



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS**

HEBER GUERREIRO DA HORA

**AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

SERRINHA

2024

HEBER GUERREIRO DA HORA

**AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, *Campus* Petrolina, como requisito para obtenção do título de Especialista em Metodologias Ativas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Augusta Vasconcelos Palácio

SERRINHA

2024

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIAS ATIVAS**

FOLHA DE APROVAÇÃO

HEBER GUERREIRO DA HORA

**AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO
ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, *Campus Petrolina*, como requisito para obtenção do título de Especialista em Metodologias Ativas.

Aprovado em: 12 de janeiro de 2024.

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Maria Augusta Vasconcelos Palácio, Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Prof^a Ma. Cristiane Sousa Santos, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a Ma. Dailza Araújo Lopes, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

À minha família, especialmente à minha mãe, pela dedicação, disciplina e perseverança na criação dos filhos.

AGRADECIMENTOS

Aos Orixás, em especial a Oxóssi e Xangô, meus guardião e protetor, que guiaram minha cabeça até esse momento!

À minha companheira, pela presença em minha vida.

À Prof^a Dra. Maria Augusta Palácio, pela excelente orientação.

Aos colegas de turma e a todo corpo docente da UNIVASF pelos momentos de aprendizagem...

“Como fazer duas vezes melhor se você está pelo menos cem vezes atrasado?”

Mano Brown

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Heber Guerreiro da Hora¹

Maria Augusta Vasconcelos Palácio²

Resumo

No que tange às concepções que constituíram as bases do currículo escolar, pode-se dividir a formação do sistema educacional brasileiro em duas fases: inicialmente, durante a época do império, em que a educação jesuítica prosperou por quase 200 anos; e no segundo momento, com o surgimento da República, quando as reformas pombalinas modificaram os seus alicerces através das aulas régias. Nessas duas fases, tanto a população indígena, que era vista como selvagem, ou como povos “sem alma”, tendo seu modo de vida violentamente subjugado pelos dogmas cristãos, quanto a população negra, que teve negado o seu o direito à educação, tiveram suas culturas inferiorizadas e apagadas pela hegemonia do homem branco. Nesse contexto, esse processo histórico forjou a constituição de um currículo eurocêntrico. O presente trabalho objetiva identificar experiências de práticas pedagógicas, mediadas pelas metodologias ativas, que tenham como escopo a implementação das leis que instituíram a educação das relações étnico-raciais e suas repercussões na formação continuada de professores. A metodologia escolhida para o desenvolvimento deste artigo científico foi a revisão narrativa de literatura, tendo como bases de dados as plataformas de pesquisas Google Acadêmico, *Google Scholar* e *SciELO*, utilizando-se os descritores “relações étnico-raciais”, “metodologias ativas” e “formação de professores”. Na consecução de tais objetivos, constatou-se a existência de poucas práticas que podem inverter o apagamento e silenciamento da presença negra e indígena no currículo escolar, tornando-se urgente o incentivo de ações voltadas para o estudo e o desenvolvimento de práticas antirracistas no ambiente escolar e nos programas de formação continuada de professores.

Palavras – Chaves: Educação Antirracista; Relações Étnicos-Raciais; Metodologias Ativas; Formação de Professores.

Abstract

Regarding the concepts that formed the basis of the school curriculum, the formation of the Brazilian educational system can be divided into two phases: initially during the period of the empire, in which Jesuit education prospered for almost 200 years; and in the second moment, with the emergence of the Republic, when Pombaline reforms modified its foundations through royal classes. In these two phases, both the indigenous population, which was seen as savage,

¹ Licenciado em Física pela Universidade Federal da Bahia. Professor efetivo da Secretaria de Educação e Esporte do Estado de Pernambuco.

² Doutora em Educação em Ciências e Saúde. Docente do Curso de Medicina da Univasf, campus Paulo Afonso-BA.

soulless, having its way of life violently subjugated by Christian dogmas, and the black population, which was denied its right to education, had their cultures inferiorized and erased. by the hegemony of the white man. In this context, this historical process forged the constitution of a Eurocentric curriculum. The objective is to identify experiences of pedagogical practices, mediated by active methodologies, whose scope is the implementation of the laws that established the education of ethnic-racial relations and their repercussions on the continuing education of teachers. The methodology chosen for the development of this scientific article was a narrative literature review, using the research platforms SciELO and Google Scholar as databases, using the descriptors ethnic-racial relations, active methodologies and teacher training. In achieving these objectives, it was found that there are few practices that can reverse the erasure and silencing of the black and indigenous presence in the school curriculum, making it urgent to encourage actions aimed at the study and development of anti-racist practices in the environment school and in continuing teacher training programs.

Key words: Anti-Racist Education; Ethnic-Racial Relations; Active Methodologies; Teacher training.

1 Introdução

O colonialismo, como sistema político, social e econômico, vigora ainda no mundo moderno. Tal sistema social, juntamente com a escravidão imposta a partir da segunda metade do século XVI e que foi implementada como principal sistema econômico no “alvorecer” do capitalismo na América, deixou marcas indeléveis no processo civilizatório brasileiro, além de sequelas psicológicas, políticas, econômicas e sociais, como também forjou as subjetividades de toda uma coletividade. Por conseguinte, consolidou a supremacia da branquitude nos diversos setores da vida social, especialmente na educacional, e que, articulado tanto com o eurocentrismo quanto com o capitalismo, representou os elementos constituintes e específicos do modelo mundial de poder hegemônico, de tal modo que, influenciaram o cotidiano da população de todo o mundo (Quijano, 2005).

Esse processo resultou em ações discriminatórias relacionadas à raça com fortes influências na atualidade (Santos; Neta; Ferreira Santos, 2022). Dessa forma, “o racismo é uma forma sistêmica de discriminação, que se manifesta por meio de comportamento consciente ou inconsciente e, em última instância, leva a desvantagens ou privilégios, dependendo do grupo racial a que pertencem” (Almeida 2019 *apud* Santos; Neta; Ferreira Santos, 2022, p.3). De acordo com Anna Benite, Juvan Silva e Antônio Alvino (2016), o racismo não é apenas um fenômeno direta ou indiretamente relacionado à escravização dos povos africanos, mas sim uma realidade social e cultural determinada exclusivamente pelo fenótipo.

Desse modo, o racismo, como estrutura sistêmica de dominação, é uma forma de organização social em que uma determinada raça é subjugada por outra, baseando-se em

discriminações fenotípicas. Para Jones (2002), esses tipos de sociedades produzem desvantagens para uns promovendo privilégios para outros, como elementos integradores de sua organização social, econômica e política. O racismo estrutural opera por meio das instituições, como a escola, por exemplo, que, reproduzindo seu *modus operandi*, atinge exclusivamente grupos racializados, como as pessoas negras e indígenas. Já o racismo institucional é o sistema estrutural e legalizado de políticas, práticas e normas que resulta em um acesso diferenciado a bens e serviços (Jones, 2002). Com efeito, “no ambiente escolar, o racismo institucional pode ser observado no silêncio pedagógico, dos currículos e conteúdos didáticos que fortalecem a valorização do branco e exclui as representações dos outros grupos racializados (Santos; Neta; Ferreira Santos, 2023, p.3)

Para Adriana Martins e Maria Debacco (2023, p.234) “em relação a este quadro, percebem-se barreiras impostas por silenciamentos e negação da existência de preconceitos raciais”. Tais silenciamentos apontam para a existência de um crime perfeito (Munanga, 2010). Esse processo de silenciamento, apagamento ou exclusão de tais discussões temáticas, especialmente no Brasil, revela a forte influência da promoção de um ensino exacerbadamente eurocêntrico em detrimento dos conhecimentos histórico, cultural e científico das populações africana e indígena. Nesse contexto, um dos principais mecanismos de reprodução do racismo estrutural é a defesa de sua negação, ou não existência, já que não se combate o que, em tese, não existe. O silenciamento de vozes, contribuições, e até mesmo, corporeidades no currículo escolar, tem sido a forma como o racismo se perpetua nas relações cotidianas das instituições de ensino. Nota-se “que é necessário que se desenvolva um trabalho de formação continuada direcionado ao desenvolvimento de ações reflexivas na escola” (Martins; Debacco, 2023, p.235); até porque o racismo se espraia quando os docentes se silenciam diante de situações de intolerância e violência tão características de sociedades, nas quais o racismo predomina (Martins; Debacco, 2023).

Diante do exposto o papel do(a)s professor(a)s é estratégico, por meio de atitudes de insubordinação criativa que rompam com o “status quo” e a rigidez burocrática que engessa posturas e atitudes promotoras de mudanças, sendo condição *sine qua non* para a implementação da educação antirracista. Nesse contexto, tendo como objetivo a investigação de práticas educativas, permeadas por metodologias ativas, que tenham como escopo a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e suas repercussões na formação continuada de professor(a)s, poderá se traçar caminhos, mesmo que tortuosos, para a institucionalização das leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008).

1.1 Marcos legais

Com a promulgação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o Estudo da História Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, inicia-se um marco histórico, reflexo da luta do Movimento Negro Unificado³ (MNU), contra o apagamento, invisibilidade e silenciamento da presença negra no currículo escolar brasileiro.

No campo da luta do movimento antirracista, o(a)s docentes têm papel estratégico e relevante para a eliminação das barreiras que impedem a institucionalização da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), além da promoção da EREER no ambiente escolar. Assim, conforme Adriana Martins e Maria Debacco (2023, p. 235), “os cursos de formação docente podem potencializar discussões sobre a necessidade de reinventarmos práticas antirracistas”, além de práticas que tracem discussões ancoradas em uma insubordinação criativa que, de acordo com Beatriz D'Ambrosio e Celi Lopes (2015), é possível redimensionar a práxis docente, em uma perspectiva antirracista e de insubordinação criativa, de forma crítica, reflexiva, alicerçados em valores éticos, democráticos, de justiça social e comprometidos com a solidariedade para o bem comum.

Apesar de alguns avanços, ainda há grande caminho a ser trilhado para a implementação efetiva do comando legal da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que alterou a Lei 9.394/98 (Brasil, 1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acrescentando os Artigos 26-A, 76-A e 76-B. Em 2008, a citada lei foi alterada pela Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) para introduzir, no seu comando legal, também as contribuições da história e cultura da população indígena, que diz

Art.1º Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere parte desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

³ O Movimento Negro Unificado surgiu oficialmente em 1978, após uma série de atos e ações racistas cometidos pelo aparato repressivo e criminoso da Ditadura Militar, em pleno AI-5 no Governo de Ernest Geisel. Naquele ano, quatro atletas negros foram impedidos de usar a piscina do Clube de Regatas Tietê em São Paulo. O fato estorrecedor que culminou com a organização da manifestação em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, em pleno AI-5, foi o brutal e covarde sequestro, seguido de tortura e morte do jovem negro Robson Silveira da Luz, que apesar de ter sido resgatado por sua jovem esposa, vomitando o fígado e os rins por consequência das sessões de tortura, não resistiu aos ferimentos. Na mesma cidade, o trabalhador negro Nilton Lourenço foi assassinado pela polícia no bairro da Lapa (Ponte Jornalismo, 2022).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008, Título V, Cap. II, Art. 26 – A).

Essas leis federais, apesar de tornarem o estudo da História de África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena (HACAI) obrigatório no currículo escolar da educação básica, vêm enfrentando dificuldades em sua implementação. Nos dias atuais, sua institucionalização tem representado grande desafio para os professores, cuja formação nas universidades pouco contempla as discussões, por um lado em uma perspectiva social e histórica, como por outro, no contexto das relações étnico-raciais em suas áreas profissionais de atuação. O desmantelando de uma visão predominantemente eurocentrada na perspectiva curricular torna-se indispensável para que a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) seja institucionalizada no ambiente escolar, e para que, dessa forma, os sistemas de ensino criem diretrizes e políticas educacionais para a sua implementação (Farias; Lins; Brião, 2021).

Um outro importante marco legal que normatiza e fundamenta a temática das relações étnico-raciais são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). Tais orientações jogam luz sobre a urgência da implementação da abordagem das relações étnico-raciais positivas no currículo escolar como uma forma de reparar a grande dívida histórica que o Estado Brasileiro tem com as populações historicamente marginalizadas e estigmatizadas. Essas violências simbólicas foram direcionadas tanto na forma de vida dos grupos racializados, quanto nos seus traços étnicos, por meio de apelidos depreciativos e da demonização das religiões de matriz africana, entretanto, fatos históricos apontam que a igreja católica se beneficiou vultuosamente da escravização dos africanos e da tomada de terras da população indígena, o que não deixa de ter um “sentido diabólico” em tais atividades cléricas escamoteadas por “intenções religiosas”, em um contexto social e histórico marcado por uma estrutura social hierárquica que impôs desvantagens para negros e indígenas. Tais questões necessitam de estudo antropológico aprofundado, o que ultrapassa os objetivos do presente artigo (Brasil, 2004). Diante do exposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) exigem que os “estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos”, e que sejam capazes de corrigir posturas e atitudes preconceituosas e discriminatórias.

As discussões sobre a invisibilidade, o silenciamento e apagamento das contribuições do conhecimento científico, social e cultural dos povos negros e indígenas para o processo civilizatório brasileiro, além das razões históricas e políticas desse processo, poderão incentivar e promover a análise crítica e reflexiva da problemática racial como paradigma do currículo, juntamente com o levantamento bibliográfico e o seu arcabouço teórico.

1.2 AS Metodologias Ativas no Contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais

Para que ocorra a efetiva implementação dessas leis, o desenvolvimento e elaboração de Metodologias Ativas (MA), que dialoguem com Práticas Didático-Pedagógicas Antirracistas (PDPA), promovendo a valorização das contribuições Africana e Indígena, desmistificando ideais e condutas preconceituosas e discriminatórias que reforçam e reproduzem o racismo, torna-se inadiável. Uma alternativa para o desenvolvimento de práticas antirracistas no sentido de contribuir para a EREER, de acordo com Adriana Martins e Maria Debacco (2003), seria:

Comprometer-se com a ética e com a solidariedade através do trabalho colaborativo entre todos os integrantes dos espaços da escola[...], que não silenciará! Significa poder reinventar-se diante de questões comportamentais, como as condutas carregadas de preconceitos[...]. Todavia, as metodologias ativas, neste sentido podem se constituir como contributivas, uma vez que ao propor a elaboração de um projeto, que aborde questões étnicas e raciais, abre caminho para se pensar sobre o antirracismo (Martins; Debacco, 2003, p. 235).

A necessidade do trato adequado da temática da EREER, tanto nas ações pedagógicas de escolas pública e privadas, quanto na formação, ora nos cursos de licenciatura plena, ora na formação continuada nos programas de pós-graduação, vem colocando-se no debate público, como também nas pautas da educação, haja vista que se vive em um país multicultural e pluriétnico.

Mas qual seria a importância da efetiva implantação da temática das relações étnico-raciais no convívio escolar? E na formação de professores, no que tange à prática docente e/ou na sua problemática de estudo? O principal objetivo deste trabalho consiste em identificar experiências de práticas pedagógicas, mediadas pelas metodologias ativas, que tenham como escopo a implementação das leis que instituíram a educação das relações étnico-raciais e suas repercussões na formação continuada de professores.

2 Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão narrativa de literatura (RNL), a partir de levantamento bibliográfico nas plataformas de pesquisas, Google Acadêmico/Google Scholar e SciELO além de artigos publicados em congressos e simpósios, artigos e entrevistas divulgados na internet, como também em e-books, livros e revistas eletrônicas.

A RNL “possui caráter amplo de estudo, propondo-se a descrever o desenvolvimento de conteúdo específico, abrangendo o ponto de vista teórico ou contextual, a partir da análise e interpretação de produção científica existente” (Andrade; Rivemales; Praxede, 2023, p.891).

A presente RNL visa identificar experiências de práticas pedagógicas, mediadas pelas metodologias ativas, que tenham como escopo a implementação das leis que instituíram a educação das relações étnico-raciais e suas repercussões na formação continuada de professores. Espera-se que, em seguida, possa-se problematizar o racismo epistêmico⁴ no currículo escolar e suas consequências nas relações entre os sujeitos e as instituições de ensino.

Os critérios de inclusão adotados na presente pesquisa foram o material bibliográfico ter como objeto de estudo o tema da educação das relações étnico-raciais mediados por metodologias ativas para a prática docente; já os critérios de exclusão consistiram na abordagem isolada desses eixos temáticos, ou seja: a ERER; as MA, ambas sendo tratadas sem correlação com o exercício profissional docente.

O desenvolvimento da RNL foi estruturado a partir do problema de pesquisa, levantamento do material bibliográfico, leitura e análise dos títulos e resumos, utilização dos critérios de inclusão e exclusão, leitura integral dos materiais coletados para a revisão, categorização dos estudos, avaliação e análise dos resultados.

A partir do levantamento bibliográfico nas bases de dados, foram encontrados um total de 117 (cento e dezessete) produções científicas, variando entres teses, dissertações e trabalho de conclusão de curso, por meio dos descritores “relações étnico-raciais”, “metodologias ativas” e “formação de professores”, em que foram lidos os títulos dos mesmos. Além dessas amostras, foram feitas buscas por entrevistas, artigos online, e-books, livros e revistas

⁴ Trata-se do estabelecimento de uma epistemologia universalizante, historicamente imposta, de tal modo que foi ignorada as epistemologias de outros povos, como as epistemologias africana e indígena. Portanto, tal epistemologia universalizante ocidental, promoveu o apagamento epistemológico de grupos racializados. Fala-se também de epistemicídios africanos, indígenas, asiáticos, etc. Com efeito, quando se relega a cultura e o pensamento africano e/ou Indígena ao campo do folclore, ou ao campo da religião, não raro, o que ocorre é uma tentativa de apagamento epistêmico, isto é, acaba sendo uma expressão do racismo (Sciré, 2020).

eletrônicas, com o intuito de aumentar as possibilidades de abrangência da pesquisa, em que foram acrescentados ao escopo do RNL.

A partir da leitura dos títulos dos 117 artigos e após a adoção dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 8 (oito) artigos, uma entrevista, uma dissertação de mestrado e um trabalho de conclusão de curso, os quais foram lidos os títulos e resumos; desses trabalhos citados, foram selecionados 4 (quatro) para a leitura na íntegra, ao qual compuseram a amostra da RNL, conforme apresentado no quadro 01.

3 Resultados e Discussão

Após a análise total dos 4 (quatro) artigos escolhidos, que constituiu a amostra da RNL, montou-se o seguinte quadro:

Quadro 01 – Demonstrativo dos artigos que integram a RNL.

Autor/Ano	Título	Objetivos	Resultados
Martins; Debacco/2023	A formação continuada potencializadora do antirracismo: metodologias ativas uma atitude de insubordinação criativa.	Identificar a necessidade de formação continuada para fins de institucionalizar as leis 10.639/03 e 11.645/08, como também identificar a necessidade de formação continuada docente, para fins de efetivar o enfrentamento ao racismo, a não naturalização ao inaceitável presente nas relações constitutivas no dia a dia das escolas.	Tendo em vista os documentos internacionais, como a declaração universal dos direitos humanos, que antecede às leis 10.639/03 e 11.645/08, conclui-se que o racismo esteve e ainda perdura na cultura, especialmente na escola, de tal modo que a formação de professores para o desenvolvimento de práticas antirracistas permanentes, permeadas por metodologias ativas, torna-se imprescindível para a promoção de uma cultura de paz nas escolas.
Betin/2018	A Educação das Relações Étnico-raciais através da	Investigar se e em que medida as aulas de história baseadas na experiência do outro	Conclui-se que é necessário e urgente que a discussão teórica e conceitual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de

	Escuta da História de Vida.	podem contribuir para que o aluno expanda suas experiências, reconheça as desigualdades originadas da discriminação racial, seja capaz de problematizar os discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes, e desenvolva uma atitude de rejeição à discriminação racial.	práticas socioeducativas concretas, já que ser negro (a) no Brasil é conviver com o preconceito e a desigualdade desde cedo. O silêncio pedagógico em torno da temática racial no currículo, especialmente no Brasil, não contribui para a resolução do problema do racismo. É papel da escola construir experiências para que os professores e alunos possam vivenciar, analisar e propor estratégias de valorização da história e da cultura negra e da eliminação de práticas racistas como foco principal para superar o mito da democracia racial.
Rocha/2018	Metodologias Ativas no Ensino da Diversidade Étnico-Racial na Formação de Professores de Ciências Biológicas e Química.	Apresentar a materialização de Tecnologias Educacionais em cursos de Formação de Professores de Ciências Biológicas e Química como produto da utilização de metodologias ativas, no processo de ensino e aprendizagem da disciplina Educação para Relações Étnico - Raciais, possibilitando	O desenvolvimento das tecnologias educacionais exigiu o uso de habilidades e competências voltados para a aprendizagem colaborativa e significativa, demandando um tempo razoavelmente maior que por métodos tradicionais. Com isso, foi necessário que os professores em formação atingissem níveis de empatia e respeito suficientes para lidar com adversidades nas relações humanas e com o erro e a incerteza, para que, dessa forma, o protótipo educacional pudesse

		o futuro docente o exercício da transversalidade da Pluralidade Cultural em sua área de conhecimento.	ter sucesso, comprovando que o uso das metodologias ativas pode contribuir para o trato de temáticas complexas como o racismo no ambiente escolar, como também para a desconstrução de ideias discriminatórias e preconceituosas.
Amaral Neto; Freitas; Cunha/2016	O uso do software JClic para a formação de professores em educação para as relações étnico-raciais.	Objetiva socializar resultados do trabalho realizado pelo projeto de extensão “Educação e Ludicidade Africana e Afro-brasileira” da Universidade Federal do Pará/Campus Castanhal, em que o referido projeto volta-se para a proposição de metodologias lúdicas para o ensino de temas culturais. Entre as ações destaca-se a elaboração de jogos digitais com o uso do software livre JClic, de modo que os jogos permitem o ensino e a aprendizagem da cultura africana e afro-brasileira de forma ativa e lúdica, ao mesmo tempo em que	Os resultados do uso de ferramentas computacionais, como o software livre JClic, demonstrou que as metodologias inovadoras e lúdicas têm o potencial de promover a educação para as relações étnico-raciais, comprovando que as metodologias ativas são altamente compatíveis com a exploração de temáticas como o combate ao racismo e a promoção da valorização da diversidade étnico-racial. O uso de ferramentas tecnológicas mostrou-se, também, bastante eficaz para a formação continuada dos docentes, como também na sensibilização para a mudança de postura diante de situações de intolerância e discriminação vivida no ambiente escolar.

		respondem às necessidades de formação docente.	
--	--	--	--

Fonte: Elaboração dos autores. Ano: 2023.

As MA, por um lado, possuem características especiais que a tornam totalmente compatíveis com o desenvolvimento de práticas antirracistas, e por outro, tem grande potencial de institucionalizar, na prática docente, as leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) (Martins; Debacco, 2023). Com efeito, o conceito de insubordinação criativa, de acordo com Carla Farias, Monica Lins e Gabriela Brião (2021), é um ato de oposição ao “*status quo*”, ou “*estado das coisas*” de tal modo que, como explicam as autoras:

No que se refere à educação básica brasileira, os modelos e práticas estiveram entrelaçados por muito tempo aos parâmetros eurocêntricos e a uma historiografia segundo a versão do colonizador. Foi preciso que os movimentos sociais lutassem e pressionassem para que leis fossem criadas a fim de que as escolas inserirem nos currículos a contribuição da história e cultura afro-brasileira e indígena na formação da sociedade brasileira, até então negada e desconhecida por grande parte dos estudantes (Farias; Lins; Brião, 2021, p.88).

No que tange ao uso de MA, como uma atitude de insubordinação, no processo de formação continuada, Adriana Martins e Maria Debacco (2023), concluem que:

[...] a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), uma metodologia ativa que se vale de questões alinhadas a conteúdos curriculares, se enquadra de forma harmônica no propósito de inserir o antirracismo como tema emergente. Esta metodologia orienta um processo de investigação integrada à aprendizagem baseada em projetos. [...] o que implica uma prática de insubordinação criativa, desta forma aplicando a ABP no processo de educação continuada tendo por base a educação antirracista. Viabiliza-se uma mudança de postura interna dos docentes em suas práticas, em seu contexto de atuação, na qual favorece uma ruptura nesse silêncio discriminatório e criminoso (Martins; Debacco, 2023 p. 239).

A construção do aprendizado envolve processos cognitivos, emocionais, sociais e históricos que se entrelaçam em uma teia complexa. Para um dos teóricos mais renomados da literatura pedagógica, Jean Piaget, a construção do conhecimento deve ser “coerente com o

desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno, o que pode ser potencializado pela experiência da entrevista sobre história de vida” (Piaget, 1973, *Apud* Bertin, 2018, p.6).

A experiência cotidiana vivida pelos negros em um país forjado pelo racismo, fenômeno cultural ainda incrustado no âmago das instituições e decorrente da experiência histórica da escravização dos africanos sequestrados de África, pode representar um testemunho real, podendo ser explorado como recurso didático para a elaboração de MA, que promovam a educação das relações étnico-raciais, através da roteirização e dramatização para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia. Práticas educativas, tendo o teatro como recurso pedagógico, podem potencializar reflexões que explicitem e demonstrem o racismo sofrido pelas populações negras, desde a infância até a fase adulta, mas também sobre o mito da democracia racial, desvelando a ideia de que se a população negra não ascende socialmente é por falta de persistência e dedicação, ou por “falta de competência”, já que “as oportunidades seriam iguais”, entretanto as condições não são iguais. Com isso, o mito da democracia racial tenta convencer que todos partem do mesmo ponto, tendo “as mesmas condições para ascender”, porém tal ideia é falaciosa, haja vista que existe um abismo social imenso, tanto social quanto economicamente, entre pessoas negras e brancas (Farias; Lins; Brião, 2021).

De acordo com Méris Bertin (2018), a escuta sobre a história de vida de pessoas negras, especialmente em posição de destaque e que destoam da trajetória de vida da população negra em geral, articulada com a construção de narrativas e posterior dramatização, enseja provocações e reflexões sobre os desafios que o racismo impõe no cotidiano das pessoas negras, especialmente na idade escolar. A infância representa um momento de descoberta e de construção de identidades, sendo que no contexto social do Brasil Pós Abolição, para as pessoas negras, o referencial de supremacia branco, imposto pela cultura, especialmente pela mídia que estigmatizou os traços étnicos dos grupos racializados, produz uma violência simbólica, de tal modo que o relato histórico pode desencadear percepções capazes de fazer o estudante colocar-se no lugar do outro (Bertin, 2018).

Diante disso, para se buscar uma compreensão consistente da problemática colocada desenvolveu-se uma pesquisa-ação com a aplicação de questionários antes e depois das práticas socioeducativas. Na análise dos dados, os resultados sugerem que os alunos, os quais pouco (ou sequer) haviam ponderado sobre o racismo, após as estratégias elencadas, começaram a desconstruí-lo, havendo mudança de postura. Contudo, nesse processo foi possível identificar algumas resistências ativas, embora minoritárias (Bertin, 2018, p.8).

O estudo de Méris Bertin (2018) teve por objetivo investigar se e em que medida as aulas de história baseadas na experiência do outro puderam contribuir para que o aluno expandisse suas experiências e reconhecesse as desigualdades originadas da discriminação racial, sendo capaz de problematizar os discursos discriminatórios, preconceituosos e intolerantes, além de poder desenvolver uma atitude de rejeição à discriminação racial. Com isso, pode-se concluir que o uso da metodologia ativa da escuta da história de vida é muito eficaz para o desenvolvimento de habilidades como a empatia, o senso crítico, bem como a construção de valores éticos para a promoção da educação das relações étnico-raciais.

Para Helena Rocha (2018), o trato da temática para as relações étnico-raciais por meio de MA faz com que:

O trabalho com a produção de Tecnologias Educacionais demanda uma construção processual por parte de quem aprende: é um ciclo em que o futuro professor deve refletir sobre os esquemas que já tem, como dominou esses esquemas e o que ainda não sabe e o que deverá fazer para apreender os saberes curriculares; esse caminho deve ser permeado pela autonomia posto que gera escolhas, análise das mesmas e de suas consequências, provocando a autoestima e alicerçando bases para a formação do profissional professor (Rocha, 2018, p. 17).

O uso de MA são recursos potencializadores para a promoção da educação para as relações étnico-raciais, portanto, “os resultados obtidos constataam a viabilidade do uso de Tecnologias Educacionais aplicadas à diversidade étnico-racial em abordagens educacionais voltadas para o ensino e aprendizagem” (Rocha, 2018, p.19).

A produção de tecnologias educacionais tendo por base as MA promove a interação social entre os sujeitos, de modo que o trabalho em grupo se torna uma ferramenta de problematização dos conhecimentos sobre a cultura dos povos africanos e indígenas, na busca pelo reconhecimento histórico das contribuições das diversas etnias que compõem a população brasileira. Desse modo, romper com a visão hegemônica do eurocentrismo presente no currículo escolar, através da implementação de MA na formação docente, é uma atitude de insubordinação criativa. O fato de cada grupo ser direcionado a vencer os desafios impostos pelo processo de construção das tecnologias educacionais estimula a cooperação entre os sujeitos plurais que compõem o corpo docente das escolas e/ou instituições de ensino, no sentido da formação para a promoção dos valores da diversidade étnica e racial presente no Brasil, rompendo com estereótipos de inferioridade entre os povos de matriz africana, indígena e europeia.

A análise dos resultados produzidos pelos protótipos na formação docente, conforme Helena Rocha (2018) aponta que:

[...] o ganho expressivo no aprendizado das turmas e o uso de estratégias inovadoras mostrou-se de grande aceitação[...]. É importante perceber que para compreender o uso de Tecnologias Educacionais nas práticas pedagógicas de Ciências Biológicas e Química, enquanto contribuição para a aprendizagem colaborativa e significativa, será necessário contornar dificuldades de interpretação dos conceitos pelos alunos. Torna-se fundamental preencher lacunas existentes no processo ensino-aprendizagem, direcionando os futuros professores a ampliar seus métodos de ensino e seus recursos didáticos. Desta forma, pode-se concluir que a utilização de estratégias inovadoras no uso de recursos didáticos se apresenta como ferramenta capaz de promover melhorias para o ensino-aprendizagem, transversalizado pela diversidade étnico-racial, comprovando, assim, a hipótese de que é possível através do uso de Tecnologias Educacionais o combate a todas as formas de intolerância e o respeito às diversidades, em particular a diversidade étnico-racial no ensino de Biologia e Química (Rocha, 2018, p.19).

A educação na contemporaneidade já não pode mais ser conduzida pela ótica positivista, na qual os estudantes são espécies de “caixas” em que o conhecimento é depositado ou transmitido, pela lógica do ensino tradicional. Desse modo, o(a) professor(a) não deve mais aceitar o papel de transmissor do conhecimento, reforçando os valores da classe dominante atrelada aos valores da branquitude eurocêntrica e supostamente superior (Moreira, 1999 *apud* Amaral Neto; Freitas; Cunha, 2016). No ensino mediado por estratégias de aprendizagem ativa, na qual o/a discente participa ativamente da reelaboração do conhecimento, o/a docente “passa a ser um profissional que instiga a aprendizagem por meio dos temas e estratégias de ensino, mas deixa de ser o centro do processo, aquele que definia o que seria estudado pelos alunos” (Neto; Freitas; Cunha, 2016, p. 3).

Do ponto de vista da educação das relações éticas raciais, Paulo Amaral Neto, Cláudio Freitas e Débora Cunha (2016), reforçam e corroboram o papel das MA como um caminho para a educação antirracista, em que:

[...]a utilização de atividades lúdicas propicia um ambiente favorável para o aprendizado, pois motiva os educandos a frequentarem as aulas e a fazerem suas atividades, os jogos eletrônicos tornam-se uma estratégia promissora para o ensino de variados temas, entre os quais o ensino da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Assim os jogos podem despertar o interesse dos alunos em aprender sobre a cultura, história, culinária e jogos dessas diferentes culturas que influenciam nos modos de ser e viver do povo brasileiro (Neto; Freitas; Cunha, 2016, p.3).

Historicamente, o desenvolvimento tecnológico produzido acabou reforçando as desigualdades estruturais na fruição e no acesso aos bens e serviços entre as populações negra, indígena e branca, especialmente na esfera educacional. Desse modo, a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e da informática, permeadas pelas MA, poderá cumprir uma finalidade social ao promover o desenvolvimento da aprendizagem livre da influência do eurocentrismo curricular, que reforçou práticas discriminatórias e produziu o silenciamento e invisibilidade do povo negro e indígena. A possibilidade de utilização de uma plataforma como o JClic, que permite o uso tecnológico para a elaboração de atividades didáticas variadas, como quebra-cabeças, associação de palavras e figuras, exercícios com textos, jogos de memória, palavras cruzadas, fazendo uso lúdico desses instrumentos pedagógicos, tem o potencial de fazer o regaste histórico necessário das contribuições do conhecimento milenar africano e indígena, bem como desmitificar a inferiorização imposta aos negros e indígenas pelo processo de colonização de África e da América (Amaral Neto; Freitas; Cunha, 2016).

O JClic é um ambiente para criação, realização e avaliação de atividades educativas multimídia, desenvolvido em linguagem de programação Java, sendo uma aplicação de um software livre, baseado nos padrões abertos que funcionam em diversos sistemas operacionais (Amaral Neto; Freitas; Cunha, 2016).

Por meio do JClic, os/as docentes podem criar uma grande variedade de atividades didáticas e socioeducativas sobre qualquer tema, a exemplo de atividades que promovam o conhecimento sobre a cultura africana ou indígena, como por exemplo, a elaboração e produção de máscaras africanas, no sentido de desmistificar ideias discriminatórias que reforçam o senso comum de que esses povos eram primitivos e selvagens (Amaral Neto; Freitas; Cunha, 2016).

Finalmente, as experiências didáticas inovadoras indicadas neste trabalho, tendo por base pedagógica as MA e alinhadas às concepções de ensino que dialogam com um aprendizado ativo, podem ser potencializadoras da educação antirracista, cujo movimento contribuiu para a aprovação dos marcos legais para a implementação da EREER. Tais ações, articuladas com a formação continuada de professores/as que atuam na educação básica, são de extrema e capital importância para que as instituições de ensino, diretores/as de escolas, coordenadores/as pedagógicos/as, gestores/as, e especialmente programas de formação de professores/as, promovam uma educação verdadeiramente ética, democrática e engajada na promoção da valorização da diversidade étnico e racial da população brasileira no currículo escolar, como também nos valores de fraternidade, solidariedade e justiça social para negros/as, indígenas e brancos/as.

4 Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo identificar na literatura, por meio de uma revisão narrativa, a existência de práticas didático-pedagógicas, mediadas por metodologias ativas, que tinham como escopo a implementação das leis que instituíram a educação das relações étnico-raciais e suas repercussões na formação continuada de professores. Verificou-se que a existência de tais práticas estava em harmonia com a implementação da educação antirracista, como continuidade do movimento fundamental na luta por uma educação livre do racismo, da intolerância e da discriminação racial, ainda latente nas relações humanas e sociais dentro e fora das instituições de ensino.

Tanto a escuta histórica vivida, como o desenvolvimento e aplicação das tecnologias educacionais, todas tendo como lastro as MA, demonstram que há um movimento, ainda que inicial e tímido, formando-se em torno de práticas docentes que buscam denunciar o silenciamento e invisibilidade da HACAÍ no currículo das escolas brasileiras, bem como do racismo ainda presente na sociedade brasileira, principalmente no que tange às relações sociais na escola e em instituições de ensino.

Diante do exposto, conclui-se que os sistemas de ensino precisam se sensibilizar da emergência da promoção de políticas públicas e educacionais voltadas para a valorização de um currículo heterogêneo e multicultural, tendo em vista as poucas referências encontradas para o desenvolvimento de PDPA, interseccionada pela interculturalidade, que rompa com uma visão única da verdade da ciência. Nesse contexto, é caminho estratégico a implementação de políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada do(a)s docentes, agentes fundamentais que atuam diretamente dentro da escola, na direção da construção de uma educação antirracista, de uma escola livre do racismo, da intolerância e discriminação racial.

Por fim, nota-se a importância da realização de novos estudos de aprofundamento sistemático, com metodologias mais apuradas e de maior alcance - e com objetivos específicos -, que contribuam para o debate público que questiona os fundamentos de um currículo com hegemonia extremamente eurocentrada em detrimento da formação de um currículo multicultural que reflita a realidade social e histórica da população brasileira. Tal currículo eurocentrado, oriundo e fruto de um passado histórico de violência, apagamento e invisibilidade do povo negro e indígena e de suas contribuições nas esferas social, política e econômica do Brasil, pode estar reforçando, reproduzindo e legitimando o racismo estrutural, institucional e histórico vivido atualmente na sociedade, que estrutura as desigualdades e distribui injustamente os bens sociais e as oportunidades entre negros/as, indígenas e brancos/as.

Referências

Andrade, I. L.; Rivemales, M. D. C. C.; Praxedes, M. F. D. C. **Contribuições Das Metodologias Ativas E Tecnologias Digitais Para O Processo De Ensino E Aprendizagem Na Educação Superior**. Open Science Research X - ISBN 978-65-5360-270-0 - Volume 10 - Ano 2023 - Editora Científica Digital - www.editoracientifica.com.br

Amaral Neto, P.D. do.; Freitas, C.L. de; Cunha, D. A da. **O uso do software JCLIC para formação de professores em educação para as relações étnico-raciais**. 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária; ISBN: 978-85-93416-00-2; 7-9 de setembro de 2016.

Almeida, S. L. de. Racismo Estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

Benite, A.M. C.; Silva, J. P. da; Alvino, A. C. Ferro, ferreiro e forja: o ensino de Química pela Lei 10.639/03. **Educação em foco**, Juiz de Fora. Vol.21 n°3.735-768 set/dez. 2016.

Bertin, M.N.F. **Educação das Relações Étnico-Raciais Através da Escuta Sobre a História de Vida**. 2018. 122 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História – Área de concentração – Instituições e sujeitos – saberes e práticas). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 21 set. 2018.

Brasil. Parecer CNE/CP nº. 03/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. jan. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 02 novembro de 2021.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

D'Ambrosio, B. S. Lopes, C. E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

Farias, CCG; Lins, MRF; Brião, GF. Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 14, n. 1, p. 88-110 Jan-Abr 2021.

Jones, C. P. Confronting institutionalized racism. **Phylon**, v. 50, n. 1/2, p. 7-22, 2002. DOI: <https://doi.org/10.2307/4149999>

Martins, A.M.A; Debacco, M. S. **A Formação Continuada Potencializadora do Antirracismo: Metodologias Ativas uma Atitude de Insubordinação Criativa**. **Revista Educar Mais**. Volume 7. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.7.2023.3079>. 2023

Munanga, K.. **Nosso racismo é um crime perfeito** – Entrevista com Kabengele Munanga. Fórum. Fundação Perseu Abramo Partido dos Trabalhadores. Rede de Gestores Petistas, local 8 set. 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>. Acesso: 20 nov. 2023.

Quijano, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 116-142.

Rocha, H. S. C. da. **Metodologias ativas de ensino da diversidade étnico-racial da formação de professores de Ciências Biológicas e Química**. Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Diversidade – IFPA, Campus Belém, 2018.

Ponte Jornalismo. **Robson Silveira da Luz: a morte que fez nascer o Movimento Negro Unificado no Brasil – Ponte**. [S.l.:s.n.], 4 de mai. 2022. 1 vídeo (18min). Disponível em: <https://youtu.be/WpTyc3TrYrE?si=7XfEP1fBOWaW-hM> Acesso: 15 de jan 2024.

Sciré, C. **Racismo Epistêmico** [S.l.:s.n.], 6-10-2020. 1 vídeo (22min). Disponível em: https://youtu.be/sgJ8Fxm66A?si=6TcjUWN_pi52HBo0 Acesso em: 14 de jan 2024.

Santos, I. N. dos; Neta, Maria de Lourdes da S.; Santos, Carolina da F. B. F. **Relações Étnico-Raciais na Educação Profissional e Tecnológica: uma Revisão Integrativa**. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4651> 23 - 08 - 2022.