



APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: UMA CONTRIBUIÇÃO INTERSECCIONAL E ANTIRRACISTA

LEARNING BASED IN PROJECTS: AN INTERSECTIONAL AND ANTI-RACIST CONTRIBUTION

Augusto Rodrigues de Sousa¹
Lediane Fani Felzke²

RESUMO

O artigo apresenta o processo de construção de seis projetos de ensino em perspectiva interseccional e antirracista, elaborados a partir das considerações propostas nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Essas leis determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino no Brasil, entretanto ainda se notam muitas dificuldades e resistências para sua implementação no cotidiano escolar, dentre as quais a carência de materiais didáticos voltados para essa abordagem. A partir desses pressupostos, foi realizada uma pesquisa participante, no decorrer da qual os alunos envolvidos realizaram, como sujeitos de pesquisa, rodas de conversa, pesquisas bibliográficas e oficinas colaborativas para a construção coletiva dos projetos de ensino como produtos educacionais. Os projetos de ensino produzidos se pautam na herança conceitual das reflexões filosóficas decoloniais e do feminismo negro, em diálogo com as possibilidades politécnicas do modelo pedagógico da aprendizagem baseada em projetos. Como resultado, são oferecidos seis projetos de ensino antirracistas que, partindo da reflexão de mulheres negras, possibilitam a vivência de processos pedagógicos inclusivos, ligados ao cotidiano dos alunos e promotores de autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/2003. Práticas Pedagógicas. Estratégias de Ensino.

ABSTRACT

The article presents the process of construction of six teaching projects in an intersectional and anti-racist perspective, elaborated based on the laws 10.639 / 2003 and 11.645 / 2008. These laws determine that teaching African, Afro-Brazilian and indigenous history and culture is mandatory at all levels of education in Brazil. However, there are still difficulties and resistance to the implementation of these laws in school life. Among these difficulties is the lack of teaching materials. For this reason, we conducted a participatory research, in which the students involved conducted conversation circles, bibliographic research and collaborative workshops for the collective construction of the teaching projects presented here. The educational projects elaborated are based on the conceptual capacity of decolonial philosophical reflections and black feminism, in dialogue with the polytechnic possibilities of the pedagogical model of project-based learning. As a result, we offer six anti-racist teaching projects that start with the reflection of black women and enable the experience of inclusive pedagogical processes, linked to the daily lives of students and promoters of autonomy.

KEYWORDS: Law 10.639/2003. Pedagogical practices. Teaching strategies.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia- PROFEPT/IFRO, e-mail: augustosdb@gmail.com

² Doutora em Antropologia Social- UnB; Docente do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia Campus Ji-Paraná e do PROFEPT/IFRO. Coordena o Grupo de Pesquisas em Temáticas Étnicas da Amazônia- GETEA/IFRO, e-mail: lediane.fani@ifro.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um dos resultados de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia- Campus Porto Velho Calama (PROFEPT- IFRO) realizada em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/IFRO) e com o Grupo de Pesquisas em Temáticas Étnicas da Amazônia (GETEA/IFRO).

Nosso objetivo é apresentar o processo de construção de seis projetos de ensino a partir de uma abordagem antirracista e interseccional. Dessa forma, acreditamos contribuir de modo concreto com a implementação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade étnico-racial no contexto da Educação Profissional e Tecnológica- EPT, conforme proposto pelas leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas em todos os níveis de ensino da educação básica no Brasil.

Infelizmente, mesmo após quase vinte anos de instituição da lei 10.639/2003 ainda se encontram muitas resistências à sua plena implementação no contexto sócio-político nacional e no cotidiano escolar. Essas resistências se dão por diferentes fatores, tais como: a carência formativa dos docentes nessas temáticas, a falta de acesso a materiais didáticos e produções literárias voltados para o tema e, infelizmente, a preconceitos enraizados na vivência social brasileira, acentuados nos últimos anos por um recrudescimento do conservadorismo político e do fundamentalismo religioso, que desconsideram ou minimizam a luta de grupos sociais marginalizados contra o racismo e outras formas de discriminação.

Dado esse contexto, foi realizada uma pesquisa participante, de caráter qualitativo, na qual 15 alunas e alunos do ensino técnico integrado ao médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia- Campus Porto Velho Calama (IFRO- Calama) puderam, construir coletivamente seis projetos de ensino com uma abordagem antirracista e interseccional, a partir de rodas de conversa, pesquisas bibliográficas e oficinas colaborativas.

Inicialmente esses projetos foram planejados para o contexto do ensino de humanidades (história, geografia, filosofia, literatura, etc.) no ensino técnico integrado ao médio, mas é possível replicá-los em qualquer modalidade de ensino médio.

As bases teóricas que fundamentam os projetos de ensino construídos articulam reflexões pedagógicas e decoloniais, conforme apresentadas na sessão correspondente. Destacam-se especialmente o diálogo que propomos entre as possibilidades de consideração

pela diversidade étnico-racial; a ideia de politecnia como superação da dualidade entre teoria e prática e de emancipação da classe trabalhadora, materializadas na metodologia denominada de Aprendizagem baseada em projetos- ABP e as discussões teóricas acerca da pluriversalidade e da interseccionalidade.

Desse modo, nos propomos a atenuar ao menos um dos fatores de resistência à implementação das leis antirracistas em educação, a saber, a necessidade concreta de materiais didáticos e modelos de práticas pedagógicas possíveis.

2 BASES TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DE ENSINO

O modelo escolar que persiste no Brasil é fruto de processos coloniais elitistas que realizam sistematicamente a exclusão de pessoas e conhecimentos diversos do padrão universal estabelecido pelos modelos de conhecimento ocidental. Dessa forma, a dificuldade que se nota na implementação das leis de consideração pela diversidade étnico-racial são resultantes de uma complexidade de fatores que envolvem simultaneamente carências de formação e de materiais didáticos, preconceitos históricos e dificuldade em abandonar o modelo epistemológico estabelecido no ocidente (BRASIL/MEC/CNE, 2004; NOGUERA, 2014).

Nota-se que o apagamento de outras possibilidades epistemológicas é inerente ao processo de estabelecimento da corpo dos conhecimentos científicos ocidentais pautados na fragmentação da realidade para melhor conhecê-la e na percepção linear subjacente ao modo de pensar estabelecido pela modernidade/colonialidade ocidental. Essa estrutura epistemológica condiciona as propostas pedagógicas, reproduzindo a ênfase nos conteúdos como retalhos da cultura hegemônica consolidada, o conhecimento fragmentado em disciplinas e lições isoladas, o papel do professor como transmissor do conhecimento, o formato em filas da sala de aula, a passividade do aluno e o não reconhecimento dos conhecimentos cotidianos, populares ou subalternos no currículo escolar, dentre outros aspectos (SANTOMÉ, 1998; BISPO, 2018; ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015; BARATO, 2003).

Com a lei nº 10.639/2003, alterada posteriormente pela lei nº 11.645/2008, tornou-se obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino da educação básica no Brasil. Essas leis, somadas às demais políticas afirmativas consolidadas nas duas primeiras décadas do ano 2000 (como a lei 12.888/2010, que estabelece “Estatuto da Igualdade Racial”) são importantes conquistas dos movimentos negro e indígenas

e possibilitam o acesso de sujeitos historicamente excluídos aos espaços simbólicos e materiais de produção do conhecimento.

Nesse sentido, acreditamos que a presença de sujeitos historicamente excluídos dos espaços materiais de produção do conhecimento nos convida a superar também sua exclusão dos espaços simbólicos, isto é, dos currículos, conteúdos e das práticas educativas. Essa superação pode se dar através do reconhecimento das epistemologias consideradas subalternas e do seu potencial educativo, bem como pela coragem em abrir-se para práticas educativas que reconheçam os alunos como sujeitos de saber e não apenas como tábulas rasas a serem preenchidas com conteúdos ditados pelo professor (ARROYO, 2012; hooks, 2017).

A consideração pela legitimidade dos conhecimentos não ocidentais encontra seus fundamentos na herança decolonial e do feminismo negro que compreendem que todo conhecimento é produzido contextualmente, a partir de determinado lugar espacial e cultural e expressa nas suas formulações as percepções de raça, classe, cultura, gênero e outras determinações daquele que o propõe. Uma realidade que o sistema-mundo ocidental/capitalista propositalmente ignora como forma de apresentar sua própria racionalidade como universal (MALDONADO-TORRES, 2010; RIBEIRO, 2017).

Nesse sentido, o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011) propõe a ideia da pluriversalidade como superação da universalidade ocidental como paradigma do conhecimento. Enquanto o universo, que etimologicamente pode ser traduzido como “única alternativa” está relacionado com um modelo cósmico caduco que via o cosmos como uma totalidade finita dotada de um centro; o pluriverso emerge da percepção de que a realidade é formada por diversas com-centrações, no qual centros e periferias se interagem em uma infinidade de relações possíveis. O pluriverso, como concepção cosmológica, é um mundo em que todos os mundos são possíveis; como concepção epistemológica, é a representação da dialogicidade do saber e da possibilidade de conhecer a realidade por diferentes ângulos, ou ainda, reconhecer que existem diversas realidades contextuais, espaço-temporais, coletivamente construídas.

Por outro lado, na experiência educacional brasileira tem-se assumido o ideal da politecnicidade como horizonte de emancipação total da classe trabalhadora a partir da apropriação da totalidade dos conhecimentos e técnicas modernas, e da superação da dicotomia entre teoria e prática. Tal dicotomia sustenta a dualidade da escola ao reservar aos mais pobres apenas os fragmentos de conhecimento que os direcionem para o trabalho precarizado como única alternativa (universo) de futuro. Nessa perspectiva, destaca-se a importância do acesso da classe

trabalhadora aos conteúdos totais do saber constituído, inclusive os de humanidades, tais como história, filosofia, literatura, música, entre outros; geralmente considerados conhecimentos “inúteis” para a vida prática e aos quais apenas os filhos da elite precisariam ter acesso (SAVIANI, 2003).

Deve-se notar, entretanto, se o corpo teórico hegemônico disponível no currículo escolar foi construído pelo apagamento dos conhecimentos populares e dos povos subalternos e da exclusão dos sujeitos desses conhecimentos, de modo que, simplesmente oferecê-los amplamente à classe trabalhadora, sem ampliar suas fontes, significa apenas reproduzir os processos de exclusão historicamente estabelecidos. Ou seja, a concepção de politecnicidade também deve ser ampliada para uma perspectiva mais abrangente e pluriversal.

Ao mesmo tempo, como o sistema-mundo vigente não se sustenta apenas nas relações estabelecidas pelo capital, mas em outras hierarquias de gênero, raça e classe, a superação do capital não realiza o ideal de emancipação da classe trabalhadora, devem-se superar também as outras relações de opressão que sustentam o sistema capitalista/moderno/colonial/patriarcal. Nesse sentido, o feminismo negro vê nas mulheres pretas os sujeitos que se encontram na encruzilhada dos sistemas de opressão (na intersecção), de modo que partir da realidade delas é um caminho mais efetivo de desmonte das bases do sistema que se impõe (AKOTIRENE, 2018; DAVIS, 2016).

Retornando à prática do cotidiano, encontramos na metodologia denominada Aprendizagem baseada em Projetos- ABP, um instrumento concreto de realização da politecnicidade enquanto superação da dicotomia entre teoria e prática e possibilidade de emancipação dos sujeitos por meio do exercício da autonomia do aluno. Ao mesmo tempo em que, por partir da realidade cotidiana como base dos processos educativos e retornar ao cotidiano através da produção coletiva de respostas concretas a desafios reais, trata-se de uma abordagem com intenso potencial decolonial.

Segundo Bender (2014) a ABP é um modelo de ensino que propõe que os alunos se confrontem com desafios e problemas do mundo real e que eles mesmos considerem significativos. Dessa forma, com uma atuação de protagonistas, os próprios alunos, auxiliados pelo professor, determinam a melhor forma de abordar esses problemas e agir cooperativamente para solucioná-los. Por ser uma proposta de ensino-aprendizagem centrada no aluno, a ABP se apresenta como uma abordagem de ensino bastante eficaz, que resulta em altos níveis de desenvolvimento e desempenho dos alunos.

Dessa forma, ao construir os projetos de ensino em perspectiva antirracista e interseccional, buscamos oferecer um material “de encruzilhada”, isto é, que que articule esses diversos anseios educativos em práticas pedagógicas politicamente comprometidas com a superação do racismo e do colonialismo e à emancipação total dos alunos em todas as dimensões da vida a partir de experiências concretas e cotidianas de educação integral.

3 METODOLOGIA

A metodologia vivenciada no processo de construção dos projetos de ensino apresentados nesse artigo foi a Pesquisa Participante, modelo decolonial de pesquisa qualitativa que visa responder a necessidades pontuais de uma comunidade e no qual os sujeitos de pesquisa participam plenamente de todo o processo de construção do conhecimento (BRANDÃO, 2006). Quanto aos procedimentos metodológicos vivenciados, inicialmente os alunos definiram, por meio de uma roda de conversa, qual seria a estrutura dos projetos de ensino.

Após estudar diferentes possibilidades metodológicas, o grupo de pesquisa decidiu compilar a própria estrutura, definindo cinco etapas como um caminho metodológico, a saber: sensibilização, pesquisa e diálogos, produção, avaliação e celebração. Essa estrutura foi posteriormente denominada “Estratégia Pluriverso” e compartilhada em página online criada especificamente para esta finalidade e também no portal de produtos educativos “eduCapes”³.

Posteriormente, o grupo decidiu, por meio de rodas de conversa, quais seriam os temas geradores dos projetos de ensino a serem construídos. Foram definidos seis temáticas: história pessoal, territorialidades, política/vida em sociedade, história da filosofia, feminismo e ética. Dessa forma, as alunas e alunos foram divididos em subgrupos para cada um dos temas. Desse modo, os subgrupos realizaram a pesquisa bibliográfica, auxiliadas pelo professor pesquisador, a fim de encontrar as bases teóricas para cada um dos projetos e definir os possíveis diálogos que se poderiam estabelecer entre as fontes.

A seguir, definimos que atividades poderiam ser realizadas em cada etapa dos respectivos projetos, com ênfase em metodologias ativas voltadas para a autonomia e o protagonismo dos alunos em todo o processo e na percepção do professor como auxiliador dos

³ Conforme os links: <http://pluriversoep.com> e <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572453>, respectivamente.

processos vivenciados (CAMARGO e DAROS, 2018). Assim, foi preciso realizar o levantamento das técnicas a serem desenvolvidas em livros de didática e *sites* da internet.

Definidas as referências bibliográficas e as atividades, os projetos foram previamente montados e testados com os outros colegas do próprio grupo de pesquisa dedicando uma manhã para a validação de cada projeto. Estes projetos podem ser realizados em tempos mais longos no cotidiano escolar. Após a validação dos projetos pelo grupo de pesquisa, os mesmos foram compilados em formatos de livreto, validados pela banca do produto educacional do PROFEPT e disponibilizados nas páginas online supracitadas.

4 RESULTADOS: OS PROJETOS DE ENSINO CONSTRUÍDOS

O processo de pesquisa participante vivenciado possibilitou que nosso grupo de pesquisa produzisse seis projetos de ensino estruturados por cinco etapas que proporcionam uma vivência concreta dos valores descritos nas bases teóricas que os sustentam.

Na etapa da sensibilização, os alunos são convidados a partir da própria realidade e da experiência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, de modo especial da reflexão de mulheres pretas. Na etapa denominada de “pesquisas e diálogos”, proporcionamos o exercício pluriversal do diálogo entre diferentes fontes teóricas e perspectivas. Na etapa da produção, almejamos que os alunos vivenciem uma experiência do trabalho coletivo e de produção concreta do conhecimento com vistas à divulgação e transferência para o bem comum.

Na etapa da avaliação, que experimentem a oportunidade de dar e receber feedback não apenas sobre um conteúdo memorizado, mas a todo o processo educativo. E, por fim, na etapa da celebração, compartilhar o conhecimento num sentido festivo para toda a comunidade educativa.

É importante destacar que todos os projetos de ensino têm como ponto de partida a leitura de escritoras pretas, a partir das quais se propõem diálogos com outras fontes e atividades concretas voltadas para o protagonismo dos alunos e a integração entre teoria e prática. A opção de utilizar a produção literária ou filosófica de mulheres pretas foi assumida como postura política explícita de antirracismo e de compreensão interseccional da realidade, compreendo que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela, porque tudo é desestabilizado a partir da base da pirâmide social onde se encontram as mulheres negras, muda-se a base do capitalismo” (DAVIS, 2017, s.p.).

O primeiro projeto produzido se intitula “Caçador de mim: escrevendo a própria história” (SOUSA e FELZKE, 2020a). Nele se propõe que, a partir da leitura da obra “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola”, autobiografia de Maya Angelou (2018), os alunos vivenciem um processo de compreensão do gênero autobiográfico e reflitam sobre a própria personalidade e história pessoal, inseridas no contexto familiar, social e político através da escrita de suas próprias autobiografias. No decorrer do projeto os alunos são convidados dialogar as perspectivas propostas por Angelou com outros pensadores, tais como Agostinho, Sartre, e Angela Davis, Antonio Bispo, Emicida, dentre outros autores. A estrutura do projeto pode ser visualizada resumidamente no quadro a seguir.

Quadro 1— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 1

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura e conversa sobre o evento de abertura	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos.	Passo 3: Apresentação do texto referencial “Eu sei por que o pássaro canta na gaiola” e primeiros contatos com a obra e a autora
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA		
Passo 1: Leituras e pesquisas em diferentes fontes e rodas de conversa em pequenos grupos e em plenário, a partir de questões oferecidas pelo professor.	Passo 2: Roda de conversa final	
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO		
Passo 1: Oficinas para produção de autobiografias e processo de escrita.	Passo 2: Formatação e produção das autobiografias.	Passo 3: Entrega dos textos produzidos para avaliação da banca leitora
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO		
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha		
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO		
Passo 1: Organização de Sarau da turma para apresentação das autobiografias	Passo 2: Sarau da Turma no qual os alunos poderão apresentar os livretos de autobiografia.	

Fonte: SOUSA e FELZKE, 2020a.

O segundo projeto, intitulado “Caçador de mim: mapeando os próprios lugares” (SOUSA e FELZKE, 2020b), propõe que, a partir da leitura da obra “Quarto de Despejo- diário de uma favelada” de Carolina Maria de Jesus (2014), os alunos reflitam acerca dos seus próprios “lugares de fala” e das territorialidades que ocupam, assim como sobre como essas territorialidades influenciam na constituição de suas identidades sócio-políticas no interior da coletividade. No decorrer do projeto os alunos dialogam as impressões da leitura de Carolina de Jesus com perspectivas presentes nas obras de Chico Buarque, Abdias do Nascimento,

Djamila Ribeiro, Milton Santos, Grada Kilomba, Gayatri Spivak, bell hooks, dentre outros. A estrutura do projeto pode ser visualizada resumidamente no quadro a seguir.

Quadro 2— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 2

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

Fonte: SOUSA E FELZKE, 2020b.

No terceiro projeto, com o título “Afrofuturo: projetar (se) um outro mundo possível” (SOUSA e FELZKE, 2020c), a partir do filme “Pantera Negra” e da leitura do primeiro volume da dualogia “Brasil 2408”, intitulado “(In) Verdades” (AIN-ZAILA, 2016), os alunos são convidados refletir sobre que perspectivas de futuro podem ser almeçadas para construamos uma sociedade plural, integradora e que tenha superado o racismo. O projeto convida também que os alunos questionem que espaços os “subalternos” terão no mundo daqui a cem anos, inspirados no diálogo com a produção de pensadoras e pensadores como Ailton Krenak, Angela Davis, Tomás Morus, dentre outros. A partir dessas reflexões os alunos produzirão um projeto de cidade afrofuturista a ser apresentado numa feira sobre cidades do futuro. A estrutura do projeto é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 3— Aplicação do Estratégia Pluriverso no Projeto 4

PRIMEIRA ETAPA: SENSIBILIZAÇÃO		
Passo 1: Evento de Abertura (Sessão de Cinema: Pantera Negra) e conversa sobre o evento de abertura	Passo 2: Apresentação do Projeto, combinações e acertos e organização dos grupos.	Passo 3: Apresentação do texto referencial “(In)Verdades” e primeiros contatos com o movimento afrofuturista a obra e a autora.

SEGUNDA ETAPA: PESQUISA E RODAS DE CONVERSA	
Passo 1: Leitura e pesquisa em diferentes fontes e rodas de conversa em pequenos grupos e em plenário, a partir de questões oferecidas pelo professor.	Passo 2: Roda de conversa final sobre as leituras e pesquisas realizadas.
TERCEIRA ETAPA: PRODUÇÃO	
Passo 1: Brainstorms para decisão de que tipo de produto e projetos os alunos querem apresentar.	Passo 2: Rodas de conversa e oficinas de produção
QUARTA ETAPA: AVALIAÇÃO	
Passo 1: Autoavaliação e avaliação pelos pares e partilha	
QUINTA ETAPA: CELEBRAÇÃO	
Passo 1: Feira “Cidades do Futuro: utopias e bem-viver” (com avaliação dos produtos pela banca)	

Fonte: SOUSA e FELZKE, 2020c.

O quarto projeto tem como título “Kemet: repensar a certidão de nascimento da filosofia” (SOUSA e FELZKE, 2020d). Nele, a partir da leitura de “O perigo de uma história única” de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), os alunos são convidados a problematizar a noção clássica da origem exclusivamente grega da filosofia, refletir a tese de que a filosofia é inerente ao pensamento humano e pesquisar pensadores africanos, orientais e ameríndios e suas implicações filosóficas para apresentá-los aos colegas de modo criativo. O nome do projeto advém do nome original do Egito, *Kmt*, que pode ser traduzido tanto como “terra preta” como “terra dos homens pretos” (NASCIMENTO, 2008). A estrutura do projeto pode ser visualizada no quadro a seguir.

Quadro 4— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 4

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

Fonte: SOUSA e FELZKE, 2020d

No quinto projeto, “Geledés: a voz das mina!” (SOUSA e FELZKE, 2020e), a partir do aprofundamento no gênero poético “slam” e da leitura da obra “O feminismo é para todo mundo— políticas arrebatadoras” de bell hooks (2019), os alunos são convidados a apresentar vivências de mulheres negras e indígenas do passado e do presente e da importância da autonomia feminina negra para o salto civilizatório, através da elaboração de poesias do gênero slam poetry. O nome do projeto, Geledés, faz menção a uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nas sociedades tradicionais yorubá, mais tarde passou a nomear um festival em honra do poder feminino sobre a fertilidade da terra, a procriação e o bem-estar da comunidade. Segue a apresentação da estrutura do projeto no quadro a seguir.

Quadro 5— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 5

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

Fonte: SOUSA e FELZKE, 2020e.

No sexto projeto, com o título “Ubuntu: eu sou porque nós somos” (SOUSA e FELZKE, 2020f), a partir dos curtas-metragens “5x Favela- Agora por nós mesmos” e da leitura do romance “Fique Comigo” de Ayòbámi Adébáyò (2018), os alunos são convidados a discutir diferentes paradigmas éticos e elaborar curtas metragens inspirados na leitura e nas rodas de conversa com as temáticas éticas discutidas. O nome do projeto faz referência à filosofia africana do Ubuntu, postura ética de caráter comunitário e tradicional. A estrutura do projeto de ensino é apresentada a seguir.

Quadro 6— Aplicação da Estratégia Pluriverso no Projeto 6

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

Fonte: SOUSA e FELZKE, 2020f

A produção tão variada de projetos de ensino foi possível especialmente por conta da metodologia da pesquisa participante, visto que, por meio dela, as alunas e alunos envolvidos puderam, com o auxílio do professor-pesquisador, ler diversas fontes bibliográficas e propor em conjunto uma série de práticas pedagógicas possíveis. O protagonismo dos alunos desde a formulação dos projetos nos permite oferecer à comunidade educativa processos de aprendizagem inovadores e antirracistas a partir da produção de mulheres pretas, compreendidas como base da estrutura social vigente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Ao mesmo tempo, como se pauta na pesquisa e diálogos e em uma produção concreta que materialize as pesquisas realizadas, os projetos permitem a vivência da experiência de

politecnia, com a superação da dicotomia entre teoria e prática através da pesquisa e do trabalho como princípios educativos.

Como não foi possível trabalhar com outros professores no decorrer da pesquisa, oficialmente os projetos de ensino são apresentados no âmbito da disciplina de filosofia, entretanto, sua estrutura, as leituras que propõem e as produções que orientam, foram construídas de modo a permitir, e convidar, à prática integradora entre as disciplinas, sobretudo porque compreendemos que a superação do formato disciplinar é inerente às propostas apresentadas.

REFERÊNCIAS

ADÉBÁYÒ, Ayòbámi. **Fique comigo**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozie. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AIN-ZAILA, Lu. **(In)Verdades: Uma heroína negra mudará tudo** (Duologia Brasil 2408 Livro 1). s.l.: Produção Pessoal, 2016. Disponível em: <https://brasil2408.com.br/index.php/e-book/>. Acesso em: 31 ago. 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANGELOU, Maya. **Eu sei porque o pássaro canta na gaiola**. São Paulo: Astral Cultural, 2018.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora SENAC, 2003.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BISPO, Antônio. Somos da Terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n.12, p. 44-51, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Letras e Ideias, 2006.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer nº 003/2004**, "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. **Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo.** Salvador, Bahia: UFBA, 2017. (Comunicação Oral). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=waCyuZZap9I>. Acesso em 01 jul. 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada.** São Paulo: Ática, 2014.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura.; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 313-339.

MUNANGA, Kabemguele. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Eliza. **A matriz africana do mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NOGUERA, Renato. **O ensino de Filosofia e a lei 10.6339**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em 20 jul. 2020.

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

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde (online)**, v. 1, p. 131-135, 2003. ISSN 1.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Afrofuturo**: Projetar (se) um outro mundo possível. Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI/IFRO; GETEA/IFRO, 2020a. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572464>. Acesso em 20 de julho de 2020.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Caçador de mim**: escrevendo a própria história. Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI; GETEA, 2020b. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572456>. Acesso em 20 de julho de 2020.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Caçador de mim**: mapeando nossos lugares. Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI/IFRO; GETEA/IFRO, 2020c. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572457>. Acesso em 20 de julho de 2020.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Projeto 4 Kemet**: repensar a certidão de nascimento da filosofia. Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI/IFRO; GETEA/IFRO, 2020d. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572467>. Acesso em 20 de Julho de 2020.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Projeto 5 Geledés**: a voz das mina! Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI/IFRO; GETEA/IFRO, 2020e. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572458>. Acesso em 20 de Julho de 2020.

SOUSA, A. R. D.; FELZKE, L. F. **Projeto 6 Ubuntu**: eu sou porque nós somos! Porto Velho/RO; Ji-Paraná/RO: NEABI/IFRO; GETEA/IFRO, 2020f. <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572460>. Acesso em 20 de Julho de 2020.

Enviado em: 25/07/2020
Aprovado em: 03/03/2021