerada como um mero depósito de seres humanos e como uma metralhadora de conhecimentos técnicos e científicos

descontextualizados, mas como um local privilegiado e precioso de construção do conhecimento através de aprendizagens significativas e vivências democráticas. Desse modo, estaremos contribuindo para a formação de cidadãos críticos protagonistas de suas próprias histórias e reconhecidos como seres sociais, inseridos em uma organização social, à qual devem ser garantidas as condições de uma vida digna com igualdade e justiça social.

A igualdade, aqui, deve ser entendida não como a simples promoção das mesmas características físicas, psicológicas, cognitivas ou sociais, assim como os mesmos hábitos ou culturas, ou que de todos devam ser cobradas as mesmas reações e padrões de comportamento a todos os estímulos. Igualdade, na perspectiva que ressaltamos, leva em conta todas as diferenças dos indivíduos como sua riqueza histórica e vivencial e que serão suas habilidades pessoais potenciais para o alcance de seus objetivos e superação de suas dificuldades perante o todo, constituindo-se no exercício de sua autonomia. O ser humano, assim, deve ser considerado como um fim em si mesmo e não como um meio para se instrumentalizar a obtenção de um determinado resultado (COMPARATO, 2007).

O homem, portanto, segundo Comparato (2007), embora deva ser entendido como um ser social produto de sua história e não como um meio de obtenção de outro produto final, não pode pensar somente em si e os seus fins devem considerar os fins dos outros, o que o torna um ser social que, dessa forma, precisa de seus pares para viver.

Ao estendermos nossa compreensão, aqui, podemos buscar a emergência do conceito e da experiência da solidariedade e, conseqüentemente, da generosidade. O ser humano, além de suas necessidades materiais ou fisiológicas, está envolto no amor, na fé, no afeto, na compaixão e na esperança, principalmente, para

manter viva a jornada de sua construção como indivíduo em relação com outros semelhantes realizando seus processos de construção.

4 O PROJETO UNIAFRO E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA DE DIREITOS HUMANOS EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO DA PERIFERIA DE GRAVATAÍ (RS)

4.1 A ESCOLA, A CIDADE E O CONTEXTO SOCIOESPACIAL

Localizada na interface entre a região central e a periferia do município de Gravataí, Região Metropolitana de Porto Alegre (Figura 1), a escola no qual o projeto foi executado está inserida em um claro contexto vivenciado por milhares de escolas públicas brasileiras encravadas no coração da “periferia das periferias” das grandes capitais: o da violência, do tráfico e da vulnerabilidade social. Apesar de tamanhos obstáculos, os alunos do ensino médio, na maioria dos casos, encontram-se em espectro socioeconômico um pouco distinto, uma vez que a maioria destes jovens do ensino noturno trabalha durante o dia, tamanha a necessidade imposta pelas condições financeiras precárias as quais suas famílias se encontram.

Conforme Bersntein (1996), a relação entre aprendizagem e posições de classe, entre estruturas de classe e estruturas de consciência auxilia no desenvolvimento do conjunto de princípios, de aquisição tácita e social, que regulam as interações comunicativas conferindo legitimidade e relevância para os significados propostos, conforme suas ações nas atividades, pelos sujeitos envolvidos no processo.

Figura 1 - Localização do município de Gravataí, RS



Fonte: Google Maps

Fica claro aqui, em consonância com Leite (2007), a preocupação em desvelar as teias complexas envolvidas nas práticas escolares, permanentemente articuladas com contextos sociais mais amplos (LEITE, 2007, p. 22). Com relação às diretrizes quanto ao trabalho com a educação das relações étnico-raciais, a escola baseia-se (embora nunca o tenha usado até então) no documento “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2004):

Espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias. Apropriação de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas... “Reconhecimento e resgate da história e cultura afro-brasileira e africana como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira.

Os dizeres referentes ao PPP, que são escassos e genéricos, fazem clara referência à lei 10.639/2003, que tornou obrigatórios o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, em sintonia com os ensejos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Entretanto, assim como constatou Ramos (2014), esta lei e sua complementação (Lei

11.645/2008) ainda carecem de maior discussão e do estabelecimento de suas bases com maior clareza, para que possam extrapolar o campo da generalização e da restrição de suas ações a um evento anual e que seja mais do que um mero “cumpridor de cota” e sim efetivamente um projeto pedagógico contínuo.

4.2 MATERIAIS E MÉTODOS: AÇÕES PEDAGÓGICAS E GESTÃO PEDAGÓGICA DE DIREITOS HUMANOS NO AMBIENTE ESCOLAR

No mês de agosto de 2016 iniciou-se o projeto UNIAFRO na Escola Estadual Adelaide Pinto de Lima Linck, na periferia de Gravataí (RS) através da ação pedagógica conjunta entre docentes e discentes com uma turma de 2ª e outra de 3ª série no ensino médio noturno. As atividades foram realizadas em 05 (cinco) etapas, que serão descritas a seguir:

Etapa 1: durante algumas aulas ao longo dos meses agosto e setembro de 2016, foram realizados debates e discussões sobre a importância e papel do negro na produção do espaço social, produto fundamental da análise sobre direitos humanos, e promotor de todas as consequências socioespaciais do trabalho humano sobre as cidades, conforme descrito anteriormente. Para tanto, para as primeiras etapas do debate foi selecionado o seguinte fragmento de texto, ‘Xenofobia e racismo’ do Jornal O Globo, de 13 de julho de 2001, distribuído aos alunos e disponibilizado tempo de 5 minutos para leitura e reflexão do seguinte fragmento:

As recentes revelações das restrições impostas, há mais de meio século, à imigração de negros, judeus e asiáticos durante os governos de Dutra e Vargas chocaram os brasileiros amantes da democracia. Foram atos injustos, cometidos contra estes segmentos do povo brasileiro que tanto contribuíram para o engrandecimento de nossa nação. Já no Brasil atual, a imigração de estrangeiros parece

liberalizada e imune às manchas do passado, enquanto que no continente europeu marcha-se a passos largos na direção de conflitos raciais onde a marca principal é o ódio dos radicais de direita aos imigrantes. Na Europa, a história se repete com o mesmo enredo centenário: imigrantes são bem-vindos para reforçar a mão-de-obra local em momentos de reconstrução nacional ou de forte expansão econômica; após anos de dedicação e engajamento à vida local, começam a ser alvo da violência e da segregação. (O Globo, 13/7/01).

Após leitura e interpretação do primeiro texto, é distribuída aos alunos a letra de música "Racismo é burrice", do cantor e compositor Gabriel, O Pensador, acompanhada da música. A letra de música é apresentada a seguir:

Racismo é burrice
(Gabriel O Pensador)

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos,
do outro lado do oceano
"O Atlântico é pequeno pra nos separar,
porque o sangue
É mais forte que a água do mar"
Racismo, preconceito e discriminação em
geral;
É uma burrice coletiva sem explicação
Afinal, que justificativa você me dá para
um povo que precisa de união.
Mas demonstra claramente
Infelizmente Preconceitos mil
De naturezas diferentes.
Mostrando que essa gente.
Essa gente do Brasil é muito burra
E não enxerga um palmo à sua frente
Porque se fosse inteligente esse povo já
teria agido de forma mais consciente
Eliminando da mente todo o preconceito
E não agindo com a burrice estampada
no peito
A "elite" que devia dar um bom exemplo
É a primeira a demonstrar esse tipo de
sentimento
Num complexo de superioridade infantil
Ou justificando um sistema de relação
servil
E o povão vai como um bundão na onda
do racismo e da discriminação
Não tem a união e não vê a solução da
questão

Que por incrível que pareça está em nos-
sas mãos
Só precisamos de uma reformulação ge-
ral
Uma espécie de lavagem cerebral
Racismo é burrice
Não seja um imbecil
Não seja um ignorante
Não se importe com a origem ou a cor do
seu semelhante
O quê que importa se ele é nordestino e
você não?
O quê que importa se ele é preto e você é
branco
Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no
Brasil somos todos mestiços
Se você discorda, então olhe para trás
Olhe a nossa história
Os nossos ancestrais
O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura, então por que o
preconceito?
Barrigas cresceram
O tempo passou
Nasceram os brasileiros, cada um com a
sua cor
Uns com a pele clara, outros mais escura
Mas todos viemos da mesma mistura
Então presta atenção nessa sua baba-
quice
Pois como eu já disse racismo é burrice
Dê a ignorância um ponto final:
Faça uma lavagem cerebral
Racismo é burrice
Negro e nordestino constroem seu chão
Trabalhador da construção civil conhecido
como peão
No Brasil, o mesmo negro que constrói o
seu apartamento ou o que lava o chão de uma
delegacia
É revistado e humilhado por um guarda
nojento
Que ainda recebe o salário e o pão de
cada dia graças ao negro, ao nordestino e a todos
nós
Pagamos homens que pensam que ser
humilhado não dói
O preconceito é uma coisa sem sentido
Tire a burrice do peito e me dê ouvidos
Me responda se você discriminaria
O Juiz Lalau ou o PC Farias
Não, você não faria isso não
Você aprendeu que preto é ladrão
Muitos negros roubam, mas muitos são
roubados

E cuidado com esse branco aí parado do
seu lado
Porque se ele passa fome
Sabe como é:
Ele rouba e mata um homem
Seja você ou seja o Pelé
Você e o Pelé morreriam igual
Então que morra o preconceito e viva a
união racial
Quero ver essa música você aprender e
fazer
A lavagem cerebral
Racismo é burrice
O racismo é burrice mas o mais burro não
é o racista
É o que pensa que o racismo não existe
O pior cego é o que não quer ver
E o racismo está dentro de você
Porque o racista na verdade é um tre-
mendo babaca
Que assimila os preconceitos porque tem
cabeça fraca
E desde sempre não para pra pensar
Nos conceitos que a sociedade insiste em
lhe ensinar
E de pai pra filho o racismo passa
Em forma de piadas que teriam bem mais
graça
Se não fossem o retrato da nossa igno-
rância
Transmitindo a discriminação desde a in-
fância
E o que as crianças aprendem brincando
É nada mais nada menos do que a estu-
pidez se propagando
Nenhum tipo de racismo - eu digo ne-
nhum tipo de racismo - se justifica
Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral pra aca-
bar com esse lixo que é uma herança cultural
Todo mundo que é racista não sabe a ra-
zão
Então eu digo meu irmão
Seja do povão ou da "elite"
Não participe
Pois como eu já disse racismo é burrice
Como eu já disse racismo é burrice Ra-
cismo é burrice
E se você é mais um burro, não me leve a
mal
É hora de fazer uma lavagem cerebral
Mas isso é compromisso seu
Eu nem vou me meter
Quem vai lavar a sua mente não sou eu
É você.

A partir destas duas atividades ge-
radoras iniciais dentro da primeira parte do
projeto, foram suscitados importantes dis-
cussões acerca do racismo no Brasil e nas
bases em que ele se fundamenta.

O próximo passo do projeto, após a
base de discussão trabalhada em sala de
aula, direcionou as práticas de finalização
do projeto, fundamento em 04 (quatro)
etapas seguintes: na primeira, os alunos
das duas turmas de ensino médio foram
reunidos no auditório da escola, recebe-
ram um questionário com perguntas sobre
a importância da política de ações afirma-
tivas de combate ao racismo e sobre a de-
sigualdade racial no Brasil, e pedido que
respondessem, de acordo com as seguin-
tes questões:

- 1) Você concorda com a Lei de Cotas?
Sim ou não? Por quê?
- 2) Com quais tipos de cotas você con-
corda? Por quê?
- 3) A Lei de Cotas não trata as pessoas de
maneira desigual? Sim ou não? Por
quê?
- 4) A Lei de Cotas não vai aumentar a dis-
criminação? Sim ou não? Por quê?
- 5) As cotas raciais ferem a meritocracia?
Sim ou não? Por quê?
- 6) Quem define quem é negro no Brasil?

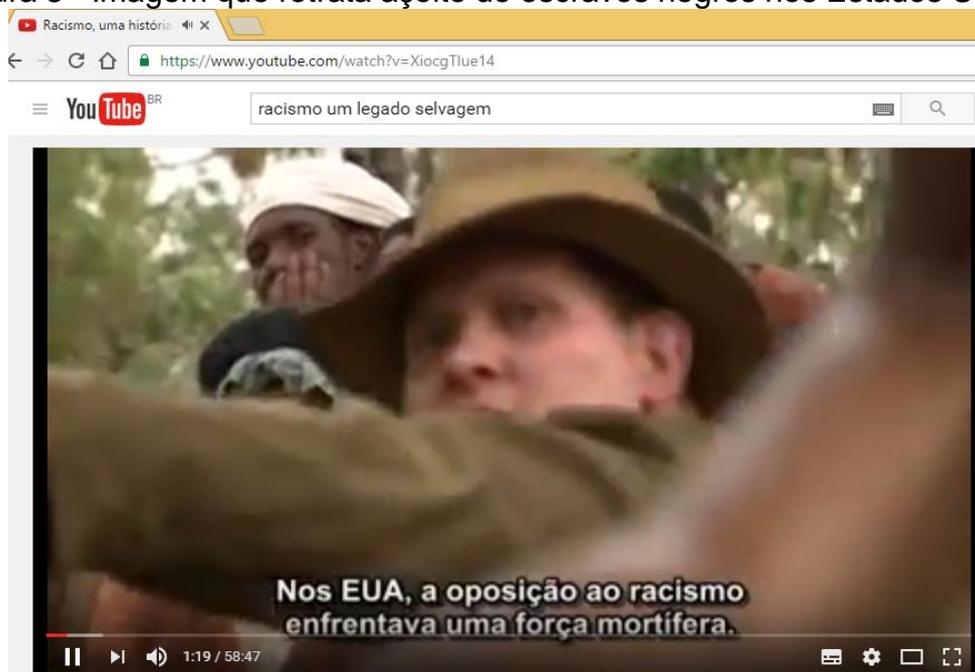
A etapa seguinte consistiu em as-
sistir a trechos do documentário "Racismo,
uma história – Parte 3: um legado selva-
gem", produzido pela emissora BBC, a
partir do *site* de vídeos *Youtube* (Figuras
2, 3 e 4).

Figura 2 - Imagem que retrata repressão contra o movimento negro nos Estados Unidos em uma manifestação



Fonte: BBC (2007).

Figura 3 - Imagem que retrata açoite de escravos negros nos Estados Unidos



Fonte: BBC (2007).

Figura 4 - Imagem que retrata comércio de escravos negros nos Estados Unidos



Fonte: BBC (2007).

Figura 5 - Turmas da 2ª e 3ª séries do ensino médio no momento final de realização do projeto



Fonte: Acervo pessoal.

A quarta etapa da parte final do trabalho consistiu em um debate instigado pelo professor construindo um espaço de diálogo e discussão sobre as reflexões e discutidas geradas acerca das duas primeiras partes da atividade.

Na etapa final, após a rodada de debates, um representante do movimento negro da região foi convidado para participar para a realização de uma “Roda de Conversa e Debate”, que podemos conferir nas imagens apresentadas na Figura 5.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em meio a tantas impressões, percepções e constatações, torna-se difícil delinear uma linha de resultados oriundos do projeto. No entanto, conseguimos listar e problematizar os frutos deste trabalho por cada etapa realizada.

Durante a primeira etapa do projeto, que consistiu no embasamento teórico do tema e nas atividades introdutórias listadas anteriormente - a do fragmento do texto do Jornal "O Globo" e a música "Racismo é burrice" de Gabriel, O Pensador" - já é possível constatar uma difícil marca enraizada em nossa sociedade e que, sobremaneira, independente de esforços mil nos últimos anos em termos de políticas públicas, sobressaem-se quando se tenta pautar a questão do racismo: o poder da minimização e do senso comum sobre a causa.

Embora reajam positivamente aos fatos apresentados e discutidos sobre casos de preconceito racial e ataque aos negros, surgem inúmeros questionamentos sobre a necessidade de políticas públicas empregadas no combate ao racismo, reforçadas pelo senso comum e alegando o sentido destas políticas estarem agindo a favor, e não contra o preconceito, é o famoso mito do "reforço" ao preconceito. Kaercher e Furtado (2014), nos apoia nesse sentido, afirmando a existência dos mitos raciais, e de como estas atividades são importantes no sentido de vencer o desafio do senso comum e do conservadorismo e desacomodar educadores e educandos e assim retirar-lhes o conformismo com relação às desigualdades socialmente construídas e impostas (KAERCHER; FURTADO, 2014).

A etapa seguinte do projeto também mostra latentes elementos do pensamento mítico racista historicamente construído a partir da percepção dos alunos com relação a algumas perguntas do questionário sobre ações afirmativas de

combate ao racismo. A seguir, são listados alguns exemplos de perguntas e respostas dos alunos nesse sentido:

1) Você concorda com a Lei de Cotas? Sim ou não? Por quê?

- Resposta 1: *"Não, porque a cor da pele não teria que ter influência em cargos e etc... somos todos iguais, independe da cor da sua pele e de sua classe social..."*

- Resposta 2: *"Não, porque elas fazem com que as pessoas sejam preconceituosas com um ser de sua mesma espécie, ou seja, faz com que não haja igualdade..."*

2) Com quais tipos de cotas você concorda? Por quê?

- Resposta 1: *"Nenhum, porque todas são cotas que são criadas com o objetivo de fazer que haja desigualdade entre as classes que também foram criadas para gerar desigualdade".*

- Resposta 2: *"Nenhuma, porque não teria que ter cota, mas por outro lado é necessário porque existe muito preconceito das partes".*

3) A Lei de Cotas não trata as pessoas de maneira desigual? Sim ou não? Por quê?

- Resposta 1: *"Sim, porque uma pessoa tem cota e a outra não? Porque ela é pobre? Porque ela é negra tem que ter "cotas" para pode estudar?"*

- Resposta 2: *"Não, porque ela é um meio de igualar todas as pessoas no mesmo patamar".*

4) A Lei de Cotas não vai aumentar a discriminação? Sim ou não? Por quê?

- Resposta 1: *"Sim, porque tira o direito de quem tem seus méritos e é julgado como uma pessoa sem méritos apenas por sua cor".*

- Resposta 2: *"Sim, porque pessoas com deficiência e pessoas negras acabam se sentindo rejeitadas e discriminadas por*

outras pessoas, por olhares críticos, piadas, etc.”

5) As cotas raciais ferem a meritocracia?

Sim ou não? Por quê?

- Resposta 1: *“Sim, porque tão lá por causa de uma cota e não por mérito!”*

- Resposta 2: *“Sim, porque a meritocracia está voltada somente para os resultados, e as cotas estão voltadas para outras questões”.*

6) Quem define quem é negro no Brasil?

- Resposta 1: *“A própria pessoa define se é branca ou negra”.*

- Resposta 2: *“O governo infelizmente por criar leis que incentivam a definição de “raça””.*

Ao analisarmos a maioria das respostas dos estudantes a partir do tipo de questionamento ao qual foram instigados, nos debruçamos com firmeza em Kaercher e Furtado (2014) novamente quando a autora ressalta o quão duro, árido e conflitivo vem sendo o cotidiano das escolas em nosso estado, não somente por históricas questões de falta de infraestrutura das escolas e trabalhistas envolvendo o professorado, mas também quanto ao embrutecimento e conservadorismo o qual vem se instigando em nossa sociedade, e que vem sendo refletido fielmente em nossos jovens, somado à demanda do cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que, dentro desse complexo panorama, parecem orbitar a legislação de outro planeta, e não do Brasil atual.

Conforme Kaercher e Furtado (2014), muitas vezes, nós, professores, nos deparamos com situações em que não temos fôlego para ter a responsabilidade de resolver mazelas raciais que são geradas em espaços, na maioria dos contextos, longe do ambiente escolar.

Para Bernstein (1996), é esse conjunto de regras implícitas que faz a ligação

entre as estruturas de classe social, a consciência individual e coletiva e as interações sociais, em um processo de recontextualização pedagógica dos discursos originados em outros contextos fora da escola (LEITE, 2007).

Segundo Santos (2009), o processo de construção do conhecimento escolar não é derivado da lógica existente no campo científico da produção desses conhecimentos. O processo de ensino-aprendizagem é um processo social e nele o discurso de regras fornece as ordens próprias do discurso.

O ensino e a aprendizagem também se dão no ato de enxergar em si o outro e no outro a si mesmo, construindo os laços com o processo de construção da identidade a partir destas percepções ontológicas.

Neste sentido, a próxima etapa do projeto caracterizou bem este processo. Ao assistirem a trechos do documentário “Racismo, uma história – Parte 3: um legado selvagem”, produzido pela emissora BBC (2007), a partir do site de vídeos YouTube, os alunos puderam colocar-se no lugar do que acontecia com os negros nas passagens mostradas. Desde dolorosas e cruéis histórias dos tempos de real escravidão até horrendos episódios e campanhas pró-racismo nas décadas de 1930, 1940, 1950 e 1960 nos Estados Unidos, eles puderam identificar-se, enxergar-se e assim (re)construir sua identidade a partir da atividade. A identidade está justamente vinculada à construção da cultura, em uma rede que pontua as suas diferenças e especificidades a partir de distintas condições históricas (PIRES, 2014).

Na atividade final do projeto, em data posterior, o convidado do movimento negro da região chegou em meio ao primeiro período de aula, quando iniciaria a etapa. Ao contar sua história, de uma infância pobre até conseguir chegar à Faculdade de Música da UFRGS já com a vida socioeconômica da família em melhor

situação que lhe propiciaram boas condições para estudo e, posteriormente, de trabalho, por esta razão, tocou os estudantes. Entretanto, é importante ressaltar que as questões relativas ao preconceito racial sempre se sobrepuseram sobre as sociais em sua vida, denotando a força negativa do racismo em nossa sociedade como, provavelmente, o maior dos preconceitos. Entretanto, no Brasil, a pobreza e a miséria estão intimamente atreladas à questão racial.

De acordo os dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), realizada pelo IBGE em 2013, um trabalhador negro no Brasil ganha, em média, um pouco mais

da metade (57,4%) do salário recebido pelos trabalhadores brancos. Numericamente, isso representa uma média de rendimentos de R\$ 1.374,79 para os trabalhadores negros, enquanto a média dos trabalhadores brancos é de R\$ 2.396,74 (Tabela 1).

Embora tenha havido uma diminuição do nos últimos dez anos, ela continua elevada (IBGE, 2013). Conforme os dados retrospectivos do IBGE dos últimos 20 (vinte) anos, desde 2003 os salários pagos a pretos ou pardos aumentaram, em média, 51,4%, enquanto o dos indivíduos de cor branca aumentou em média 27,8%.

Tabela 1 - Rendimento médio real habitualmente recebendo no trabalho principal, segundo a cor ou raça, por regiões metropolitanas (em reais) a preços de dezembro/2013

	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Branca							
2003	1875,19	1644,33	2704,03	1780,80	1853,34	1969,62	1466,41
2004	1858,43	1622,76	2589,50	1774,23	1838,33	1957,11	1473,53
2005	1903,28	1723,67	2429,72	1830,09	1918,53	2001,34	1454,34
2006	1960,69	1684,26	2534,58	1885,77	1948,84	2092,21	1506,10
2007	2039,54	1703,94	2555,53	1967,98	2076,56	2156,57	1579,73
2008	2103,88	1696,98	2734,98	2092,29	2186,29	2201,92	1617,00
2009	2170,31	1693,65	2742,73	2177,39	2253,73	2268,86	1680,08
2010	2248,81	1925,98	2779,09	2249,20	2448,26	2276,74	1797,26
2011	2295,08	1847,88	2893,18	2386,63	2571,61	2274,89	1847,47
2012	2361,92	1928,21	2998,31	2582,06	2591,43	2358,09	1881,36
2013	2396,74	1892,33	2523,49	2555,19	2656,86	2408,31	1975,26
Preta / Parda							
2003	907,98	824,27	872,41	901,69	957,89	932,83	885,99
2004	909,64	802,19	883,83	893,47	947,12	947,37	881,27
2005	922,26	798,35	909,56	904,32	954,00	965,38	881,85
2006	978,82	824,50	954,56	986,35	998,01	1028,53	921,42
2007	1011,52	857,17	993,25	1034,65	1035,41	1041,89	969,93
2008	1068,22	850,56	1049,78	1092,97	1105,53	1103,77	998,57
2009	1115,76	886,63	1120,89	1147,21	1164,65	1137,21	1076,39
2010	1191,27	989,18	1221,22	1222,65	1245,37	1196,08	1105,70
2011	1243,80	1044,46	1282,77	1267,00	1298,65	1244,43	1161,15
2012	1325,97	1150,18	1326,48	1391,34	1361,41	1328,65	1232,59
2013	1374,79	1193,19	1290,92	1415,89	1456,49	1386,46	1305,48

FONTE: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego

* Médias das estimativas mensais

Fonte: Adaptada pelo autor de IBGE (2013).

A partir desta interação, a construção das identidades passa pelo papel fundamental da escola e dos projetos pedagógicos nesse processo. O fortalecimento das identidades por meio dos significados anexados aos discursos de representatividade permite a constituição de um movimento de (re)posição de si mesmo, do outro, da sociedade e do espaço (PIRES, 2014).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise empreendida chegamos à consideração de que, embora muitas ações tenham sido e estão sendo empreendidas em prol de uma educação de forte combate ao racismo, o caminho a se trilhar ainda é longo, árduo e doloroso, porém extremamente necessário.

O que fica, deste projeto, é a certeza de várias necessidades. Desde o desvelamento do racismo como tema da ação pedagógica, passando pela compreensão do protagonismo negro nos espaços de fala que devem, sim, ser ampliados e, quando ampliados, aprimorados até o clamor de um Estado cada vez mais forte e que, dentro do que chama-se de “força”, se faça cada vez mais presente nas comunidades, principalmente as mais pobres.

Apenas com o suprimento destas mazelas é que a sociedade e o Estado podem perceber a existência destas comunidades, dos negros e que assim possam ouvi-los no processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BBC. **Racismo, uma história.** Parte 3: um legado selvagem. 2007 (58 min 47s). Canal Filosofando Ciências humanas em debate. Disponível em: <http://bit.ly/2dxKwhy>. Acesso em: 20 set. 2016.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy control and identity: theory, research, critique.** Londres: laylor & Francis, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2007.

DAMIANI, Amélia Luisa. **População e geografia**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

HISSA, Cássio. **A mobilidade das fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro, 2013.

KAERCHER, Gládis E. P. S.; FURTADO, T. F. (org). **Curso de aperfeiçoamento UNIAFRO**: política de promoção da igualdade racial na escola. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

LEITE, Antônio Ferreira. **Giros e pontos, moradores e foliões**: identidade étnica e mobilidade espacial na comunidade negra rural de Água Limpa, Faina, Goiás. Dissertação (Mestrado em Geografia) - IESA-UFG, Goiânia, 2007.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas**. 2. ed. São Paulo: Ed. Annablume, 1989.

PIRES, Cláudia L.Z. Territórios, significações etnoculturais e educação. *In*: KAERCHER, Gládis E. P. S.; FURTADO, T. F. (org). **Curso de aperfeiçoamento UNIAFRO**: política de promoção da igualdade racial na escola. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

RATTS, Alecsandro J. P. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, Imprensa Oficial, 2007.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SAID, Edward. **O Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Isabel Silveira dos. **Abram-se as cortinas**: representações étnico-raciais e pedagogias do palco no teatro de Arthur Rocha. Dissertação (Mestrado) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.

SANTOS, José Antônio dos. **Prisioneiros da História**: trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

TAVARES, S. Educar em direitos humanos. *In*: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VEIGA, Cynthia Greyve. Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.39, p. 502-516, set/dez. 2008.

ZLUHN, Mara Regina. **Educação em Direitos Humanos na Educação Básica**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

Recebido em: 17/06/2020

Aceito em: 10/07/2020