

**FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL  
MESTRADO**

**TUDO PARECE IMPOSSÍVEL ATÉ QUE SEJA FEITO: EDUCAÇÃO PARA AS  
RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS COMO PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO  
REGIONAL**

**DARLÃ DE ALVES**

**Taquara**

**2018**

**DARLÃ DE ALVES**

**TUDO PARECE IMPOSSÍVEL ATÉ QUE SEJA FEITO: EDUCAÇÃO PARA AS  
RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS COMO PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO  
REGIONAL**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Faccat – Taquara-RS, sob orientação do Dr. Daniel Luciano Gevehr

**Taquara**

**2018**

Dedico este trabalho à minha mãe Gersi e ao meu pai Pedro. Às minhas irmãs Geovana e Leila. Ao meu irmão Evandro (em memória).

Dedico este trabalho a todos os negros que lutam contra o preconceito, estereótipos de inferioridade, racismo institucional e demais barreiras étnicas buscando a conquista do seu espaço na sociedade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida e por todo o cuidado que ELE tem para com o meu caminho aqui na Terra. Agradeço a minha família por todo apoio e principalmente pela educação de base, pois através dela formei meu caráter e as escolhas que venho trilhando dia a dia. Agradeço a FACCAT por oportunizar minha formação no programa. Agradeço a CAPES pelo fomento e financiamento à pesquisa.

Meu mentor acadêmico e parceiro nessa caminhada, professor mais que especial. Agradeço muito a você professor Daniel Gevehr. Pelo incentivo e por acreditar em mim, mesmo quando muitos não acreditavam. Obrigado por compartilhar teus conhecimentos, sabedoria e humanidade. Muito obrigado pela oportunidade do convívio e do aprendizado.

Aos meus colegas do mestrado que hoje posso chamar de amigos. Pessoas mais que especiais, cada um em sua área, foram escolhidos por Deus para estarem juntos nesta turma. Alexandre, Fran, Gisele, Sabrina, Regina, Vanusa, Karla, Cris, Márcio e Alberto. Obrigado pelo aprendizado, pelo convívio, pela amizade e pelo apoio.

Agradeço a Secretaria de Educação e Cultura de Campo Bom-RS, na pessoa da professora Graziela Pires e a Prefeitura Municipal, ao Secretário de Esporte e Lazer professor José Roberto dos Santos agradeço pelo pronto apoio na busca das informações.

Agradeço também a todos os meus amigos pelas palavras de incentivo, apoio moral e intelectual, e claro pelo ombro amigo, demonstrando o quão é preciosa a nossa amizade. Em especial Vitor, Andréia e Cassandra.

Agradeço também aos que não me apoiaram e tornaram esse caminho sinuoso e intrincado. Vocês aumentaram a minha vontade de conquistar esse título.

Fica minha gratidão a todos.

“O negro no Brasil não nasce negro, ele se torna negro.” Nilma Lino Gomes (2005).

## RESUMO

Esta pesquisa busca descrever e analisar como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira está sendo trabalhado nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campo Bom-RS. Através da Comissão da Diversidade, formada por professores representantes das escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura em parceria com as Faculdades EST, ofertou, no ano letivo de 2017, um curso de formação continuada aos professores da rede municipal de ensino, para que a temática relativa à Educação para as Relações Étnico Raciais fosse contemplada no currículo escolar, cumprindo assim o disposto na Lei 10639/2003, normativa federal que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996, trazendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Esta formação continuada capacitou os professores para replicarem o conhecimento adquirido por intermédio das práticas do curso de formação na comunidade escolar onde atuam, através de ações pedagógicas e projetos curriculares. Este estudo acompanhou esta formação continuada destes docentes e as ações e projetos pedagógicos produzidos a partir desta, analisando os diferentes contextos e realidades onde estas abordagens assim foram efetuadas. Colaborando para a contemplação deste conteúdo que compõe cultural e historicamente a formação do ser brasileiro, objetivando o conhecimento da história e cultura para se obter a reflexão e, através desta, o respeito e a interação, que são elementos fundamentais para o desenvolvimento de um povo, de uma região. Os resultados desta pesquisa responderam à questão problema e revelaram as diferentes percepções desta temática desenvolvida nos diversos contextos deste município. Percebe-se, acima de tudo, que para promover o desenvolvimento de uma região é necessário, também, conhecer os elementos formadores de sua história e cultura. Conhecendo e refletindo sobre o passado, vivenciando e praticando o presente, e assim prospectando e construindo um futuro melhor.

**Palavras-chave:** Educação Étnico Racial. História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Desenvolvimento Regional.

## **ABSTRACT**

*This research aims to analyze how the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture is being conducted in primary schools of the municipal system of Campo Bom, RS. Through the Diversity Commission, composed by teachers representing municipal schools, the Municipal Department of Education and Culture, in partnership with the EST Faculties, offered, during the academic year 2017, a continuing education course for teachers of the municipal educational system, so that the theme related to Education for Ethnic Racial Relations could be included in the school curriculum, thus complying with the provisions of Law 10639/2003, federal legislation that modifies the Law of Directives and Bases of Education, Law 9394/1996, making the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture mandatory in basic education. This continuous training enabled the teachers to replicate the knowledge acquired through the practices of the training course in the school community where they work, through pedagogical actions and curricular projects. This study followed this continuing formation of these teachers and the pedagogical actions and projects produced from it, analyzing the different contexts and realities where these approaches were done. Collaborating for the contemplation of this subject that composes culturally and historically the formation of the "Brazilian being", objectifying the knowledge of history and culture to obtain reflection and, through it, the respect and interaction, that are fundamental elements for the development of a people, a region. The results of this research answered the problem question and revealed the different perceptions of this theme developed in the different contexts of this municipality. It is perceived that, to obtain the development of a region, it is necessary to know the formative elements of its history and culture. Knowing and reflecting on the past, experiencing and practicing the present, and thus prospecting and building a better future.*

**Keywords:** *Ethnic Racial Education. African and Afro-Brazilian History and Culture. Regional Development.*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Encontro 20.06.2017 .....	100
Figura 2 - Encontro de 20.06.2017 .....	100
Figura 3 - Encontro de 20.06.2017 .....	100
Figura 4 - Encontro de 20.06.2017 .....	101
Figura 5 - Encontro 20.06.2017 .....	101
Figura 6 - Encontro 20.06.2017 .....	101
Figura 7 - Encontro de 29.08.2017 .....	102
Figura 8 - Encontro de 29.08.2017 .....	102
Figura 9 - Encontro de 29.08.2017 .....	102

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil Socioeconômico do município de Campo Bom.....	22
Quadro 2 - 50 maiores QLs de Campo Bom, cadeia e número de empregados por atividade .....	23
Quadro 3 - 15 maiores QLs – base PAM e PPM.....	24
Quadro 4 - Cadeias com volume de emprego representativo .....	24
Quadro 5 - As escolas de ensino fundamental do município de Campo Bom-RS...	48
Quadro 6 - As escolas de ensino infantil da rede municipal de Campo Bom-RS....	49
Quadro 7 - Cronograma de atuação Comissão da Diversidade 2018.....	52
Quadro 8 - Cronograma Curso de Formação Continuada 2017.....	53
Quadro 9 - Perfil étnico-racial das escolas de ensino fundamental.....	68
Quadro 10 - Os projetos e seus objetivos .....	72
Quadro 11 - Os projetos e o período de desenvolvimento .....	77
Quadro 12 - Principais aspectos avaliados .....	79

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEI: Centro de Educação Integrada  
FEE: Fundação de Economia e Estatística  
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
EMEI: Escola Municipal de Ensino Infantil  
PAM: Produção Agrícola Municipal  
PIB: Produto Interno Bruto  
PPM: Pesquisa Pecuária Municipal  
QL: Quociente Localcional  
RAIS: Relação Anual de Informações Sociais  
SEPPIR: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SIDRA: Sistema IBGE de Recuperação Automática  
SMEC: Secretaria de Educação e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1</b>	<b>Método</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2</b>	<b>Formação histórica</b> .....	<b>16</b>
<b>1.3</b>	<b>O município de Campo Bom</b> .....	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>FERRAMENTAS CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação para as relações étnico raciais</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>A Normativa Federal</b> .....	<b>31</b>
<b>2.3</b>	<b>Memória e identidade</b> .....	<b>36</b>
<b>2.4</b>	<b>Desenvolvimento</b> .....	<b>39</b>
<b>3</b>	<b>CENÁRIO DA PESQUISA: NARRATIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO BOM</b> .....	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>A Rede Municipal de Ensino</b> .....	<b>46</b>
<b>3.2</b>	<b>A Comissão da Diversidade</b> .....	<b>51</b>
<b>3.3</b>	<b>Material de Apoio Pedagógico</b> .....	<b>56</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>61</b>
<b>4.1</b>	<b>O diário de campo</b> .....	<b>61</b>
<b>4.2</b>	<b>O cenário local: as escolas envolvidas no curso</b> .....	<b>68</b>
<b>4.3</b>	<b>Os projetos e seus objetivos</b> .....	<b>71</b>
<b>4.4</b>	<b>A execução dos projetos nas escolas</b> .....	<b>78</b>
<b>5</b>	<b>PROPOSTA DE PROJETO</b> .....	<b>87</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>94</b>
	<b>ANEXO</b> .....	<b>101</b>
	<b>ANEXO A – IMAGENS DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO</b> .....	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Por um longo período da história do nosso país, a diversidade cultural, que caracteriza seu povo não representou sinônimo de harmonia. Atores de destaque na história do Brasil, índios e negros, viveram, por muito tempo, marginalizados e discriminados pela sociedade. E ainda hoje, carregam as marcas das conflituosas relações de poder estabelecidas que perpassam o tempo.

Sendo o Brasil uma nação multicultural que abriga significativo número de descendentes de africanos dispersos no período pós-abolição, sua distribuição demográfica e étnico racial traz diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas.

Um ambiente que reflete a pluralidade cultural do nosso país, retratando não só o conceito de igualdade, mas sim de equidade, é a sala de aula. Onde as diferenças étnicas, de gênero, geração, de credo, de valores e costumes, compõem a formação do indivíduo.

A escola, como instituição social voltada ao ensino, constitui-se como um dos principais espaços de formação dos indivíduos e encontra-se, centralmente envolvida na questão da diversidade étnica existente na sociedade brasileira. Sendo pública, de todos e para todos, expõe uma prática contraditória ao privilegiar a cultura ocidental, quando, em parte, abstém-se aos demais pilares étnicos e culturais que compõem a base do ser brasileiro.

Para Santos (2002, p. 89) “A intensificação das interações econômicas, políticas e culturais transnacionais das três últimas décadas assumiu proporções tais que é legítimo levantar a questão de saber se com isso se inaugurou um novo período e um novo modelo de desenvolvimento social”. Em tais circunstâncias, a árdua tarefa da educação de preparar o educando para a vida, levando em consideração sua identidade cultural, redefine-se, perante as atuais demandas sociais, cabendo aos educadores, cidadãos, estarem conscientes da natureza e caráter de tais transformações que mudaram a geopolítica mundial, aqui relacionando a educação para as relações étnico raciais.

Neste contexto contemporâneo que é o ambiente escolar, observa-se a necessidade de trazer para o ensino da diversidade as diversas experiências

culturais e conhecimentos sobre as ancestralidades – antes não contempladas – exigindo do professor preparo suficiente para a mediação deste conteúdo. Para este preparo é de extrema importância a busca pela qualificação por parte do docente. Cardoso e Feitosa (2015) reiteram a necessidade desta formação devido a importância da atuação e mediação que será realizada nos debates e discussões acerca desta temática tão importante e tão presente na nossa sociedade. Os autores reafirmam a importância do estímulo à reflexão crítica nas práticas pedagógicas.

No dia 9 de janeiro de 2003, teve início um novo período na educação brasileira, pois esta recebeu a principal política pública nacional para a promoção da educação para as relações étnico raciais. Nesta data foi sancionada a lei 10639/2003, esta que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta alteração trouxe a perspectiva de uma educação para equidade na educação para as relações étnico raciais, através da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Sua aprovação provocou uma constante reflexão sobre o currículo instituído em nossas escolas, que, historicamente, tem negligenciado as diferenças culturais e valores civilizatórios africanos e afrodescendentes em nossa sociedade (MOREIRA; SANTANA, 2013).

Através desta normativa, Lei 10639/2003, surge na vida dos afro-brasileiros o conceito de ação afirmativa, criado, muito antes, pelo presidente dos EUA J. F. Kennedy, em 1963, significando

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado (GOMES, 2001, p. 29).

É importante ressaltar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas, em virtude da marcante diversidade em seu interior. Porém, não é a única instituição responsável pela educação para as relações étnico raciais, uma vez que o processo de educar ocorre também na família, nos grupos culturais, nas comunidades, no convívio social proporcionado pelos meios de comunicação, entre outros (VERRANGIA; SILVA, 2010).

A justificativa para esta pesquisa é de que a alteração da LDB, proposta pela Lei 10639/2003, dá início a uma nova abordagem sobre a diversidade cultural no ambiente escolar. Anteriormente a esta determinação, o currículo de história

abordava a cultura afro-brasileira e africana na perspectiva do negro escravo, submisso ao senhor de engenho - aspecto que hoje ainda é identificado em currículos escolares e materiais didáticos. Este aspecto reforça a ideia de que na área da educação as mudanças acontecem, ainda, lentamente.

Nesse sentido, é fundamental lembrar que a história do negro no Brasil não se resume à escravidão. Este sim foi um grande episódio. Porém, limitar a identidade do negro afro-brasileiro e africano apenas a este acontecimento é ignorar toda sua historicidade e sua matriz cultural, que contribuiu para a formação da cultura do nosso país e do ser brasileiro. Acredita-se na educação para as relações étnico raciais, como forma de conhecimento e valorização da cultura de todos brasileiros, buscando a equidade racial e eliminação do preconceito (AMARO, 2015). A proposição de políticas de ações afirmativas no Brasil, que contemplem uma educação voltada para o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial na escola são questões urgentes na contemporaneidade.

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a educação para as relações étnico raciais no Brasil, a partir das ações afirmativas oriundas da principal política pública para a promoção da igualdade racial na escola, a lei 10.639/2003. Medida esta que alterou a LDB 9394/1996 trazendo à educação básica a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos oficiais e particulares de ensino fundamental e médio em todo o território nacional.

Nessa perspectiva a questão problema que permeia a investigação desta pesquisa é: **Como abordar a temática da educação para as relações étnico-raciais através do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar atual, como forma de desenvolvimento regional?**

Para este questionamento a presente pesquisa trabalhará com uma hipótese inicial, que poderá ou não vir a confirmar-se. Onde a abordagem desta temática poderá produzir reflexão e debate colaborando para a luz do conhecimento aos diversos elementos que compõem a cultura do ser brasileiro, em suas diferentes esferas, representando as diversas etnias que o formam, gerando aproximação à cultura dos povos colonizadores, colaborando para a formação identitária dos cidadãos nos diferentes contextos escolares contidos na rede de ensino do município investigado.

A organização dos conceitos, cenários investigados e resultados obtidos seguirão conforme descrição dos elementos seguintes, onde, no primeiro capítulo o

leitor encontrará conceitos importantes para a compreensão de toda a pesquisa, bem como a definição de todo o instrumental teórico que será utilizado, a fim de que possa perceber quais são as diretrizes seguidas pela pesquisa.

No segundo capítulo é feita a descrição do cenário da pesquisa – o município de Campo Bom - delimitando o espaço analisado, estabelecendo o lugar de onde se fala e quais as concepções históricas do mesmo. O sistema municipal de ensino coordenado pela secretaria municipal de educação e cultura bem como o trabalho desenvolvido pela rede na abordagem do tema cultura africana e afro-brasileira pelo currículo escolar.

Na sequência inicia a análise dos projetos criados a partir do curso de formação de professores a luz da lei 10639/2003. Curso este oferecido pela rede municipal de educação de Campo Bom/RS, aos professores da rede, em parceria com as Faculdades EST de São Leopoldo/RS, com o intuito de preparar os professores para a abordagem desta temática nas comunidades escolares da rede municipal, tanto nos espaços de educação infantil, como no ensino fundamental regular e integral. Visando a adaptação dos currículos, trazendo a contemplação do tema estabelecido frente à normativa federal lei 10639/2003 e gerando alternativas didático pedagógicas, embasamento para o debate, enfrentamento e orientações nas discussões e situações do cotidiano de preconceções dos diferentes contextos e realidades das instituições de ensino.

Por fim, é feita a análise dos resultados obtidos através das práticas pedagógicas e ações afirmativas voltadas para a disseminação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Cada profissional formado pelo curso de formação continuada pôde compartilhar sua experiência ao longo do curso e atuação junto a sua comunidade escolar, onde foram abordadas as práticas pedagógicas e ações afirmativas para as relações étnico raciais na educação básica, como determina a normativa federal de número 10639/2003.

Como contribuição para futuras pesquisas, esta dissertação pretende apontar direções para a abordagem desta temática no ensino fundamental visando à obtenção de resultados positivos, reorganização dos currículos escolares, dando visibilidade as culturas que compõem o ser brasileiro, aqui representadas pela etnia africana e afro-brasileira, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das populações afrodescendentes, que estas possam sentir-se representadas, como

cidadãos, pertencentes à sociedade, étnica e culturalmente, produzindo assim equidade e respeito, valores estes que corroboram para o desenvolvimento local.

### **1.1 Método**

Nesta etapa da pesquisa apresento o método com o qual ela foi desenvolvida. Ao introduzir o tema relato a importância da discussão acerca da proposta e justifico a intenção de pesquisar tal assunto, assim como, a relação do mesmo com o pesquisador. Como procedimento metodológico inicial foi realizada uma pesquisa bibliográfica para a sustentação da argumentação nos debates que tangem esta temática. A revisão teórica inicia a discussão do tema conceituando quatro pilares para a melhor compreensão do estudo. Estes são: educação para as relações étnico raciais; a normativa federal lei 10639/2003; memória e identidade e, por fim, desenvolvimento.

Posteriormente a apresentação destes conceitos trago ao cenário da pesquisa dados que apresentam o contexto a qual ela foi desenvolvida, descrevendo a rede municipal de ensino do município de Campo Bom, juntamente com a Comissão da Diversidade, grupo de professores da rede que debatem alternativas para a abordagem da temática da educação para as relações étnico raciais na educação básica. Assim como o material de apoio pedagógico também é apresentado relacionando sua importância na abordagem pedagógica do tema.

A coleta de dados foi realizada através de documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Campo Bom, além do diário de campo do curso de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino produzido pelo pesquisador, sendo este participante ativo do curso acima descrito. O capítulo de resultados apresenta o material coletado e analisa os projetos desenvolvidos pelas escolas através da disseminação do conhecimento adquirido pelos professores participantes do curso de formação continuada, através da produção apresentada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Campo Bom. Como sugestão, ao final apresento uma proposta de projeto executada em uma escola da mesma rede, aplicada pelo pesquisador.

## 1.2 Formação histórica

O Rio Grande do Sul é um estado construído, em grande parte, através da disputa entre portugueses e espanhóis, fruto de acordos, tratados e batalhas. Definido como território português era ainda de povoamento incipiente, uma vez que os nativos indígenas não eram considerados como população participante do projeto de colonização. Eles foram a motivação das primeiras incursões de bandeirantes paulistas para o sul do Brasil, em busca de índios para captura e posterior venda como mão-de-obra escrava.

Essas incursões deram origem às primeiras estradas, pontos de paradas, pequenos vilarejos entre as fazendas dos poucos que aqui permaneciam, dentro da perspectiva de uma ocupação em duas frentes: no litoral pelos portugueses e nas fronteiras pelos espanhóis (REICHEL; GUTFRIEND; CAMARGO, 2006). Essa fronteira que se equivale aproximadamente aos limites atuais de nosso estado no oeste e sul, configurava a região chamada Platina cuja principal fonte de alimentação da população era o gado e a unidade produtiva a estância. “As estâncias estimularam a ocupação efetiva de terras e a fixação dos colonizadores nelas” (REICHEL; GUTFRIEND; CAMARGO, 2006, p. 47). A área tinha ainda gerência de padres jesuítas em suas missões indígenas e era rota de contrabando de escravos, couro, entre outros.

O Estado gaúcho acabou por caracterizar-se por fronteiras móveis, mais amplas e relativas que as atuais. Reichel discute o conceito de fronteira e traz uma importante contribuição para entendermos como se dão as relações entre os povos no nosso estado “[...] muito mais como “fronteiras-zona”, estimulando contatos, intercâmbios, formas de resistência ao homem que ai vivia, do que como “fronteiras-linha”, que separam sociedades e dividem culturas.” (REICHEL; GUTFRIEND; CAMARGO, 2006, p. 61). A ideia de fronteira como intercâmbio e resistência confere com as relações entre portugueses/espanhóis, portugueses/imigrantes, imigrantes/indígenas, e vai perpassar a constituição dos municípios rio-grandenses.

Na metade do século XVIII açorianos chegaram ao Rio Grande do Sul, mas em pequena quantidade e incorporados ao sistema de latifúndios com criação de gado, algumas propriedades com agricultura de subsistência e pequenos engenhos, criação de animais de pequeno porte, atafonas, dependendo da região onde estavam instalados. “Iniciando pela vila do Rio Grande, os açorianos foram

alcançando, por caminhos terrestres e fluviais, outros espaços, numa linha estratégica traçada pela Coroa Portuguesa para a fixação de povoadores, garantindo o avanço luso [...]” (GRAEBIN; REICHEL, 2006, p. 203).

Com a Guerra Cisplatina - na qual Dom João VI ordenou a anexação das terras da Banda Oriental, atual Uruguai, ao Brasil – houve grande desgaste na Província do Rio Grande do Sul, não havia população para fornecer soldados e nem produção suficiente para dar conta das necessidades da guerra. Com medo de transformar escravos em soldados surge a possibilidade de atrair europeus de territórios de língua alemã (conexão estabelecida em função das origens da Imperatriz Leopoldina, princesa austríaca).

A ideia era manter o território, povoar as terras e branquear a população. “Em tempos de paz, seriam agricultores e artesãos; em tempos de guerra, seriam chamados às armas.” (DREHER, 2014, p. 115). Já para os alemães, emigrar poderia ser a saída para a situação de extrema pobreza, sob ameaça de mendicância, pois as mudanças econômicas e políticas na Alemanha haviam gerado um grande contingente de agricultores sem terras e sem outras possibilidades de sustento. O processo imigratório geraria, a longo prazo, uma grande transformação em todo o estado, principalmente na formatação social e nas relações de trabalho e mercado.

O povoamento deveria se dar nas áreas de floresta ainda desprotegidas e é dessa forma que surgem as “picadas”, abertas a facção no meio da mata para estabelecer os lotes que viriam a ser distribuídos aos imigrantes alemães. Estabelecendo entre os eles o sistema de agricultura familiar baseado na pequena propriedade rural resolvia-se o problema da falta de produção de alimentos no país. O envio desta massa imigrante para os chamados “países novos” tornou-se um negócio vantajoso, ainda mais que se descortinavam perspectivas de retorno de capitais, pela formação de núcleos nacionais no exterior que se vinculariam, por laços comerciais, à pátria de origem.

A colônia concedida inicialmente aos imigrantes em 1824 possuía uma superfície de 77 hectares, diminuindo para 48,4 hectares em 1851, até reduzir ao chamado “lote colonial” de 25 hectares a partir de 1889. Estas, por sua vez, foram reduzidas por sucessivas partilhas de herança e vendas. Os lotes possuíam, inicialmente, uma certa regularidade geométrica com, geralmente, 220m de frente (às vezes 110m) e 220m a 3200m de fundos.

O “habitat rural” da colônia alemã caracteriza-se pela pequena propriedade com uma infinidade de vilas e povoações onde a pequena propriedade é a célula e a picada a unidade orgânica do povoamento. As colônias parecem ser um verdadeiro quadriculado, onde se distinguem perfeitamente as divisas dos lotes pelas culturas diferenciadas ou pela mata existente.

Cada sítio é isolado e completamente desvinculado em termos espaciais dos sítios vizinhos. Cada sítio é uma unidade em si, os prédios foram implantados conforme as necessidades ou conveniências do momento. O espaço arquitetônico cresce e se transforma em um planejamento rígido. Se o crescimento era livre e improvisado, não quer dizer que fosse anárquico ou desorganizado. Por trás desta liberdade, havia um modelo abstrato de organização espacial. (WEIMER, 2005, p. 83).

Na área destinada para a sede da propriedade, aparecem o as benfeitorias, o jardim, o pomar, a horta e o “potreiro” para o gado. As habitações, com raras exceções, conservam-se sempre a beira do caminho, a pouca distância umas das outras. Desta maneira, as residências não ficavam dispersas, facilitando o contato pessoal na colônia. Desde o princípio, os colonos lutam contra o isolamento multiplicando os pontos de encontro.

No Rio Grande do Sul, as famílias de imigrantes encontraram um ambiente diferente daquele conhecido na Europa, pouco povoado, sendo que inicialmente se dedicaram a agricultura, pois não havia outros meios de subsistência. Uma vez instalados em condições mínimas, os imigrantes passavam a produzir alimentos como milho, feijão, batatas, arroz, aipim, batatas-doces, cana-de-açúcar e amendoim, o último era usado para a produção de óleo para as lamparinas.

Também criavam animais como porcos e galinhas, vacas para a produção de leite e gado em geral apenas para deslocamento de carroças e arados. Aos poucos iam conseguindo produzir excedente que era então comercializado nas vendas locais ou mesmo em colônias já mais desenvolvidas como Novo Hamburgo e São Leopoldo. Toda localidade possuía no mínimo uma venda para aquisição de produtos como açúcar, erva-mate, fumo em rolo, café e tecidos.

Geralmente cada família possuía ali uma conta na qual se descontava do valor dos produtos que vendiam o valor do que compravam, nem sempre implicando em trocas monetárias, apenas escambo. Seguidamente o proprietário da venda era também o dono do moinho que beneficiava o milho e fazia o óleo de amendoim, ficando com uma parte do produto em troca do serviço do beneficiamento. Muitas

vezes esse comerciante fazia as vezes de “banco” praticando o que hoje se chamaria de agiotagem. Também não era incomum que fossem ainda donos do salão de baile local, que ficava junto à venda.

Muitos destes imigrantes ocuparam-se da agricultura somente nos primeiros anos, pois possuindo conhecimentos de uma profissão artesanal passaram a abrir pequenos ateliês. Foi, em grande parte, a partir do estabelecimento desses imigrantes, que se deu a formação do povoado, que mais tarde, daria origem ao município de Campo Bom. O município, desde suas origens, carrega grande parte do legado cultural, trazido pelos alemães que povoaram a localidade.

### **1.3 O município de Campo Bom**

O município de Campo Bom, localizado no Vale dos Sinos, pertencente à microrregião Porto Alegre, iniciou sua “história” em 1824 com a chegada dos colonos alemães ao Rio Grande do Sul. Neste período de colonização, se desenvolveram as principais atividades na agricultura de subsistência que se estendeu até 1926 (LANG, 1996).

A história do município de Campo Bom está diretamente ligada à história da Colônia de São Leopoldo, esta hoje também município de São Leopoldo-RS. A Colônia de São Leopoldo foi um projeto do governo imperial, que visando a ocupar esta região fronteira e em contínuo conflito com os povos do Prata, trouxe para a região imigrantes europeus alemães, dividindo-os em lotes para o início da atividade econômica, a agricultura.

Com a imigração alemã, floresceu no atual município de Campo Bom uma vida comunal, característica da convivência europeia desses imigrantes. A comunidade se organizava em torno de suas escolas, igrejas, capelas, casas comerciais, instalações artesanais, sociedades, associações, clubes e elementos que polarizavam a vida e as relações humanas e sociais (LANG, 1996).

Os imigrantes trouxeram para Campo Bom um nível religioso e uma vida religiosa intensa, tanto do lado protestante quanto do católico. Como em toda região de colonização alemã, também a educação e a escola foram desde o princípio uma das maiores preocupações. Tendo em seu processo histórico de formação a marca da colonização alemã, cultiva-a, até os dias atuais. Observa-se, quase que uma total invisibilidade dos demais grupos na formação do município, que se afirma, como um

município de origem germânica – em razão de sua ligação com o antigo município-sede, que é São Leopoldo, e do qual Campo Bom se emancipou no ano de 1959.

No dia 31 de janeiro de 1959, o então governador do Estado do Rio Grande do Sul Sr. Ildo Meneghetti assinou a lei de criação do município de Campo Bom, dando assim autonomia político administrativa à região. Em 24 de maio de 1959 a população elegeu Adriano Dias e Evaldo Dreyer como o primeiro prefeito e vice do município.

A economia campo-bonense, na sua trajetória histórica, pode ser dividida em três grandes etapas: a policultura diversificada (1825-1880), a produção de farinhas (1848-1930) e o calçado (a partir de 1910). As atividades ligadas ao barro, à cartonagem, à metalúrgica e à química foram complementando os principais segmentos produtivos.

A atividade coureiro-calçadista trouxe reconhecimento nacional ao município de Campo Bom. Com o pioneirismo da exportação do produto. Vetter Irmãos, Schmidt Irmãos, Reichert Calçados, Franciscano, Calçados Juçara, são algumas das empresas do segmento do calçado que alavancaram a economia do município a partir da década de 1970. Com esta ascensão decorrente da inovação do produto necessitava-se de mão de obra para a produção. Foi então que os empresários partiram em busca de operários anunciando as ofertas de empregos em diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, muitas famílias de diferentes partes do estado gaúcho, migraram para Campo Bom, para compor a mão de obra produtiva do calçado. Este período migratório trouxe um choque de culturas para o município, que era estritamente enraizado nos costumes germânicos. Apesar desta miscigenação não há relatos históricos ou representações municipais que evidenciem a presença de outros migrantes em Campo Bom.

Apesar de dispor de atividades diversificadas, movimentadas também por indústrias de pequeno e médio porte, além de comércios, a maior parcela de renda e empregos da população está concentrada no setor coureiro-calçadista, contando com grandes expoentes do setor. Entretanto, com as dificuldades enfrentadas pelo setor nos últimos anos, decorrentes principalmente em virtude da globalização, tornando a concorrência enorme a nível mundial no campo das exportações, em grande parte devido aos baixos custos de produção conquistados pelos países asiáticos, o setor calçadista foi impactado.

Dentro desse panorama, em uma região com predominância da atividade industrial calçadista, a concorrência, o fechamento de fábricas e aumento do índice de desemprego acaba desacelerando a economia local e influenciando diretamente seu nível de desenvolvimento e expressiva perda de participação no PIB do Rio Grande do Sul (CALANDRO; CAMPOS, 2013). Assim, tornam-se necessários estudos sobre as possibilidades de diversificação produtiva para o município de Campo Bom/RS, procurando, através disso, gerar desenvolvimento através da expansão de outros setores e cadeias além do calçadista, influenciando diretamente no nível de emprego e renda.

Nesse contexto, a diversificação produtiva constitui-se como uma estratégia genérica, amplamente estudada nos campos da Administração, encontrando relevância nas obras de Porter e Mintzberg e Quinn. Caracteriza-se como a busca por novas opções produtivas e inserção em novos mercados, onde os ramos que apresentam melhor desempenho acabam por compensar os que passam por dificuldades, auxiliando na geração de renda e redução nos índices de desemprego.

Para algumas regiões e organizações, a diversificação constitui-se, além de uma oportunidade de crescimento, uma condição de sobrevivência, atuando em segmentos, por vezes, completamente diferentes da sua especialização inicial. O aproveitamento de recursos endógenos também merece ser frisado, mantendo-se as bases produtivas em que há especialização, mas abraçando novas cadeias, com o intuito de diminuir os riscos provenientes de uma cadeia produtiva única, como os problemas de sazonalidade e crises. Através da ampliação da diversidade produtiva, geram-se possibilidades de renda que, por sua vez, ampliam o acesso a meios de subsistência e, conseqüentemente, melhoria no padrão de vida das famílias e das regiões alvo das iniciativas (PENROSE, 1979; BREITBACH, 2007; RATHMANN *et al.*, 2008).

As indústrias predominantes em Campo Bom são caracterizadas, conforme site do município, como a de olarias e o calçado, este último responsável pela maior parte da economia de Campo Bom, embora no final da década de 1990 tenham ocorrido iniciativas ligadas à diversificação produtiva no município.

O Quadro 1 mostra, segundo os dados da Fundação de Economia e Estatística - FEE (2015), o perfil socioeconômico do município de Campo Bom/RS.

**Quadro 1 – Perfil Socioeconômico do município de Campo Bom**

<b>População Total (2015)</b>	64.392 habitantes
<b>Área (2015)</b>	60,5 km <sup>2</sup>
<b>Densidade Demográfica (2013)</b>	1.013,3 hab/km <sup>2</sup>
<b>Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010)</b>	3,18 %
<b>Expectativa de Vida ao Nascer (2010)</b>	76,11 anos
<b>Coeficiente de Mortalidade Infantil (2013)</b>	7,40 por mil nascidos vivos
<b>PIB (2014)</b>	R\$ 2.334.484
<b>PIB per capita (2014)</b>	R\$ 36.609,59
<b>Exportações Totais (2014)</b>	U\$ FOB 70.825.524

Fonte: Adaptado FEE (2015).

Utilizando o método de Quocientes Locacionais (QLs), foi possível organizar o Quadro 2, que demonstra o grau de especialização dos 50 maiores QLs das atividades desenvolvidas no município de Campo Bom em relação ao Rio Grande do Sul, apresentando, também, o número de trabalhadores envolvidos nessa atividade.

**Quadro 2 – 50 maiores QLs de Campo Bom, cadeia e número de empregados por atividade**

Cod Ativ	Atividade	4303905	Cadeia 1	Cadeia 2	Função	Nº de trabalhadores
		Campo Bom				
23125	Fabricação de embalagens de vidro	133,276	Indústria Vidreira		X Propulsiva	188
17320	Fabricação de embalagens de cartolina e	81,231	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	732
31047	Fabricação de colchões	66,458	Colchões e afins		X Propulsiva	553
20916	Fabricação de adesivos e selantes	57,055	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	518
18229	Serviços de acabamentos gráficos	48,802	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	197
66134	Administração de cartões de crédito	47,545	SPF & E		Gen Reflexo	574
13537	Fabricação de artefatos de cordoaria	25,972	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	76
46435	Comércio atacadista de calçados e artigos	25,811	SPF		Consumo Reflexo	110
15394	Fabricação de calçados de materiais não	25,727	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	449
13405	Acabamentos em fios, tecidos e artefatos	17,486	Coureiro-calça Têxtil 20%		X Propulsiva	119
20991	Fabricação de produtos químicos não es	16,027	Coureiro-calça Têxtil 20%		X Propulsiva	0
15408	Fabricação de partes para calçados, de q	15,611	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	1124
82202	Atividades de teleatendimento	15,239	Indeterminado		Indeterminado	948
46168	Representantes comerciais e agentes de	13,357	SPE		Gen Reflexo	2
13235	Tecelagem de fios de fibras artificiais e	10,880	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	32
23419	Fabricação de produtos cerâmicos refrat	10,806	Olaria e Cerâmicas		X Propulsiva	15
51200	Transporte aéreo de carga	10,252	SPE		Gen Reflexo	4
28640	Fabricação de máquinas e equipamento	9,085	Coureiro-calça Têxtil 20%		X Propulsiva	103
15319	Fabricação de calçados de couro	8,921	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	4225
14142	Fabricação de acessórios do vestuário, e	7,048	Têxtil		X Propulsiva	33
64620	Holdings de instituições não-financeiras	6,889	SPF & E		Gen Reflexo	58
46524	Comércio atacadista de componentes e	6,727	SPF & E		Gen Reflexo	37
28615	Fabricação de máquinas para a indústria	6,382	Coureiro Calça Metalúrgica		X Propulsiva	52
15211	Fabricação de artigos para viagem, bolsa	5,980	Coureiro Calçadista		X Propulsiva	115
13511	Fabricação de artefatos têxteis para uso	5,737	Têxtil		Gen Reflexo	43
46842	Comércio atacadista de produtos químico	5,246	SPF & E		Gen Reflexo	32
35131	Comércio atacadista de energia elétrica	5,126	SPF & E		Gen Reflexo	1
81303	Atividades paisagísticas	4,504	SPF & E		Gen Reflexo	27
23427	Fabricação de produtos cerâmicos não-r	4,320	Olaria e Cerâmicas		X Propulsiva	136
17311	Fabricação de embalagens de papel	3,964	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	56
17214	Fabricação de papel	3,514	Indeterminado		Indeterminado	26
16234	Fabricação de artefatos de tanoaria e de	3,399	Indeterminado		Indeterminado	29
38327	Recuperação de materiais plásticos	3,162	SPE		Gen Reflexo	21
46796	Comércio atacadista especializado de m	3,148	Construção Civil		Multifunção	41
77403	Gestão de ativos intangíveis não-finance	3,085	SPE		Gen Reflexo	5
62015	Desenvolvimento de programas de com	3,080	SPF & E		Gen Reflexo	87
56121	Serviços ambulantes de alimentação	3,064	SPF		Consumo Reflexo	14
85911	Ensino de esportes	2,949	SPF		Consumo Reflexo	5
25322	Produção de artefatos estampados de m	2,942	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	53
15106	Curtimento e outras preparações de cou	2,860	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	206
22293	Fabricação de artefatos de material plás	2,763	Indeterminado		Indeterminado	400
25993	Fabricação de produtos de metal não es	2,751	Coureiro-calçadista		X Propulsiva	244
16293	Fabricação de artefatos de madeira, pall	2,647	Indeterminado		Indeterminado	29
25926	Fabricação de produtos de trefilados de	2,623	Construção Civil		Multifunção	36
61906	Outras atividades de telecomunicações	2,514	SPF & E		Gen Reflexo	47
13596	Fabricação de outros produtos têxteis n	2,392	Têxtil		X Propulsiva	33
22226	Fabricação de embalagens de material p	2,365	Indeterminado		Indeterminado	109
46630	Comércio atacadista de máquinas e equ	2,342	Coureiro-calça Têxtil 30%		X Propulsiva	42
62040	Consultoria em tecnologia da informaçã	2,318	SPE		Gen Reflexo	61
30920	Fabricação de bicicletas e triciclos não-n	2,318	Indeterminado		Indeterminado	4

Fonte: RAIS (2015).

De igual forma, para análise da produção agropecuária, analisou-se a Produção Agrícola Municipal (PAM) e Pesquisa Pecuária Municipal (PPM), desenvolvendo-se o Quadro 3, que apresenta os 15 maiores QLs.

**Quadro 3 – 15 maiores QLs – base PAM e PPM**

<b>VBP / Cabeças</b>	<b>QL</b>
Manga	112,928
Limão	29,987
Cana-de-açúcar	22,232
Mel de abelha	18,124
Caqui	17,930
Ovos de codorna	12,575
Codornas	10,383
Equino	9,648
Tangerina	9,495
Laranja	8,431
Mandioca	7,884
Tomate	6,493
Caprino	6,183
Batata-doce	4,506
Melão	4,416

Fonte: dados Sidra (2013).

Como cadeia predominante em Campo Bom, ainda impera a Coureiro-calçadista, o que foi possível averiguar após a análise dos QLs (Quoeficiente Localcional). O município apresenta grande especialização no setor, que ainda gera 6238 empregos diretos, o que representa aproximadamente 10% da população de Campo Bom.

Por ser uma cadeia que, por tradição, gera grande quantidade de empregos, em vista das atividades serem praticamente artesanais em alguns modelos de confecção, têm importância para o desenvolvimento do município e região. A cadeia é ampla, sendo constituída pelas indústrias fabricantes de calçados, fabricantes de componentes (como metais, caixas para acondicionamento, couro, têxteis e produtos químicos), agentes de comércio, entre outros, gerando um importante encadeamento para as atividades produtivas do couro e do calçado. A maioria da produção é destinada à exportação dos produtos a outras regiões do Brasil e outros países, gerando a entrada de divisas para o município, ver Quadro 4.

**Quadro 4 – Cadeias com volume de emprego representativo**

<b>Cadeia</b>	<b>Nº empregados</b>
Coureiro Calçadista	6238
Construção Civil	1525
Têxtil	1138
Fabricação de colchões	518
Indústria Vidreira	188
Olarias e Cerâmicas	77

Fonte: adaptado de RAIS (2015).

Também, o município apresenta especialização na cadeia de têxteis, contando com 1138 trabalhadores, porém, muito de sua produção se destina ao suprimento da cadeia coureiro-calçadista, mas por ser uma indústria solidificada, há possibilidades de ampliar sua atuação e gama de produtos, atingindo outros mercados e diversificando sua própria produção. A cadeia de atividades voltadas à construção civil também possui grande volume de empregados, cerca de 1525 trabalhadores, mas as suas atividades são voltadas à diferentes funções, sendo difícil avaliar sua possibilidade de gerar volume de desenvolvimento ao município.

## **2 FERRAMENTAS CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**

Os conceitos fundamentais que norteiam a investigação da dissertação são *educação para as relações étnico-raciais* e *desenvolvimento regional*, mas não serão os únicos a serem usados: Memória, representação, identidade, etnicidade, também são essenciais para compreender o viés teórico adotado, além de estabelecer uma compreensão integral da pesquisa. É preciso primeiramente estabelecer de que forma estes conceitos serão abordados e que relação há entre eles.

### **2.1 Educação para as relações étnico raciais**

A educação para as relações étnico-raciais é uma temática que vem promovendo inúmeros debates e reflexões no campo educacional. Inserida no currículo escolar por meio da Lei 10639/2003, traz a perspectiva de uma educação para equidade étnico-racial, através da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Mas de fato, o que é educação para as relações étnico-raciais? Inicialmente entende-se que se trata de um construto de políticas públicas, ações afirmativas e/ou práticas pedagógicas que visam à contemplação da pluralidade étnica com base nos elementos históricos que compõem a nossa cultura. De acordo com Silva (2007) a educação para as relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos empenhados em promover condições de igualdade em direitos sociais, políticos e econômicos. Já Verrangia e Silva (2010) acreditam que a educação para

as relações étnico-raciais é formada por processos educativos que possibilitam às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico raciais que formam a nação brasileira. Assim como Amaro (2015) compreende a educação para as relações étnico-raciais como abordagens pedagógicas que possibilitam o conhecimento, identificação e valorização da cultura brasileira, objetivando a equidade racial a fim da erradicação do preconceito.

Ao analisar as falas dos autores, anteriormente citados, percebo que a educação para as relações étnico-raciais se desenvolve através das políticas públicas, ações afirmativas e práticas pedagógicas que ao abordarem esta temática objetivam a reflexão à igualdade de direitos para a formação de cidadãos conscientes que lutem pela equidade étnica racial e extermínio do preconceito da sociedade em que vivem.

A história da educação para as relações étnico-raciais teve sua ascensão quando sua principal política pública, a Lei 10639/2003, passou a vigorar. Esta conquista é fruto de um longo e árduo percurso de luta e enfrentamento executados pelo Movimento Negro no Brasil. É importante apontar que essa manifestação pela inclusão dessas temáticas nos currículos escolares, bem como por uma educação mais inclusiva, não são exclusividades da promulgação destas Leis, 10639/2003 e 11645/2008, uma vez que o Movimento Negro, dissociado em diversas organizações, já vinha pressionando há tempos às esferas públicas da educação com essa temática.

A inclusão dessas temáticas no ensino, sobretudo no ensino da História, potencializa a educação das/para as relações étnico-raciais. Para Meinerz (2017), essa novidade chegou com bastante força no campo da Educação, convidando professores, em especial os professores de História, a repensarem suas práticas docentes. Esses importantes movimentos geraram demandas de formação, sobretudo de professores e profissionais da educação, e colaboraram na criação e/ou ampliação de fóruns e cursos que trabalham essa temática.

Os estudos sobre as relações-raciais no Brasil apontam que estas são complexas e que para a compreensão é necessário o conhecimento de como as concepções racistas são construídas histórica e socialmente e como em torno destas ideias são elaboradas as práticas preconceituosas.

Ao estudar a educação étnico-racial no Brasil Regueira (2004, p. 24) afirma que a tese da superioridade racial do homem branco foi sustentada pela ciência;

Cabe lembrar que as sociedades ocidentais mais desenvolvidas se inspiram em teses de superioridade racial do homem branco, afirmadas pela ciência. As teorias darwinianas, com maior difusão em meados do século XIX, e as interpretações oportunistas dos conceitos de seleção das espécies e da vitória do mais apto, foram as responsáveis pela discriminação do negro, através de justificações científicas. Não foi por acaso ou pela vontade divina que o negro foi escravizado, comercializado e “naturalmente” conceitualizado como “raça inferior”.

Seguindo neste contexto a autora descreve a relação entre o racismo e a hierarquização das estruturas sociais:

É importante mencionar que a conformação do Brasil em nação teve como pano de fundo, acordos voltados aos interesses das oligarquias nacionais. Nesse contexto, percebe-se, que a questão do negro brasileiro contempla três vertentes significativas de discussão: o racismo calcado no biologismo; a miscigenação, potencializada, em dado momento, pela “ideologia de embranquecimento” e, finalmente, a idéia de “democracia racial”. Essas três vertentes discursivas, de certa forma, explicam a discriminação e desigualdades observadas nas estruturas da sociedade brasileira (*Op. cit.*, p. 27).

Nessa perspectiva, ao relacionar as vertentes do pensamento do biologismo e da ideologia do embranquecimento, era sugerido que o homem negro, tendo porte físico maior que determinadas etnias, por esta condição teria potencial para ser escravizado, trabalhando em serviços braçais. E as mulheres negras, que não tivessem o padrão europeu, seriam indicadas para os serviços domésticos, trabalhando como babás ou cozinheiras.

Apesar da riqueza do Brasil ter sido produzida através do trabalho braçal dos escravizados negros, a transição do regime escravagista para o sistema republicano no país revela uma grande incoerência. Pois os recursos acumulados por este trabalho escravizado de cor negra foram utilizados no processo de imigração de pessoas vindas da Europa, como esclarece Cunha Júnior (2011).

Estes imigrantes europeus aqui se instalaram sob políticas públicas para o desenvolvimento e progresso da nação brasileira. Sem o conhecimento da língua portuguesa, os migrantes não utilizavam as técnicas agrícolas próprias do País. Sendo assim o governo brasileiro teve que investir em educação para melhor adaptação dos imigrantes europeus em nossas terras. E o negro brasileiro, contudo,

saía da escravidão para um sistema capitalista, sem escolarização e sem outra habilidade profissional a não ser a de ser escravizado (OLIVEIRA, 2012).

A partir da década de 1960 o Brasil passou a ser confrontado em relação ao o fato de que a “democracia racial”, que embasava a nossa afirmação identitária cultural desde a década de 1930, era de fato um mito, uma abnegação da real situação que distorcia as relevantes diferenças sociais que comprovavam as disparidades de condições de vida entre brancos, negros e pardos (SILVA, 2007). Este debate foi intenso até a década de 1980, quando houve o surgimento de diversas pesquisas sobre o tema.

A democratização do país também contribuiu para os movimentos sociais, nomeadamente o Movimento Negro, que exerceram maior pressão na busca por igualdades e pela reparação das desigualdades históricas oriundas da tradição escravista que mesmo depois da abolição e da República foram negligenciadas, promovendo a marginalização social e a exclusão da grande maioria dos afrodescendentes e mestiços.

Respalgadas pelos movimentos antirracistas, que ganharam força a partir do processo de descolonização afro-asiático, e pela influência do movimento negro norte-americano no Brasil, na década de 1980, as questões relacionadas à desigualdade “racial” ocuparam cada vez mais espaço na agenda institucional e intelectual da nação gerando assim diversos debates que visavam mudanças e políticas de enfrentamento que atendessem a valorização à diversidade cultural e combate às desigualdades, privilegiando assim a pluralidade sociocultural característica do povo brasileiro. Onde o princípio ético de uma educação igualitária e inclusiva que considera a todos como sujeitos ativos na cultura, sem discriminar a qualquer grupo étnico seja exercitado.

A educação necessita de novos saberes, pois a mesma é o principal pilar da sociedade contemporânea, podendo assim reafirmar ou não as relações de poder existentes, ou seja, ela não é um espaço neutro e deve ser compreendida como tal. Partindo dessa perspectiva e da forte militância do movimento negro e de outros setores, em 2003 foi realizada para o campo educacional, a inclusão da Lei 10.639/2003 que implementa alterações na LDB.

O art. 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelece:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

O art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Em 2008, os movimentos indígenas do Brasil reivindicam a inclusão da temática indígena no currículo escolar e a Lei 10.639 é então alterada, passando a denominar-se 11.645/08, contribuindo para o aprofundamento do debate em torno da diversidade étnica brasileira.

As leis emergem das necessidades levantadas pelos movimentos sociais e seus debates, dentre outros fatores. A transformação da temática africana e afrodescendente em conteúdo escolar trouxe a demanda da incorporação de novos conteúdos escolares e novas formas de aprendizagem, exigindo dos profissionais da educação uma reflexão e uma prática diferenciada das já consolidadas. Assim, tanto o nível básico de ensino, quanto o Ensino Superior foram instigados a procurar novas políticas educacionais após a promulgação da Lei.

A primeira medida federal para a implementação da Lei 10639/2003 foi a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. Através dessa Secretaria o governo federal assume o compromisso de trilhar um caminho para uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma vez garantida a “inclusão” em 2003, ocorreu então ampla mobilização de diferentes esferas sociais visando a efetivação de reformulações nos currículos escolares. Esse movimento teve como desdobramento a elaboração das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. (COSTA, 2013, p. 217).

Uma legislação de âmbito educacional sempre terá princípios que a nortearão para que ela se efetive, como afirma Costa (2013, p. 219).

[...] as Diretrizes Nacionais de 2004, justifica-se por ele constituir-se como o primeiro documento orientador “oficial” das práticas e conteúdos exigidos por lei. Além disso, a sua elaboração contou com a participação de professores/militantes do próprio movimento e professores da escola pública.

Posteriormente à criação do SEPPIR, o Ministério da Educação, órgão responsável por implementar as políticas afirmativas estabelecidas, promove a

elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, documento que visa contribuir para a construção de um referencial nacional que passa a orientar o processo, estabelecendo princípios para efetivação da Lei na escola. Em resumo, as Diretrizes oferecem elementos iniciais para que através deles se estabeleçam novos rumos e são uma fonte de orientação para que a cultura dos afro-brasileiros seja tão valorizada quanto as demais. As Diretrizes foram direcionadas aos administradores dos sistemas de ensino, bem como a todos os sujeitos envolvidos e interessados no ensino e aprendizagem.

Antes mesmo das Diretrizes traçarem orientações foram enviados em torno de mil questionários, consultando pessoas do movimento negro, mulheres, homens e crianças, todos com diferentes níveis de escolaridade e pertencimento racial, ocorrendo assim um processo democrático para, então, ser finalizada a construção do Parecer.

As Diretrizes ainda ressaltam a importância de uma formação de atitudes que eduquem os cidadãos para que esses tenham orgulho de seu pertencimento étnico-racial, sendo importante salientar que tais políticas têm como principal enfoque o direito dos negros de se reconhecerem-se como figura importante na cultura nacional, expressando sua visão de mundo, manifestando com autonomia seus pensamentos, tendo acesso para cursarem todos os níveis de ensino como os demais cidadãos, com direito a escola e professores com formação de qualidade para lidar com conflitos de racismo e discriminação, assim como terem sensibilidade para tratar com igualdade e mediar o respeito entre todos os grupos étnicos.

O documento prevê que o Estado e a sociedade tomem medidas cabíveis para ressarcir os descendentes de africanos negros a todos os danos gerados pelo regime escravista, medidas como incentivar políticas de reparações asseguradas na Constituição Federal quando diz que é responsabilidade do Estado assegurar uma educação de qualidade e direitos de desenvolvimento para cada um.

A resolução determina que as instituições de ensino superior incluam a educação das relações étnico-raciais em suas disciplinas e demais atividades, bem como a temática e o tratamento de questões sobre cultura africana e afro-brasileira. Percebe-se a intensidade de trabalho para a consolidação dessas legislações, fazendo com que hoje essa mesma intensidade de trabalho desdobre-se para a execução real dessas mesmas legislações, isso na educação básica, mas também nas instituições de ensino superior. Nota-se que, em geral, são os professores

negros e/ou com “afeto à causa” que acabam por assumir essa discussão na educação básica (MEINERZ, 2017). Apesar da notória ausência de professores negros no ensino superior, outra vez os que assumem essa discussão nesses espaços de ensino, na maioria das vezes, são professores com também afeto à causa. Para Meinerz (2017) a consideração preliminar dos currículos de IES aponta também para o fato de que o tratamento pedagógico da educação das relações étnico raciais ainda não é tema de enfrentamento direto na educação superior.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004).

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CP/CNE 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Ao atentarmos para os currículos de cursos superiores, no Rio Grande do Sul, que deveriam tratar dessa temática, percebemos a ausência e/ou escassez dessa discussão.

## **2.2 A Normativa Federal**

A Constituição de 1988 trouxe novamente à escola e, conseqüentemente à educação, um viés de mudança. Ampliando a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, tornando obrigatório e gratuito o ensino fundamental, estendendo o ensino obrigatório e gratuito progressivamente ao ensino médio. O atendimento a crianças em creches e pré-escolas de 0 a 6 anos, a autonomia universitária, a distribuição dos recursos públicos através de diversos programas, dentre outras medidas (ARANHA, 2006).

A reforma constitucional incitou a reformulação das Diretrizes e Bases que regem a Educação Nacional. Assim, através do debate democrático com a comunidade educacional, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN) foi promulgada e está em vigor atualmente com algumas alterações (ARANHA, 2006).

Dentre as diversas mudanças, visou-se atender, por demanda, aos movimentos sociais quanto à temática de valorização à diversidade cultural e combate às desigualdades, privilegiando assim a pluralidade sociocultural, característica do povo brasileiro. Baseando-se no princípio ético de uma educação igualitária e inclusiva que considere a todos como sujeitos ativos na cultura, sem discriminar a qualquer grupo étnico (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009).

Compreendendo a educação como principal pilar da sociedade contemporânea - detentora do poder de reafirmar ou não as relações existentes – ela não é um espaço neutro, devendo assim ser compreendida como dinâmica e espaço de transformação. A partir desta perspectiva e da militância do movimento negro e de outros setores, em 2003 foi realizada para o campo educacional, a inclusão da Lei 10.639/2003 que altera a LDB:

O art. 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelece:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

O art. 79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A LDB, Lei de 9394/1996, traz em seu primeiro artigo a afirmação de que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (MOREIRA; SANTANA, 2013). Assim entendemos que conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e caracteriza uma significativa etapa da nossa formação histórica (MOREIRA; SANTANA, 2013).

Integrar culturas é seguir por um caminho “pedregoso”, porém não intransponível. O propósito neste caso é tornar visível socialmente à importância da cultura africana no decorrer da formação étnica brasileira. É fixar na sociedade a reflexão histórica a respeito da significância da influência africana na formação dos pilares étnico-sociais do país. Este exercício social passou a ser defendido tardiamente no Brasil, devido não somente a grande extensão territorial, mas

principalmente pela indiferença intencional oferecida a esta questão (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013).

Promover a descolonização do saber e dar outra possibilidade de visão – que não seja eurocêntrica – é urgente para que esta meta seja atingida. Não se pode apenas acrescentar e ministrar novos conteúdos e acreditar que estamos – com isso – contribuindo para a formação escolar livre de discriminações raciais. Precisamos revisar esses conteúdos que de alguma forma reforçam o preconceito racial inferiorizando o negro (COSTA; DUTRA, 2009).

Para efetivar a aplicação da Lei n.º 10.639/2003, os diretores, a equipe pedagógica e os professores precisam aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre o tema e viabilizar condições para consolidação deste conhecimento, com a intenção de implantar na escola uma prática antirracista. Uma prática que repudie o racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas pode contribuir para melhorar a aprendizagem e ajudar na manutenção dos alunos negros nas escolas, com voz e participação ativa neste processo (PACÍFICO, 2008).

Fernandes (2005), por sua vez, afirma que a inovação dessa nova proposta é a existência de temas transversais que deverão perpassar as diferentes disciplinas curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes) e permitir, com isso, a interdisciplinaridade. O autor ressalta que um dos gargalos do sistema educacional brasileiro reside na qualificação do corpo docente, sobretudo os que exercem o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda neste mesmo sentido, Cardoso e Feitosa (2015) alertam que a qualificação dos professores, haja vista que se constituem agentes responsáveis pelas discussões para combater, no ambiente escolar, o preconceito e toda a forma de discriminação social que têm sofrido as pessoas que se encontram à margem da sociedade. Completam dizendo que é necessário que a qualificação docente seja propiciada e incentivada no sentido de formar professores que reflitam criticamente sobre o seu fazer pedagógico.

Mesmo pressupondo ações interdisciplinares, o ensino de história é, no caso dessa regulamentação, considerado campo estratégico. O ensino de história relaciona-se com movimentos e processos de manipulação da memória e com diferentes tentativas de reconfiguração identitária em seus variados matizes (PEREIRA, 2008).

Em relação às práticas pedagógicas que contemplem a Lei 10693/2003, na disciplina de Geografia, Costa e Dutra (2009) defendem que a Geografia tem fundamental importância no processo de entendimento de mundo. E que o ensino analítico desta ciência pode propiciar a desconstrução destas formas hierarquizantes e preconceituosas de enxergar o mundo. Para posicionar-se no mundo o indivíduo precisa conhecê-lo. Através do estudo da Geografia pode-se percorrer o continente africano – não apenas pela descrição do espaço ou pela historicidade dos acontecimentos na África – pela visão do europeu. A construção destas possibilidades, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, é um exercício reflexivo de inserção de humanidade na educação (COSTA; DUTRA, 2009).

Já no ensino de Matemática, contribuindo com os expostos das práticas pedagógicas, Kolodzieiski (2013) afirma que assim como as demais ciências, a Matemática faz parte de conhecimento e da aprendizagem dos indivíduos ao longo da vida escolar, assim ela também pode ser ensinada para além dos números, fórmulas e demonstrações e também é elemento importante para compor a aprendizagem da diversidade de cultura.

Como prática pedagógica a autora defende que na abordagem da origem dos sistemas de numeração, os números, contagem, medida, o professor ao ensinar contempla muitas vezes a história e cultura das civilizações egípcia, romana, maia e entre outras. Dessa mesma maneira quando os alunos iniciam a aprendizagem de contagem se aprende um pouco de história, assim também se pode relacionar a história e a cultura africana valorizando a cultura deste grupo e contribuindo para a mudança da sociedade através do estudo das curiosidades, das diferenças, da reflexão, da história e da cultura africana (KOLODZIEISKI, 2013).

Também no ensino das Artes Plásticas, Rosa (2012) afirma que quando o professor apresenta para seus alunos a arte europeia e estadunidense – como representação hegemônica da arte, sem propiciar o estudo de outras culturas – o professor está afirmando as relações de poder, racismo e estigmatização e distanciando-se de uma política inclusiva. O professor de arte tem encontrado na antropologia fonte para alimentar sua formação no que diz respeito à compreensão das artes plásticas afro-brasileiras, podendo explorar forma, estilo, cores, simbolismo, contexto e representação.

Verrangia e Silva (2010) nos mostram a aplicabilidade de práticas pedagógicas que relacionam o ensino da disciplina de ciências naturais e biologia à

temática da educação étnico-racial. Atendendo a normativa federal e abordando de forma específica o tema na disciplina, os autores citados anteriormente relacionam cinco conteúdos a serem trabalhados: a) Impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; b) Superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; c) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; d) Ciências, mídia e relações étnico-raciais; e) Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências.

Neste estudo, os autores mencionam, ainda, sobre a necessidade dos cursos de formação de professores em Ciências instigarem o questionamento dos processos de seleção dos conteúdos conceituais e procedimentais, para que de fato os cursos possam preparar professores para lidar pedagogicamente a com a diversidade étnico-racial.

Nesta discussão, cada um dos autores traz uma experiência de abordagem, discutindo proposições de atividades pedagógicas dentro de uma disciplina específica. Fernandes (2005), por sua vez, ressalta a importância da abordagem em caráter interdisciplinar, na qual o tema perpassa as disciplinas de forma a interligar os conhecimentos gerados através de suas práticas pedagógicas. Trata-se, de um trabalho árduo, quando nos deparamos com currículos tradicionais de ensino.

Para nos ajudar a pensar sobre esse desafio, o pensamento construtivista de Piaget (1973, p. 142) apresenta um conceito claro sobre a interdisciplinaridade, enquanto “Uma colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a interações propriamente ditas, isto é, a certa reciprocidade nas trocas, de tal modo que haja um total enriquecimento mútuo”.

No Brasil, a CAPES também dialoga sobre esta questão, propondo um conceito sobre a interdisciplinaridade, visto que no âmbito em que opera, já realizou algumas mudanças para a definição correta das atividades e conceitos, sendo compreendida como. Neste sentido, para a CAPES (2013, p. 12), a interdisciplinaridade se caracteriza pela “[...] convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas [...]”.

### 2.3 Memória e identidade

Segundo Pesavento (2002) memória é a presentificação de uma ausência no tempo, que só se dá pela força do pensamento capaz de trazer de volta aquilo que teve lugar no passado. Nessa direção, Tomaz (2010) destaca que o estudo do patrimônio cultural promove a valorização e consagração daquilo que é comum a determinado grupo social no tempo e no espaço.

Esta afirmação faz-nos refletir sobre o pelourinho não como um lugar a ser lembrado ou esquecido pelo negro escravizado que ali sofreu castigos físicos. Mas sim lembrado, pelos afro-brasileiros descendentes deste povo negro escravizado, mesmo com tanto tempo passado, como um local de pertencimento à história da trajetória do povo negro, um “lugar de memória” comum a este grupo.

Identifico então que a memória não é apenas individual, mas também coletiva, composta pelas lembranças vividas pelo indivíduo ou que lhe foram repassadas, mas que não o pertencem somente, e são entendidas como propriedade de uma comunidade, um grupo. Pollak (1989) sugere a respeito da memória comum a um grupo que esta se constitui para manter a coesão dos grupos e instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade.

Criada pelo historiador francês Pierre Nora (1993) a expressão “lugares de memória” traz em seu conceito a importância de questões significativas das sociedades modernas, relacionadas à cultura contemporânea, enfatizando a consciência coletiva, abordando também a memória e a identidade. Para Candau (2012), a memória e a identidade estão diretamente ligadas, pois a memória é propulsora e fomenta a preservação da identidade. Assim entendemos a memória como um contínuo revisitar ao passado onde temos um contato de maior proximidade e clareza com o conteúdo identitário.

A partir das inquietações manifestadas até aqui é que refletimos sobre aquilo que Halbwachs (2004) chama de memória coletiva. Mostrando-nos, de maneira especial, como os lugares desempenham um papel fundamental na construção da memória coletiva. Para Halbwachs (2004) os lugares que percorremos nos fazem lembrar de fatos ocorridos no passado e, assim, contribuem para a construção da memória coletiva. A construção de monumentos, a denominação de lugares e a preocupação com a valorização de personagens do passado estão diretamente associadas a uma memória coletiva.

Memória, conceito amplamente discutido por Maurice Halbwachs em sua obra “Memória coletiva”, contribui com esta pesquisa a partir do momento que estabelecemos que o que sustenta o patrimônio cultural são as memórias, em especial, as memórias coletivas referenciais das memórias individuais. “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos.” (HALBWACHS, 2003, p.30).

Halbwachs afirma ainda que a coletividade é essencial para a permanência da memória, é ela que sustenta as lembranças individuais, usando como exemplo a importância do grupo para que mantenhamos as memórias vivas, uma vez que o indivíduo do grupo se afasta, torna-se muito mais difícil lembrar, a memória é, portanto, um processo coletivo.

Somando a esta discussão podemos relacionar os conceitos de memória e patrimônio, onde Le Goff (1977) faz considerações acerca do pensar e do conhecer, tendo como eixo base a preocupação com a memória, impedindo que os acontecimentos se percam no fluir do próprio tempo. A experiência dos espaços estrutura os padrões de identificação do sujeito com o meio ambiente. Assim traduzindo a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas (LE GOFF, 1994).

Outro autor que também colabora para esta conceituação é segundo Tuan (1983, p. 10), “[...] experiência é aprender, compreender; significa atuar sobre o espaço e poder criar a partir dele”. Portanto, é necessário que o processo cognitivo se desenvolva, através da percepção e da apreensão do espaço, para que o indivíduo possa conhecê-lo e ter a consciência da possibilidade de sua atuação sobre ele. Neste contexto, acredita-se que o lugar expressa os significados e o sentido da experiência vivida. Como o próprio autor enfatiza, quando afirma que “[...] o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. (TUAN, 1983, p. 6).

Para Relph (1976), o lugar não pode ser definido em termos de localização, e sim, na construção da identidade das pessoas, ou seja, quanto maior a relação entre a pessoa e o lugar, maior é a identidade entre eles. O autor destaca que na

experiência do lugar existe a sensação de pertencimento, da própria vivência prolongada, fundamental para a caracterização do lugar.

Portanto, a memória imprime grande importância no processo de afirmação identitária, sejam elas individuais ou coletivas, viabilizando o reconhecimento à identidade e existência de grupos minoritários ou desfavorecidos, empoderando-os a partir de sua própria historicidade consolidando assim seus direitos (NASCIMENTO, 2015).

Assim os lugares de memória constituem-se, em materializações dos sentimentos e dos interesses predominantes em cada época. Sentimentos e interesses que acabaram por determinar a condenação ou a celebração, a memória ou o esquecimento dos episódios e de seus personagens.

Todas as construções culturais são feitas em cima de determinadas ideias de identidade, esse conceito por muito tempo firmado nas concepções de nação, nacionalidade, passa no momento por redefinições. Stuart Hall (2014) discute as formas através das quais estamos numa transição entre a identidade nacional para uma pluralidade de identidades concebidas dentro de um mundo global.

Identidade aqui entendida também como vinculada a etnicidade, uma vez que o município escolhido para o estudo possui fortes indícios de valorização de sua identidade étnica, que remete às origens da colonização alemã. Identidade será aqui entendida como uma relação de pertencimento a certa origem, tradições em comum com um grupo social vinculado a um determinado território.

Como etnia ou etnicidade entenderemos “A delimitação teórica agregada a identidade (e seus aspectos subjetivos) e a noção de fronteira (social) que delimita o pertencimento a um grupo ou comunidade.” (SEYFERTH, 2011, p. 47). Nesse caso as comunidades estudadas possuem nas suas origens a ideia de etnia vinculada à nação de origem, assumindo no Brasil a formatação de colônia como comunidade étnica.

## 2.4 Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento ampliou sua abrangência nas últimas décadas. Inicialmente concebido apenas dentro do âmbito econômico, percebendo exclusivamente crescimento econômico como desenvolvimento, a abordagem via aspectos como PIB – Produto Interno Bruto, rendas e a participação no mercado internacional como indicativos de desenvolvimento era o que apontava o estágio de desenvolvimento de um país ou região.

O entendimento mais atual do conceito busca observar mais aspectos como a garantia de direitos dos cidadãos e a qualidade de vida da qual usufruem as pessoas em determinado local. Observar isso leva em conta muito mais aspectos do que a economia e a renda per capita, uma vez que este último índice pode esconder grandes desigualdades sociais, indo contra o desenvolvimento.

Além disso, há ainda a preocupação com a sustentabilidade dos modos de viver atuais, ou seja, perceber até que ponto a utilização dos bens irá viabilizar a presença dos mesmos no futuro. Essa ideia se aplica aos bens naturais, mas também cabe perfeitamente nas preocupações com os bens culturais, a forma de lidar com os mesmos pode fazer com que se esgotem logo ou possam ser usufruídos por várias gerações.

No artigo “O desenvolvimento enquanto apropriação dos direitos humanos” de Ignacy Sachs é feita uma abordagem mais ampla, “holística”, diria o autor, de desenvolvimento humano.

Assim como os direitos humanos, a noção de desenvolvimento é central nas preocupações da ONU. Ao longo dos últimos 50 anos, ela se enriqueceu consideravelmente. A ideia simplista de que o crescimento econômico por si só bastaria para assegurar o desenvolvimento foi rapidamente abandonada em proveito de uma caracterização mais complexa do conceito, expressa pelas adições sucessivas de epítetos: *econômico*, *social*, *cultural*, naturalmente *político*, depois *viável* [*sustainable*] (9), enfim, último e recente acréscimo, *humano*, significando ter como objetivo o desenvolvimento dos homens e das mulheres em lugar da multiplicação das coisas. (SACHS, 1998, p. 150).

Na conceituação de Sachs (1998) constam várias dimensões possíveis de desenvolvimento, num sentido muito mais integral, que inclui também a perspectiva de desenvolvimento cultural, importante devido a sua relação com o patrimônio. Sachs ainda coloca o desenvolvimento como uma luta constante pelos direitos

humanos, considerando a cidadania plena como crescimento e não somente a dimensão econômica, para a qual sempre foi dada maior ênfase. Sachs cita Bresser Pereira ao falar da “quarta geração dos direitos republicanos”, entre os quais está o acesso aos patrimônios públicos, inclusive os históricos.

Gilson Batista de Oliveira faz uma análise de algumas correntes de pensamento sobre desenvolvimento, umas pendendo para o prevalecimento de crescimento econômico como desenvolvimento e outros com uma visão de crescimento aliado a qualidade de vida do cidadão como a síntese do conceito referido. A partir dessas breves análises o autor conceitua:

Desenvolvimento nada mais é que o crescimento – incrementos positivos no produto e na renda – transformado para satisfazer as mais diversificadas necessidades do ser humano, tais como: saúde, educação, habitação, transporte, alimentação, lazer, dentre outras. (OLIVEIRA, 2002, p. 40).

Numa primeira leitura se poderia dizer que Oliveira e Sachs compartilham da mesma opinião, mas ao observar mais atentamente percebe-se que Oliveira acredita num crescimento econômico inicial para depois haver o desenvolvimento integral de todos os direitos, enquanto que Sachs pensa desenvolvimento como a garantia plena de todos os direitos humanos, contemplados em nível de igualdade, sem pressupor um inicial crescimento econômico para sustentar as outras perspectivas como a social, cultural, política, ambiental, entre outros.

Oliveira dá destaque à questão ambiental como uma das principais preocupações em relação ao desenvolvimento, dentro da abordagem de que para atender a demanda econômica atual não se deve comprometer os recursos das gerações futuras, ou seja, a geração atual não deve inviabilizar a geração futura. É neste contexto que já aparece o conceito de desenvolvimento sustentável, preocupado com a viabilidade das ações, pensando num contexto maior de desenvolvimento hoje e no futuro. “Pensar em desenvolvimento é, antes de qualquer coisa, pensar em distribuição de renda, saúde, educação, meio ambiente, liberdade, lazer, dentre outras variáveis que podem afetar a qualidade de vida da sociedade.” (OLIVEIRA, 2002, p. 43).

O autor finaliza abordando um tema também importante: a correlação entre industrialização e desenvolvimento, argumentando que um não é sinônimo do outro, apesar de ser usualmente entendido dessa forma. Oliveira vai além, justificando que

muitas vezes o efeito é contrário, a industrialização pode levar a diminuição da qualidade de vida se não for bem planejada.

Principalmente no que se refere às questões ambientais, de acesso à escola e a saúde, pois a demanda humana para o trabalho nas indústrias gera também a necessidade do atendimento de várias garantias necessárias ao bem viver. “A necessidade de promover a industrialização e o crescimento econômico ofusca a visão dos planejadores e dificulta a visualização daquilo que realmente importa no processo de desenvolvimento: a qualidade de vida da população.” (OLIVEIRA, 2002, p. 45).

No artigo “Cultura, identidade e desenvolvimento local: conceitos e perspectivas para regiões em desenvolvimento”, os autores Emília Mariko Kashimoto, Marcelo Marinho e Ivan Russef tratam de justificar a importância de considerar o viés cultural das comunidades ao planejar desenvolvimento. Inicialmente argumentam que é a perspectiva cultural que vai “humanizar” os projetos de desenvolvimento, no sentido de que é a cultura que “humaniza o homem”, ou seja, é a sua carga de conhecimentos, tradições e educação, recebidos do arcabouço de conhecimentos da humanidade que vai fazer com que o homem se reconheça como tal, perceba a sua essência (KASHIMOTO; MARINHO; RUSSEF, 2002).

Posto isso, fica clara a importância da cultura numa dimensão global, mas os autores falam ainda da cultura local como mecanismo de reconhecimento de alternativas de desenvolvimento mais apropriadas, ou seja, se a pessoa souber de sua cultura, daqueles elementos que a diferenciam de outras culturas, as chances dela perceber qual o melhor caminho para o seu desenvolvimento são muito maiores. “Portanto, a valorização da cultura popular contribui para que a sociedade fortaleça a individuação e a autoestima diante do Outro, numa busca de desenvolvimento originário de sua própria criatividade e conforme os seus valores, [...]” (KASHIMOTO; MARINHO; RUSSEF, 2002, p. 36).

Reforçando, os autores declaram que as chances de sucesso de projetos de desenvolvimento que respeitem a cultura das pessoas envolvidas são muito maiores, pois há muito menos chances de adesão a projetos que modifiquem as rotinas cotidianas das comunidades.

Segundo os autores, melhor seria se as comunidades pudessem apropriar-se de suas culturas de tal forma que fossem elas mesmas a tomarem a iniciativa em

relação ao seu desenvolvimento, reconhecendo os mecanismos e dinâmicas culturais que formam a sua identidade como base da formulação de possibilidades de melhoria na qualidade de vida. “Todavia, mais do que ao pesquisador, importa à comunidade reconhecer essa auto identificação cultural e assumir esse eficaz instrumento com o objetivo de se tornar protagonista do seu próprio processo de desenvolvimento local.” (KASHIMOTO; MARINHO; RUSSEF, 2002, p. 39).

Carolina Andion (2003), traça uma linha de trajetória entre as concepções clássicas de desenvolvimento e as atuais formas de pensar este conceito. Ela coloca inicialmente a concepção geral do termo como “[...] sinônimo de promoção de crescimento, progresso e aumento de riqueza, caracterizando o estágio econômico, social e político de uma dada comunidade com altos índices de rendimento dos fatores de produção (capital, trabalho e recursos naturais).” (ANDION, 2003, p. 1035).

Essa descrição evidencia o forte papel que tem a perspectiva econômica como indicativa e propulsora de desenvolvimento. A partir disso a autora passa a discorrer sobre as várias correntes de pensamentos sobre economia que tornaram-se universais, dos quais até hoje percebemos resquícios como a economia de livre mercado, o liberalismo do estado mínimo, o modelo fordista de desenvolvimento, entre outros que, sendo macro modelos, adaptados a realidades estrangeiras, dificilmente trariam resultados eficientes para realidades mais locais.

Passa-se então a considerar que somente o desenvolvimento econômico não tem por si só a capacidade de garantir o acesso aos direitos humanos e a melhoria da qualidade de vida.

[...] esses novos modelos vêm mostrar que a visão meramente economicista do desenvolvimento, a qual privilegiou a geração concentrada de riqueza, além de revelar-se incapaz de resolver os problemas que enfrentava a sociedade, contribuiu muito para acirrar ainda mais essas desigualdades. (ANDION, 2003, p. 1041).

Segundo Andion, é a partir da década de 1980 que se passa a utilizar o termo “desenvolvimento sustentável” que indicará uma nova forma de perceber a questão. Essa mudança de rumos teve motivações que serão encontradas no cenário histórico da época, como os acidentes nucleares de Three Mile Island, Chernobil e Bhopal, o recuo do Mar Aral e destruições no Leste Europeu causados por

experiências antropogênicas, o aquecimento global e os conflitos no Oriente Médio motivados pela busca por recursos, principalmente petróleo.

Estas situações extremas, decorrentes da desenfreada busca por recursos e lucros, vão levar ao debate sobre as formas de desenvolvimento atual como comprometedoras do desenvolvimento futuro, e é a partir disso que se pensa o desenvolvimento sustentável, pela continuidade dos recursos.

A partir dessas discussões surge outra forma de perceber o desenvolvimento: regional/local. Numa contraposição aos modelos globais de desenvolvimento econômico, percebe-se a importância do fortalecimento das redes econômicas, sociais, culturais e ambientais locais. “Na realidade, essa interação com o global, mais do que enfraquecer as relações de proximidade, as reforça, pois leva à definição de estratégias de adaptação que exigem a promoção da solidariedade local e a ampla participação dos atores envolvidos.” (ANDION, 2003, p. 1045).

Ainda sobre desenvolvimento regional a autora finaliza falando da importância do fortalecimento das redes de interação, explicitando diversos aspectos dessas redes, sobre os quais não nos atermos aqui, dentro das regiões, como fundamentais para o fortalecimento dos elementos locais, garantido mais sucesso para os projetos de desenvolvimento regional.

No artigo “Discutindo os termos de uma equação de congruência: cultura e desenvolvimento sustentável”, de Denise Fonseca, encontramos uma afirmação inicial apoiada em citação de Celso Furtado:

[...] o conjunto das características de uma sociedade, suas interações sociais, suas instituições, seus valores, a maneira como ela constrói e transmite conhecimentos e a forma como os representa, em uma palavra: a sua cultura – é o que define a sua visão de desenvolvimento [...]. (FONSECA, 2005, p. 01).

A afirmação não poderia ser mais coerente com as questões acima já mencionadas por outros autores. Fica claro que não é possível entender desenvolvimento sem levar em conta a dimensão cultural. Fonseca continua argumentando sobre a importância de estabelecer uma identidade cultural em rede, que mobilize as comunidades em torno de objetivos comuns a partir de um sentimento de pertencimento que fará com que percebam os caminhos do desenvolvimento sustentável, adaptados a sua própria realidade.

Numa abordagem ousada, a autora Fonseca (2005, p. 08) refere-se ainda ao nosso referencial cultural, ético e subjetivo como “o bem mais precioso a ser

acumulado” na nova ordem capitalista, do qual advém todo lucro. Dessa forma acredita ainda que esse referencial é que deve estar presente “[...] para a construção de uma nova concepção de desenvolvimento sustentável.” (FONSECA, 2005, p.08).

“Cultura, criatividade e desenvolvimento” é o artigo de Jair do Amaral Filho, cuja percepção da temática difere das abordagens usuais. Ele utiliza o conceito de cultura e desenvolvimento no sentido de desenvolvimento econômico a partir da cultura, o que chamamos hoje de economia criativa. No mundo em que vivemos, o sistema capitalista transforma em produto os potenciais criativos da arte, e no caso da cultura existe até o fomento da atividade através de renúncia fiscal por parte dos governos que permitem o investimento de impostos que seriam recolhidos em projetos culturais.

Segundo Amaral (2009) quando a economia criativa é feita através de projetos sérios, que fortaleçam as expressões culturais originais locais e tragam para as pessoas mais qualidade de vida, o desenvolvimento sustentável acontece, mas como se sabe, a cultura é um campo sensível porque é portadora de símbolos e tradições. Sendo assim, a cultura pode se transformar em presa fácil para os grupos que se apropriam do poder e que a transforma em ferramenta de alienação e dominação da população. (AMARAL, 2009).

Pois um processo de desenvolvimento, em nível local, não pode durar em longo e muito longo prazo, sem que se estabeleça um consenso forte e uma participação ativa do conjunto dos cidadãos. O que não pode ser feito se esses não se reconheçam nesse processo, como emanando de sua cultura, em harmonia com seu patrimônio. (VARINE, 2013, p. 46).

Resta ainda esclarecer qual é o entendimento que teremos sobre desenvolvimento, que aqui vai referir-se à garantia/ampliação de direitos humanos.

A Carta da ONU, a Declaração universal dos direitos do homem, cujo cinquentenário celebramos este ano, o Pacto internacional relativo aos direitos civis e políticos e o Pacto internacional relativo aos direitos econômicos e culturais balizam o processo da *internacionalização* dos direitos humanos. (SACHS, 1998, p. 149).

Se estamos falando em direitos culturais, um deles é o direito à memória, à história, que darão ao cidadão o sentimento de pertencimento a um grupo, a um lugar, farão com que compreenda sua realidade e perceba-se um ser completo, integral, situado em um contexto histórico.

Amartya Sen, em seu livro “Desenvolvimento como liberdade”, fala em desenvolvimento integral do homem, buscando a garantia das liberdades e direitos fundamentais no processo do desenvolver e não somente como um resultado, um fim, do desenvolvimento econômico. Também se refere a desenvolvimento como qualidade de vida, busca por referenciais de humanidade, entre os quais aparece novamente o direito a cultura, ao respeito por crenças e tradições a partir de uma perspectiva que não fira as liberdades dos grupos humanos.

Os fins e os meios do desenvolvimento exigem que a perspectiva da liberdade seja colocada no centro do palco. Nessa perspectiva, as pessoas tem de ser vistas como ativamente envolvidas – dada a oportunidade – na conformação de seu próprio destino, [...] (SEN, 2001, p. 71).

Conhecer, reconhecer-se e valorizar seu patrimônio cultural são elementos essenciais para o surgimento de propostas criativas e diferenciadas de desenvolvimento local.

### **3 CENÁRIO DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO, A COMISSÃO DA DIVERSIDADE E O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Neste capítulo abordo o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida. Trazendo conhecimento a realidade da rede municipal de ensino, assim como, a Comissão da Diversidade, sendo o objeto principal da pesquisa, bem como, a importância do material de apoio pedagógico para a abordagem da temática.

#### **3.1 A Rede Municipal de Ensino**

A rede municipal de ensino do município de Campo Bom tem como sua mantenedora a Prefeitura Municipal e órgão gestor a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, atuando na educação básica nos níveis ensino infantil e ensino fundamental. A história da educação no município nasce antes mesmo da sua emancipação político administrativa. Pois o município de Campo Bom conta com uma das mais antigas escolas do Brasil, o então hoje Colégio Sinodal Tiradentes, no auge dos seus 190 anos de existência.

Após sua emancipação no ano de 1959, os grupos escolares de Campo Bom continuaram sob coordenação pedagógica da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, sendo a folha salarial do magistério local paga pelo município de Campo Bom-RS. No ano de 1981 foi criada a pasta municipal de educação e cultura, tendo como primeira secretária a professora Liane Bauer. No ano letivo de 2017 a secretária de educação e cultura do município de Campo Bom-RS é a professora Simone Schneider.

A Secretaria de Educação e Cultura desempenha o papel de agente executor das políticas educacionais da administração municipal. A missão da Secretaria de Educação e Cultura é a de assegurar uma educação que garanta o acesso e a permanência com sucesso de alunos e dos educandos na sala de aula (SMEC, 2017). Todo o trabalho dos profissionais que gerenciam a educação deve estar voltado para essa meta: não só de garantir o acesso de crianças e jovens em idade escolar e de jovens e adultos, como também propiciar condições para o seu desenvolvimento integral.

As ações que norteiam o trabalho dos profissionais da Secretaria estão voltadas para o funcionamento eficaz das escolas, através do estímulo ao

aperfeiçoamento dos professores, dos recursos materiais necessários ao trabalho do dia-a-dia de alunos, direção e professores, a orientação de todo o fazer pedagógico, incluindo-se os processos de criação de políticas de valorização do magistério. Todas as ações devem estar voltadas para a conquista de uma escola de qualidade.

Criar e manter condições para que se realize com êxito todo processo ensino/aprendizagem nas unidades escolares da rede estadual deve ser a preocupação inicial do órgão gestor da educação. Além disso, cabe a secretaria todo o desenvolvimento de atividades e eventos culturais para a comunidade escolar, bem como para a população campo-bonense possibilitando que as pessoas de todas as regiões da cidade tenham acesso às atividades culturais e potencializem suas capacidades artísticas (SMEC, 2017).

Esta rede conta com 23 escolas de educação infantil de turno integral e 20 escolas de ensino fundamental, sendo destas 4 que realizam o ensino de forma integral, onde o aluno permanece na escola durante os períodos letivos da manhã e da tarde, e é contemplado com o ensino regular e com o ensino de atividades complementares através de oficinas de múltipla escolha.

No Quadro 5 poderemos identificar as escolas municipais e suas abordagens de ensino fundamental:

**Quadro 5 - As escolas de ensino fundamental do município de Campo Bom-RS.**

<b>Escola</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Número de funcionários</b>	<b>Bairro</b>
EMEF 25 DE JULHO	Fundamental 1º a 9º anos	496	56	25 de Julho
EMEF ADRIANO DIAS	Fundamental 1º a 5º anos	100	22	Cohab Leste
EMEF BORGES DE MEDEIROS	Fundamental 1º a 9º anos	674	96	Celeste
EMEF CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA	Fundamental 6º a 9º anos	744	88	Centro
EMEF DOM PEDRO II	Fundamental 1º a 5º anos	232	28	Paulista
EMEF DONA AUGUSTA	Fundamental 1º a 5º anos	135	29	Dona Augusta
EMEF DUQUE DE CAXIAS	Fundamental 1º a 9º anos	404	48	Quatro Colônias
EMEF EDMUNDO STRASSBURGER	Fundamental Integral 1º a 5º anos	207	39	Aurora
EMEF EMÍLIO VETTER	Fundamental Integral 1º a 5º anos	145	33	Rio Branco
EMEF ESPERANÇA	Fundamental 1º a 5º anos	161	23	Operário
EMEF GENUÍNO SAMPAIO	Fundamental 1º a 5º anos	212	26	Genuíno Sampaio
EMEF LÚCIA MOSSMANN	Fundamental 1º a 9º anos	452	51	Santa Lúcia
EMEF MARCOS SILVANO VIEIRA	Fundamental Integral 1º a 5º anos	125	25	Alto Paulista
EMEF MARQUÊS DO HERVAL	Fundamental 1º a 5º anos	235	39	Gringos
EMEF MORADA DO SOL	Fundamental 1º a 9º anos	271	38	Jardim do Sol
EMEF OCTACÍLIO ERMINDO FAUTH	Fundamental 1º a 5º anos	100	29	Vila Rica
EMEF PRESIDENTE VARGAS	Fundamental 1º a 9º anos	375	49	Operário
EMEF PRINCESA ISABEL	Fundamental Integral 1º a 5º anos	105	20	Barrinha
EMEF RUI BARBOSA	Fundamental 1º a 9º anos	612	68	Metzler
EMEF SANTOS DUMONT	Fundamental 1º a 9º anos	533	57	Imigrante

Fonte: Adaptado SMEC (2017).

Analisando o Quadro 5 podemos identificar que a rede municipal de educação de Campo Bom-RS conta com 11 escolas de ensino fundamental de que possuem turmas de 1º a 5º anos do ensino fundamental. Dentre estas, 4 possuem o ensino

integral, anteriormente caracterizado. Além destas instituições a rede municipal de ensino conta com 8 escolas que possuem turmas de 1º a 9º anos do ensino fundamental.

Assim como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Centro de Educação Integrada- CEI que possui turmas de 6º a 9º anos do ensino fundamental. Estas 20 instituições estão localizadas em 19 bairros diferentes do município de Campo Bom-RS. Segundo o censo escolar no ano de 2017 foram atendidos 6323 alunos no ensino fundamental da rede municipal de Campo Bom-RS. Com um total de 504 professores, 70 estagiários e 150 auxiliares de serviços gerais. O Quadro 6 nos mostrará as escolas de ensino infantil que fazem parte da rede municipal de ensino do município de Campo Bom-RS.

**Quadro 6 - As escolas de ensino infantil da rede municipal de Campo Bom-RS**

(continua)

<b>Escola</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Número de funcionários</b>	<b>Bairro</b>
EMEI Amarelinha	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	127	29	Porto Blos
EMEI Amiguinho	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	158	38	Operária
EMEI Aquarela	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	19	24	Loteamento Esperança
EMEI Arco-Íris	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	122	16	Metzler
EMEI Bem Viver	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	134	25	Loteamento Bem Viver
EMEI Casa da Criança	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	139	30	Cohab Leste
EMEI Casinha da Alegria	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	75	18	Cohab Sul
EMEI Cebolinha	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	22	19	Quatro Colônias
EMEI Chapeuzinho Vermelho	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	89	20	25 de Julho
EMEI Claudy Schaefer	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	72	14	Loteamento Morada do Sol
EMEI Dedinho de Ouro	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	72	13	Vila Rica

(conclusão)

<b>Escola</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Número de funcionários</b>	<b>Bairro</b>
EMEI Dom Pedro I	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	59	17	Mônaco
EMEI Estrelinha Azul	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	140	27	Aurora
EMEI Guilhermina Blos	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	206	45	Celeste
EMEI Pastor Waldemar Ramão	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	123	18	Santa Lúcia
EMEI Paulistinha	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	152	23	Paulista
EMEI Pedacinho do Céu	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	148	29	Alto Paulista
EMEI Primeiros Passos	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	135	28	Genuíno Sampaio
EMEI Princesinha	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	60	10	Barrinha
EMEI Santo Antônio	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	162	21	Santo Antônio
EMEI Sempre Unidos	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	78	17	Loteamento Sempre Unidos
EMEI Sempre Viva	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	137	27	Rio Branco
EMEI Tico-Tico	Ensino Infantil: Maternal ao Jardim	205	37	Imigrante

Fonte: Adaptado SMEC (2017).

Através dos dados do Quadro 6 podemos identificar que a rede municipal de ensino de Campo Bom-RS conta com 23 escolas municipais de ensino infantil as EMEI'S. Que estão localizadas em 23 diferentes bairros do município. Nestas instituições existem turmas que vão desde o maternal, que compreende alunos em idade de 0 a 3 anos, a educação infantil com alunos de 3 a 5 anos.

Cada uma das instituições de ensino, seja de ensino infantil ou ensino fundamental, possui uma equipe diretiva composta pela coordenação pedagógica e direção da escola. Todos os agentes que compõem as equipes diretivas são

professores do quadro de carreira do magistério do município, indicados aos cargos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Campo Bom-RS. Os dados informados pela Secretaria mostram que no ano letivo de 2017 a rede atendeu 1715 alunos de ensino infantil, com 138 Professores de Educação Infantil, 53 Auxiliares de Ensino, 31 Atendentes Gerais, 28 Estagiários e 82 Auxiliares de Serviços Gerais.

### **3.2 A Comissão da Diversidade**

Com o objetivo de auxiliar a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação na condução da abordagem da temática de educação para as relações étnico raciais no ensino infantil e ensino fundamental, nasceu, no ano de 2013, a Comissão da Diversidade na rede municipal de ensino do município de Campo Bom-RS. Segundo a professora responsável pela comissão Graziela Pires, o grupo surgiu como um apoio para buscar ideias de formações e práticas pedagógicas que auxiliassem os professores da rede de educação infantil e fundamental dentro da temática das Ações Afirmativas e Ensino na Diversidade.

Formado inicialmente por professores que tinham vivência na temática a Comissão da Diversidade ganhou corpo ao difundir os conhecimentos e práticas pedagógicas relativas a cultura africana e afro-brasileira, e já no ano seguinte contava com um representante de cada escola da rede municipal de ensino. No Quadro 7, avistaremos o cronograma organizacional da Comissão da Diversidade para o ano letivo de 2017.

### Quadro 7 - Cronograma de atuação Comissão da Diversidade 2018

Comissão Permanente da Diversidade Étnico Racial e Cultural SMEC- Departamento de Cultura e Pedagógico
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Campo Bom no que tange à Diversidade étnico-racial e cultural.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Buscar estratégias pedagógicas para abordar a temática da diversidade étnica racial e cultural nas diferentes etapas da escolarização;</li> <li>•Valorizar a diversidade da nossa cidade, escolas e comunidades, reestabelecendo o diálogo cultural e étnico através da celebração das ETNIAS da cidade;</li> <li>•Discutir ações afirmativas para a implementação desta prática nas escolas fomentando a participação dos professores nos Seminários desta temática;</li> <li>•Articular com as Associações de bairros e representantes da cultura popular, buscando parcerias e apoios</li> <li>•Organizar, buscar e oportunizar palestras, oficinas, cursos e vivências pedagógicas acerca da temática.</li> <li>•Atender ao chamado do Tribunal de Contas do Estado do RS, que tem fiscalizado as ações das Secretarias de Educação dentro da esfera da aplicação da lei.</li> </ul>
<b>EQUIPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•representantes da SMEC e professores da rede</li> <li>•reuniões mensais para planejar, executar e avaliar ações do Grupo nas escolas.</li> </ul>
<b>IDEIAS DE AÇÕES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Curso de Extensão para capacitação dos Professores</li> <li>-Atividades Culturais (Palestras, Workshop, Oficinas, Apresentações artísticas, etc.)</li> <li>-Parcerias com a comunidade</li> </ul>

Fonte: Adaptado SMEC (2017).

Conforme podemos perceber no cronograma acima, diversos são os objetivos específicos da Comissão da Diversidade para o ano letivo de 2017 na rede municipal de ensino de Campo Bom-RS. Dentre as ações, a primeira delas, está o curso de extensão para a capacitação pedagógica de professores para a abordagem da temática da educação para as relações étnico raciais.

Em parceria com as faculdades EST do município de São Leopoldo, a Secretaria de Municipal de Educação e Cultura do município de Campo Bom-RS ofertou aos professores representantes das escolas da rede de ensino, através da Comissão da Diversidade, o curso de formação continuada em Práticas Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola.

Com a coordenação da professora Selenir Kronbauer, das Faculdades EST, este curso teve duração de 8 meses, sendo iniciado no mês de março de 2017 e culminado em novembro do mesmo ano. Foram realizados 10 encontros presenciais

de 4 horas cada, no auditório da Secretaria Municipal de Educação de Campo Bom-RS, onde os professores da rede assistiram e interagiram junto às aulas desta formação continuada. Inicialmente foram contemplados professores das escolas de ensino fundamental anos iniciais e finais. Auxiliaram a professora Selenir dos professores oficinairos Guadalupe da Silva, Anderson Torres, Kassiane de Lima Almeida e integrantes da tribo Kaingang de São Leopoldo-RS. A seguir, no Quadro 8 veremos o cronograma do curso de formação aos docentes da rede municipal de ensino de Campo Bom-RS.

### Quadro 8 - Cronograma Curso de Formação Continuada 2017

(continua)

DATA	ASSESSORES	TEMÁTICA	CARGA HORÁRIA
21.03	Comissão da Diversidade	<b>Diversidade</b>	4h
25.04	Comissão da Diversidade	<b>Estereótipo</b>	4h
23.05	Comissão da Diversidade	<b>Iniciação e apresentação do curso</b>	4h
20.06 Tarde	Selenir e Guadalupe	<p><b>Aporte teórico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legislações referentes às relações étnico- raciais</li> <li>• Continente Africano seu legado e suas histórias</li> </ul> <p><b>Práticas pedagógicas</b> Conhecer a história da Arte Afro-brasileira;</p> <p><b>Materiais:</b> Cola, lápis de cor, tesoura, caneta hidrocor, giz de cera, cola colorida, massinha de modelar, retalhos de tecidos.</p>	4h
29.08  Manhã  Tarde	Selenir e Anderson	<p><b>Aporte teórico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura Afro-Brasileira: arte, música, danças</li> </ul> <p><b>Práticas pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivências com musicas e instrumentos e cantos diversos</li> </ul>	4h

(continua)

DATA	ASSESSORES	TEMÁTICA	CARGA HORÁRIA
	Selenir e Guadalupe	<p><b>Aporte teórico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura</li> <li>• Vocabulário: origem africana</li> <li>• Alimentos e vestimentas</li> </ul> <p>Proposta para elaboração de projetos interdisciplinares</p> <p><b>Práticas pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver atividades criadoras utilizando recursos educativos diversos</li> </ul> <p><b>Materiais:</b> Cola, lápis de cor, tesoura, caneta hidrocor, giz de cera, cola colorida, massinha de modelar, retalhos de tecidos.</p>	4h
12. 09	Selenir e Anderson	<p><b>Aporte teórico</b></p> <p>Religiões Africanas, seus mitos e tradições...</p> <p><b>Práticas pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música e confecção de instrumentos</li> </ul> <p>Materiais gerais:- aparelho de cola quente, tecidos, EVA, papéis coloridos, tesoura</p> <p><b>Afoxé:</b> 1 cabaça (porongo ou garrafas pet de 600ml), cordão de nº 3, sementes furadas ou miçangas médias/grandes</p> <p><b>Tambor :</b> bubina de papelão grande, fita adesiva larga, fita crepe,</p> <p><b>Bongô ou agogô:</b> 1 lata/vidro grande, 1 lata/vidro pequena(o), fita crepe;</p> <p><b>Ganzá:</b> potes de iogurte, grãos ou pedrinhas ou miçangas, balões coloridos, fita durex</p> <p><b>Reco-reco:</b> 1 cano de pvc (30cm), aspiral de caderno</p>	4h
Manhã			
Tarde			

(conclusão)

DATA	ASSESSORES	TEMÁTICA	CARGA HORÁRIA
	Selenir e Guadalupe	Religiões Africanas, seus mitos e tradições... <b>Práticas pedagógicas</b> <b>Materiais:</b> Cola, lápis de cor, tesoura, caneta hidrocor, giz de cera, cola colorida, massinha de modelar, retalhos de tecidos.	4h
24.10	Kassiane e indígenas	<b>História, Cultura e realidade dos povos indígenas no Brasil.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A história dos Povos Indígenas no Brasil com ênfase nas populações regionais.</li> <li>• História das resistências, Movimentos e lutas indígenas.</li> <li>• Aspectos das relações étnicas entre sociedade nacional e povos indígenas. (representações, preconceitos, diálogos e interações e contribuições)</li> <li>• Dimensões das relações e da realidade dos indígenas em espaços Urbanos</li> <li>• Expressões Culturais Indígenas (relações, artes, educação, alimentação, contribuições para a formação da sociedade nacional).</li> <li>• Saberes ecológicos e culturais, cosmologias e religiosidade indígena.</li> <li>• Convivência com representantes de Comunidades Indígenas.</li> </ul>	4h
Manhã			
Tarde			
20.11	Comissão da Diversidade	<b>II FÓRUM MUNICIPAL DA DIVERSIDADE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura com momento Cultural</li> <li>• Relatos dos participantes da Comissão</li> <li>• Palestra</li> <li>• Encerramento do Curso de extensão</li> </ul>	2h
<b>TOTAL</b>			<b>30h</b>

Fonte: Adaptado SMEC (2017).

O cronograma acima descreve as ações realizadas no curso de formação continuada. O diário de campo do curso descrito pelo pesquisador que integrou o grupo de professores participantes do curso estará no capítulo dos resultados.

### **3.3 Material de Apoio Pedagógico**

Na sociedade contemporânea, devido à atmosfera da conectividade, o tráfego de informações opera a um ritmo intenso e acelerado. Quase que de maneira simultânea, traz inovação e mudança em diversas áreas, deixando práticas e ações tradicionais evoluírem, desta forma, adquirindo novos conceitos. Os currículos escolares apressam-se para acompanhar estas mudanças e garantirem ao aluno um aprendizado contextualizado. Flexibilidade e contextualização são aspectos fundamentais para uma prática pedagógica abrangente, que realmente objetive o aprendizado e desenvolvimento do indivíduo, e, todo esse contexto contribui na formação de cidadãos críticos, conhecedores de diversas culturas, aptos para conviver e contribuir em sua sociedade.

Nesse contexto, o material didático utilizado também desempenha importante papel, servindo de base para as discussões em sala de aula, onde, inserido diretamente no espaço escolar, o livro didático é um auxiliar de grande responsabilidade no processo de aprendizagem, nas construções e representações do ser brasileiro, contextualizando o aluno frente ao conteúdo e o meio social onde vive.

Acreditando que o material didático deva seguir em consonância com o discurso e práticas pedagógicas de diversidade cultural e visibilidade a cultura afro-brasileira e africana, pois através desta normativa federal a educação étnico-racial ganhou destaque nos debates e currículos, utilizando de abordagens diversificadas que possibilitam a visibilidade da cultura afro-brasileira e africana, entendo aqui de extrema necessidade que o material didático, no caso os livros, sigam em consonância com o discurso e práticas pedagógicas, auxiliando no processo de aprendizagem.

Durante a aprendizagem escolar, o aluno recebe concepções de mundo que o orientam a como posicionar-se nele, em ajudá-lo a se identificar. Assim, a educação vê importância vital na luta contra o preconceito racial, sendo o espaço escolar responsável por boa parte da formação pessoal do indivíduo, um ambiente para

suplantação de desigualdades raciais e do racismo (COSTA; DUTRA, 2009). Segundo Carvalho (2006) a ausência de referenciais positivos voltados aos negros nos livros didáticos contribui para a baixa estima e para a propagação do sentimento de inferioridade dos alunos negros.

Realizando um trabalho de análise de uma série de livros didáticos difundidos à educação básica no Brasil, Costa e Dutra (2009) notam diversas questões que merecem destaques sobre a representação do negro. Em relação às imagens, os livros mostram o negro e a África de uma forma inferiorizada, onde, também, a contribuição do negro à cultura brasileira se resume à religiosidade e a capoeira, notando-se uma mistificação e folclorização da cultura negra.

Também, o continente africano é demonstrado como rico em recursos naturais, mas carente de organização social, necessitando de ajuda externa para desenvolver-se. Da mesma forma, a organização social dos países que compõem o hemisfério norte do planeta mostra-se de forma complexa e detalhada, enquanto às menções à organização africana são simplistas, organizados em aldeias em meio selvagem. Além disso, estão presentes imagens de africanos em situação de extrema desnutrição e discursos que ligam a África à proliferação de doenças e produtor de ondas de imigração para outros países (COSTA; DUTRA, 2009).

Na visão de Costa e Dutra (2009) os livros didáticos devem ser revisados, pois, visto que em muitas ocasiões são a única fonte de informações usados em sala de aula, não contempla as expectativas dos alunos afrodescendentes, que não conseguem se enxergar de forma real. Nesses livros, constam conceitos hierarquizantes, como o de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, onde o negro, na maioria das vezes, fica representado de forma inferiorizada.

Em trabalho em que analisa diversas bases de dados, com o objetivo de categorizar as representações em matéria de racismo evidenciado nos estudos e identificar perspectivas de investigação deste tema, em relação ao ensino de ciências, diversidade e multiculturalismo, Castillo (2013) verificou que nos livros didáticos publicados entre 1971 à 2013, a categoria de representações sobre o racismo mais utilizado é o “estereótipo (40,2%), seguido pelo de “representação negativa deles” (29,3%) e “exclusão e etnocentrismo” (22,0%), onde a categoria de “diversidade cultural” encontrou-se em 6,1% dos trabalhos e “racismo científico” em 2,4%.

Müller (2015) descreve que, mesmo após doze anos da lei 10639/2003, ainda há pouca representatividade textual e imagética da população negra que se expresse em situações de relevância histórica, cultural, social e cotidiana, e persiste a imagem do negro de modo subalternizado ou mesmo em posição de invisibilidade.

Como conclusão de seu trabalho, Oniesko e Ferreira (2016) afirmam que, após análise dos trabalhos já realizados sobre as identidades negras representadas nos livros didáticos, apontam para a perpetuação de estereótipos e imagem negativa do negro, além da manutenção de um enfoque sobre o negro voltado à perspectiva do trabalho, reduzindo sua importância cultural e social, apesar dos esforços de mudanças, o que tem se mostrado incipiente.

No campo da comunicação Corrêa (2006) relata em seu estudo que o negro aparece na publicidade como pessoa carente, beneficiária de programas assistenciais, estereotipado como atleta e músico de talento “nato”, com um corpo belo e sensual. Deslocado do círculo familiar, sem história pessoal, o que remete ao período da escravidão onde o negro escravizado era vendido como mercadoria, separado de sua família, entregue a senhores diferentes (CORRÊA, 2006).

Conforme Oniesko e Ferreira (2016) o aluno negro precisa se ver representado no seu material pedagógico, e o professor pode oferecer condições para a utilização crítica do livro didático. Para isso, este deve atuar como mediador do processo de desconstrução dos discursos racistas veiculados pelo material pedagógico, fazendo-se necessário sua instrumentalização teórica sobre as questões raciais. Pois o livro didático deve sustentar práticas pluralistas e que englobem a diversidade étnica-racial, por meio de conteúdos sem pré-conceitos, pois, sendo ele o principal instrumento de apoio ao trabalho do professor em sala de aula, existe a necessidade de seleção e revisão dos conteúdos históricos incorporados. Em vista da falta de material de apoio adequado ao professor para que trabalhe a questão étnica em sala de aula, em especial o que tange a história afro-brasileira, são necessárias ações alternativas (COÊLHO; COSTA, 2010).

Nesta perspectiva Coêlho e Costa (2010), em trabalho voltado à análise de livros didáticos e a existência de um novo enfoque destes a partir das novas leis adotadas em 2003, relatam a dificuldade em encontrar materiais de auxílio e apoio ao professor de matemática para a inserção da temática étnica em suas aulas. A mesma pesquisa levantou que não foram observadas diferenças em relação à abordagem da história africana e afro-brasileira nestes livros editados antes e após

2003. Os autores apenas encontraram fotos de pessoas negras em alguns livros, de certa forma tentando ilustrar a presença destes na sociedade brasileira, mas sem o devido aprofundamento.

Kododzieiski (2013) ressalta que, em virtude de não terem obtido formação acadêmica que abrangesse as questões étnicas e raciais, os professores de matemática também enfrentam dificuldades em relacionar essa disciplina com a história e cultura africana e de inserir essa temática em sala de aula. Dessa forma, torna-se relevante as instituições de ensino promoverem atividades que tratem sobre a pluratividade cultural e trabalhar a formação de professores.

Ratts *et al.* (2007), após trabalho de pesquisa sobre a representação do negro em livros didáticos, afirmam ter constatado nas obras poucas referências e menções sobre a população negra, quase sempre retratada por meio de estereótipos, predominando a imagem de uma África selvagem, rural e pobre, onde a diversidade social e espacial africana não são apresentadas, sendo que a repetição de imagens negativas influencia a trajetória de todos os estudantes.

São comuns imagens que ligam o negro à pobreza e à miséria e a representação deste em funções sociais inferiores, onde chama à atenção a falta de imagens positivas ligadas aos afrodescendentes brasileiros. Estes estereótipos contribuem para que os estudantes adquiram senso comum de que os negros não são aptos a exercer papéis e funções diversificadas e de prestígio na sociedade (RATTS *et al.* 2007). Também, a experiência anterior à escravização dos africanos nas Américas não é abordada, não se falando de sua liberdade e organização sócio-política, econômica e cultural na África pré-colonial e as formas de resistências destes contra a escravidão, através de revoltas, insurreições, quilombos (RATTS *et al.* 2007).

Segundo Costa e Dutra (2009) é necessária a revisão dos conteúdos que de alguma forma reforçam o preconceito racial, inferiorizando o negro, mostrando uma África de uma forma folclorizada. A África é seguidamente representada de maneira estereotipada e por um viés negativo no mundo da educação, sendo corrente sua associação à pobreza, violência, fome, doenças e falta de organização social, muito em virtude, no caso da educação brasileira, proporcionado pela visão eurocentrada que pauta os conhecimentos apresentados.

Consoante a esta discussão Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) esperam que um novo olhar sobre os livros didáticos traga a África não como no período de

colonização do Brasil, nem reforcem a ideia do trio feijoada, futebol e samba, mas sim que colaborem para a discussão e construção de conceitos de igualdade racial.

Acrescentando a discussão Dias *et al.* (2014) acreditam que o livro didático deve colaborar para a construção do conceito de compreensão das diferenças como singularidades e não como inferioridades, estreitando laços de solidariedade onde o cidadão possa respeitar o outro e não apenas tolerar.

## 4 RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa. As categorias de análise, dados escolares, os projetos criados a partir do curso. Com essa análise, procuramos aprofundar a discussão em torno das ações afirmativas para a educação étnico-racial, no âmbito escolar de Campo Bom – RS.

### 4.1 O diário de campo

Nesta etapa do trabalho apresento o diário de campo que foi construído ao longo das intervenções do curso e para tanto conservamos a originalidade dos escritos produzidos nestas observações.

Diário de Campo: Este relatório descreve as atividades relacionadas ao curso de formação continuada para professores do ensino fundamental da rede municipal de Campo Bom-RS, sobre a temática educação para as relações étnico-raciais, oferecido pela Comissão da Diversidade pertencente a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município em parceria com as Faculdades EST de São Leopoldo-RS.

#### ➤ **Dia 21/03 – 13h- Auditório SMEC**

Hoje iniciamos às atividades da Comissão da Diversidade para o ano letivo de 2017. Professores das escolas da rede municipal vieram para a reunião no intuito de saberem qual a metodologia para abordagem desta temática na rede de ensino.

No primeiro momento do encontro a professora Graziela Pires, do departamento de cultura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Campo Bom-RS, apresentou-se dando boas-vindas ao grupo de professores aqui reunidos. Posteriormente apresentou um histórico da Comissão da Diversidade, sua criação, objetivos e ações já efetuadas na rede municipal de ensino. Estavam presentes no encontro a professora Ângela Schüetz, assessora pedagógica da SMEC e a professora Betina Schmidt coordenadora do ensino fundamental da SMEC.

Efetuada as apresentações, tanto dos professores da Comissão da Diversidade, quanto dos professores participantes da rede municipal de ensino,

iniciou-se a primeira atividade, onde os professores foram convidados a assistirem um vídeo com a temática diversidade étnico-racial.

Esta atividade teve o objetivo de trazer a discussão ao grupo de docentes sobre o tema diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Após o vídeo a professora Graziela Pires lançou algumas perguntas para a realização de um debate, tais como: o que entendo como conceito de diversidade? Como identifico diversidade no meu contexto escolar?

Timidamente algumas respostas foram surgindo e conseqüentemente algumas experiências compartilhadas. A professora Michele da Escola Rui Barbosa relatou a experiência que teve em sua escola no período letivo anterior. Quando em um levantamento de dados, os gestores identificaram a diversidade na composição familiar dos alunos. E criou-se o dia da família na escola, não remetendo somente ao dia das mães ou ao dia dos pais, porém da família. Segundo a professora houve grande participação da comunidade escolar em um comparativo de outros anos.

Outro relato veio da escola 25 de julho, onde a professora da disciplina de Educação Artística compartilhou sua experiência em uma atividade onde propôs à turma referências de artistas negros brasileiros. Os alunos não sabiam apontar, assim abriu-se um debate sobre temática.

Passados alguns outros relatos sobre experiências, foi proposto aos professores levarem esta palavra (DIVERSIDADE) e abordarem estes questionamentos feitos aos seus alunos. No próximo encontro seria discutido o que cada um colheu sobre a proposta.

#### ➤ **Dia 25/04 – 13h- Auditório SMEC**

Neste encontro, no primeiro momento, os professores da rede municipal de educação, participantes dos encontros da Comissão da Diversidade para a educação das relações étnico-raciais na escola, trouxeram suas experiências mediante a proposta do encontro anterior, onde foi proposto a abordagem da palavra “Diversidade” e assim o conceito identificado em cada contexto escolar.

A professora Louisi Costi da escola Genuíno Sampaio trouxe um relato da experiência da proposta em sua escola. As turmas de 1º a 5º anos identificaram a palavra diversidade em diferentes situações em seu ambiente escolar. A escola localizada no bairro Genuíno Sampaio atende alunos de 9 bairros diferentes do

município. Entre os seus alunos existe uma grande diversidade social, identificada pelos próprios educandos. Alunos em situação de vulnerabilidade social convivem com alunos das classes C, B e até mesmo classe A.

Outro relato em relação à proposta de trabalho da palavra Diversidade veio da escola CEI. Onde, segundo a professora Thaís, professora que leciona a disciplina de ética e cidadania, ao realizar a proposta com os alunos do 8º ano, os mesmos identificaram o conceito de diversidade étnica na escola, assim como diversidade sexual, relacionando aos alunos homossexuais na escola.

Posterior a outros relatos de experiências ditados por alguns dos demais professores participantes deste encontro, a professora Graziela Pires da Comissão da Diversidade explanou sobre a riqueza das experiências e da própria diversidade de aplicação deste conceito em cada um dos contextos escolares das instituições.

Na segunda parte deste encontro os professores foram convidados assistirem um vídeo sobre a temática estereótipos. Neste vídeo algumas pessoas participavam de uma dinâmica de seleção, e viam imagens de pessoas negras comparadas a pessoas não negras em diversas situações. Exemplo: a imagem de um homem negro correndo com roupas casuais, e a imagem de um homem não negro correndo com as mesmas roupas. Neste exemplo o homem negro era descrito como marginal, assaltante, entre outros estereótipos de inferioridade. O homem não negro, na mesma situação e com as mesmas vestimentas, era descrito como pessoa atrasada ao trabalho, correndo para pegar o ônibus, entre outros.

Outro exemplo deste mesmo vídeo era uma mulher negra e uma mulher não negra, ambas com a mesma vestimenta, costurando um tecido. A mulher negra era descrita como empregada doméstica, costureira, entre outros estereótipos de inferioridade. A mulher não negra era vista como empresária, estilista, entre outros.

Fato curioso aos olhos deste pesquisador era o quão impressionados os professores ficavam assistindo às cenas deste vídeo. Muitos se contorciam nas cadeiras expressando corporalmente o incômodo com o modo em que as pessoas classificavam umas às outras nos exemplos e situações retratados no vídeo sobre estereótipos. Os semblantes de concordância vinham dos professores autodeclarados negros ou pardos, onde estes concordavam com as situações vistas e eventualmente já as haviam presenciado em algum momento. Os demais ficavam admirados com as interpretações dos entrevistados do vídeo.

O professor de geografia Fábio, autodeclarado negro, relatou, após a exibição do vídeo, ter vivenciado cena semelhante à do homem atrasado. Certa vez ele estava correndo em direção à parada de ônibus, pois estava atrasado para ir ao trabalho, e foi abordado por uma viatura da brigada militar que, indicada por civis, realizou revista na sua mochila e materiais da escola, acreditando ele ser suspeito de algum furto ou assalto.

Após o debate sobre as situações expostas no vídeo, uma nova proposta foi lançada aos professores integrantes do encontro. Trabalharemos a palavra estereótipos junto à sua comunidade escolar. No próximo encontro seriam compartilhadas as experiências desta abordagem.

#### ➤ **Dia 23/05 – 13h- Auditório SMEC**

Neste encontro os professores participantes trouxeram suas experiências relativas à proposta do encontro anterior, que era a abordagem do conceito de estereótipos em seu contexto escolar.

Diversos foram os compartilhamentos das experiências, desde desenhos a apresentações teatrais relacionadas ao tema estereótipos. Mas o que mais reverberou no debate deste encontro foi uma atividade feita em uma tradicional escola particular do município de Novo Hamburgo, vizinho a Campo Bom-RS. Nesta atividade os professores propuseram aos alunos uma reflexão de qual caminho ou profissão eles seguiriam se nenhuma das suas opções de escolha relacionadas à carreira profissional almejada, fosse concretizada. O nome da atividade era, E se nada der certo? Como se não bastasse explanarem em aula o preconceito em relação às profissões consideradas indignas, os alunos foram “fantasiados” à escola como tal. Alunos com fantasias de bandidos, caixa de supermercado, revendedoras de cosméticos, porteiros, serviços de limpeza, entre outras profissões que os mesmos seguiriam se nada desse certo.

O fato foi noticiado na imprensa nacional e provocou diversos debates sobre. A tradicional instituição de ensino foi notificada pelo ministério público.

No segundo momento do encontro a professora Graziela Pires explicou a sistemática do curso de formação que iniciaria a partir do próximo encontro da Comissão da Diversidade. O curso será ministrado por professores das Faculdades EST de São Leopoldo-RS, juntamente com professores oficinairos auxiliares.

➤ **Dia 20/06 – 13h- Auditório SMEC**

As atividades do encontro do mês de junho da Comissão da Diversidade estavam sendo muito aguardadas pelos professores participantes, pois seriam o início das atividades do curso de formação continuada.

No início do encontro a professora Graziela Pires da Comissão da Diversidade apresentou as professoras Selenir e Guadalupe das Faculdades EST e passou a palavra à professora Selenir para que iniciasse as atividades. A professora Selenir iniciou o encontro abordando a legislação vigente Lei 9394/1996, Lei 10639/2003 e 116445/2008. Posteriormente se ateve a tópicos exclusivos da Lei 10639/2003 que baliza o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola.

Na segunda parte do encontro a professora Guadalupe iniciou sua explanação convidando os cursistas para uma dinâmica. Todos fizeram um grande círculo e aprenderam uma música em um dialeto africano. Após aprenderem a letra e os gestos para a coreografia, todo o grupo cantou e dançou. Em seguida a professora Guadalupe apresentou sua trajetória docente e os trabalhos já desenvolvidos em sua área de atuação. Dando seguimento dividiu os cursistas em grupos e propôs um circuito de atividades, onde cada grupo permaneceria 10 minutos em cada atividade. As atividades as quais os grupos estariam eram opções de jogos de origem africana.

Na última etapa do encontro a professora Guadalupe ensinou aos cursistas como fabricar os jogos que eles haviam acabado de ter contato. Por isso o material solicitado a ser trazido.

➤ **Dia 29/08 – 13h- Auditório SMEC**

Neste encontro a professora Selenir e o professor Anderson iniciaram as atividades falando sobre as representações culturais de música e dança, assim como a influência africana destas manifestações na cultura brasileira.

Após esta explanação o professor Anderson iniciou uma oficina de composição de instrumentos musicais que decorreu durante toda a manhã.

Já na parte da tarde, os cursistas foram orientados pelos mesmos professores com atividades que poderiam ser desenvolvidas na escola junto aos alunos para

abordagem desta temática musical. Assim como a confecção dos próprios instrumentos musicais de percussão.

➤ **Dia 12/09 – 13h- Auditório SMEC**

Neste encontro os professores foram contextualizados sobre as danças africanas e sua influência na composição de alguns ritmos na cultura brasileira. Após este momento o professor Anderson iniciou uma oficina de dança. Com atividades que os cursistas poderiam replicar em sua instituição de ensino.

Na segunda etapa deste encontro as professoras Selenir e Guadalupe explanaram aos professores cursistas sobre as religiões de matriz africana.

Muitos professores tinham a representação de algumas religiões de matriz africana como “coisas do demônio”. Foi didaticamente explicado a crença de cada uma das religiões de matriz africana para dar conhecimento e subsídio de enfrentamento quanto a crítica de inferiorização destas religiões.

➤ **Dia 24/10 – 13h- Auditório SMEC**

Este encontro teve início com um grande café da manhã onde foram oferecidos alimentos da culinária indígena. Bolo de milho, tapioca, entre outros preparados para a recepção e iniciação dos professores na temática do encontro, que falará sobre os indígenas.

Após a confraternização de início a professora Graziela Pires da Comissão da Diversidade apresentou a professora Kassiane e passou a palavra para a professora. Que por sua vez, iniciou sua fala explanando sobre a história dos povos indígenas no Brasil com ênfase na região sul. Dando seguimento aos estudos a professora mostrou uma apresentação de imagens que fazia um comparativo das tribos na região nos últimos dez anos.

Na parte da tarde foram abordadas atividades para os professores atuarem com a temática na escola. Também foi agendada uma visita técnica na tribo Kaingang em São Leopoldo-RS. Para encerrar houveram as orientações para o próximo encontro, que será em espaços diferentes.

➤ **Dia 20/11 – 12h- Centro Municipal de Educação Ambiental -CEMEA**

As atividades foram iniciadas neste encontro com um almoço típico da culinária brasileira, influenciada pela cultura africana, feijoada.

Todos os professores cursistas foram convidados para este almoço que teve a presença de autoridades da municipalidade.

Após o almoço os professores foram convidados a iniciar o encontro de encerramento das atividades do curso. A professora Graziela Pires da Comissão da Diversidade iniciou cumprimentando e agradecendo aos presentes e devido ao tempo já dando início as apresentações.

Neste último encontro cada um dos professores cursistas deveria compartilhar suas experiências em relação ao curso, assim como os projetos realizados na escola.

➤ **19h- Auditório Marlise Saueressing- Complexo CEI**

Este encontro encerrou as atividades do curso de formação continuada e foi aberto a toda comunidade campo-bonense, não apenas aos professores.

Uma mesa de debate aberta foi formada por diferentes líderes religiosos para um debate sobre a presença do negro nas múltiplas religiões. Estavam presentes na mesa para o debate um pastor metodista, um pai de santo, um pastor luterano, um padre e um pastor pentecostal. A mediadora do debate foi a professora Selenir Kronbauer das Faculdades EST.

Após a explanação de cada um dos convidados foi aberta a possibilidade de perguntas. Muitas pessoas presentes elogiaram a atitude dos líderes religiosos ali presentes devido à civilidade e qualidade de suas explanações.

Finalizando a noite e as apresentações o grupo de dança da Companhia de Dança Jairo do município de Pelotas-RS apresentou o espetáculo “A dança dos orixás”, onde cada integrante do espetáculo interpretava a descida de um orixá em uma cerimônia religiosa.

## 4.2 O cenário local: as escolas envolvidas no curso

Para descrever o cenário pesquisado e contextualizar a análise das produções, a seguir, vamos apresentar alguns dados sobre a rede municipal de ensino. Dados estes fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Campo Bom-RS, obtidos através do senso escolar do ano de 2017.

O senso escolar indica números reais de alunos negros e não negros da rede municipal de ensino. No Quadro 9 a seguir, veremos esta relação em cada uma das instituições de ensino fundamental, que serão o recorte da pesquisa.

**Quadro 9 - Perfil étnico-racial das escolas de ensino fundamental**

(continua)

<b>Escola</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Alunos autodeclarados negros ou pardos</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Percentual de alunos autodeclarados negros ou pardos</b>
EMEF 25 DE JULHO	Fundamental 1º a 9º anos	93	496	18,7%
EMEF ADRIANO DIAS	Fundamental 1º a 5º anos	22	100	22%
EMEF BORGES DE MEDEIROS	Fundamental 1º a 9º anos	144	674	21,3%
EMEF CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA	Fundamental 6º a 9º anos	136	744	18,7%
EMEF DOM PEDRO II	Fundamental 1º a 5º anos	28	232	12,9%
EMEF DONA AUGUSTA	Fundamental 1º a 5º anos	28	135	20,7%
EMEF DUQUE DE CAXIAS	Fundamental 1º a 9º anos	75	404	18,5%
EMEF EDMUNDO STRASSBURGER	Fundamental Integral 1º a 5º anos	89	207	45,2%
EMEF EMÍLIO VETTER	Fundamental Integral 1º a 5º anos	53	145	37,0%
EMEF ESPERANÇA	Fundamental 1º a 5º anos	49	161	30,4%
EMEF GENUÍNO SAMPAIO	Fundamental 1º a 5º anos	55	212	25,9%
EMEF LÚCIA MOSSMANN	Fundamental 1º a 9º anos	58	452	12,8%
EMEF MARCOS SILVANO VIEIRA	Fundamental Integral 1º a 5º anos	37	125	29,6%
EMEF MARQUÊS DO HERVAL	Fundamental 1º a 5º anos	34	235	14,4%
EMEF MORADA DO SOL	Fundamental 1º a 9º anos	92	271	33,9%

(conclusão)

<b>Escola</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Alunos autodeclarados negros ou pardos</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Percentual de alunos autodeclarados negros ou pardos</b>
EMEF OCTACÍLIO ERMINDO FAUTH	Fundamental 1º a 5º anos	35	100	35,0%
EMEF PRESIDENTE VARGAS	Fundamental 1º a 9º anos	74	375	19,7%
EMEF PRINCESA ISABEL	Fundamental Integral 1º a 5º anos	65	125	52,0%
EMEF RUI BARBOSA	Fundamental 1º a 9º anos	83	612	13,5%
EMEF SANTOS DUMONT	Fundamental 1º a 9º anos	71	533	13,3%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>1321</b>	<b>6323</b>	<b>20,9%</b>

Fonte: Adaptado SMEC (2017).

Analisando os dados do Quadro acima, podemos identificar que o maior percentual de alunos autodeclarados negros ou pardos, do município de Campo Bom-RS, está nas escolas Princesa Isabel e Edmundo Strassburger, que estão situadas respectivamente nos bairros Barrinha e Aurora. Bairros periféricos do município de Campo Bom-RS. O bairro Barrinha abriga as olarias remanescentes no município o que nos faz acreditar que a comunidade escolar do bairro é composta pelas famílias descendentes dos operários destas indústrias.

O bairro Aurora surgiu no ano de 1984 oriundo de algumas invasões clandestinas no bairro Ipiranga. As ruas deste bairro receberam o nome de flores como Margarida, Magnólia, Girassol, entre outras. Em 1985, conforme o Plano Piloto de Regularização de Vilas, foi inaugurada uma praça de lazer no bairro Aurora. Este evento teve a presença do então governador do Estado do Rio Grande do Sul Jair Soares e seu vice Cláudio Strassburger (SMEC, 2017).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Edmundo Strassburger, situada na rua Três Coroas nº 475, foi inaugurada em 24 de maio de 1984. Inicialmente como anexo à Escola Municipal de Ensino Fundamental Genuíno Sampaio. Em 15 de abril de 1985 foi publicada no Diário Oficial, através da portaria 5.580, sua autorização para funcionamento como escola, não mais como anexo (SMEC, 2017).

O bairro Aurora está situado ao lado de uma zona industrial do município. Grande parte dos operários destas indústrias reside no bairro. Atualmente as indústrias instaladas próximo ao bairro são: Ortobom colchões, Plínio Fleck & Cia,

entre outros. Em 2017 operam no bairro duas indústrias de médio porte que fabricam sacos de lixo e componentes para a fabricação de calçados.

Percebe-se que o bairro originou da necessidade de criação de um loteamento anexo ao bairro Ipiranga, pois o número de invasões clandestinas era grande. Atualmente, ainda existe uma grande área de terra que abriga estas invasões, denominada popularmente “bicho de pé”. A violência e a situação de vulnerabilidade social das famílias do bairro deram características periféricas à comunidade. Além disso o comércio de entorpecentes faz com que a comunidade, em específico a invasão clandestina de terras “bicho de pé”, seja conhecida na região.

Já o bairro Barrinha está separado da malha urbana do município pelo rio dos Sinos. A denominação do bairro advém de uma barra de terras às margens do rio que ligava Campo Bom a Lomba Grande e Santa Maria. Os descritores históricos datam a chegada da luz elétrica à comunidade em 1952, porém água encanada a partir de 1980. As olarias, principal atividade econômica do bairro, chegaram a partir do início da década de 1970. As dragas, que por um lado facilitaram a retirada de areia, por outro lado aceleraram o processo de erosão das barrancas do rio. Sendo assim, o bairro, situado em região alagadiça, se torna ponto de atração e curiosidade nos períodos de enchente.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel foi criada pelo decreto 210 de agosto de 1976, porém já funcionava desde 1959 com o nome de Grupo Escolar Princesa Isabel. Em 1987 cerca de 45% dos alunos da escola eram migrantes da microrregião colonial de Santa Rosa (SMEC, 2017). Atualmente, a maioria das famílias que ali habitam trabalham nas olarias e na cooperativa de resíduos instaladas no bairro. Muitas famílias moram em áreas de risco, devido a situação de vulnerabilidade social e invasões clandestinas de terras.

A administração do município de Campo Bom tem trabalhado de forma a organizar as famílias que moram em regiões de situação de risco, caso das famílias nas barrancas do rio no bairro Barrinha, assim como as famílias do popular “bicho de pé” no bairro Aurora. As escolas Princesa Isabel e Edmundo Strassburger operam em turno integral nestes dois bairros, assim o aluno passa 8 horas diárias na escola, fazendo 5 refeições, tendo acompanhamento no ensino regular e ensino multidisciplinar.

Algumas famílias destes dois bairros foram alocadas em um loteamento novo no município, com situação regularizada, loteamento este denominado Morada do Sol. Porém, acostumados a cultura de invasões clandestinas, muitas famílias acabam por vender seus lotes regulares e voltam para as áreas em situação de risco, pois ali ficam livres do compromisso de impostos e recebem auxílio assistencial.

Observando os dados destes dois bairros identificamos que grande parte das famílias autodeclaradas negras do município de Campo Bom-RS trabalham na mão de obra das olarias e de indústrias de calçados. Existe grande concentração de afro-descendentes nos bairros Barrinha e Aurora. E estas famílias, em maioria, vivem em regiões em situação de risco, invasões clandestinas e loteamentos cedidos pelo município. Fazendo referência a situação de sobrevivência da grande parcela de afro-descendentes em todo o país.

### **4.3 Os projetos e seus objetivos**

A Comissão da Diversidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Campo Bom-RS, desde sua criação no ano de 2007, vem auxiliando as escolas e professores da rede de ensino junto a abordagem da temática de educação para as relações étnico-raciais na escola, disposto pela normativa federal 10639/2003.

A principal orientação da Comissão da Diversidade no ano letivo de 2017, assim como nos anos anteriores, para os professores e equipes diretivas das escolas, é a criação de um projeto pedagógico para abordagem da temática de educação para as relações étnico-raciais, durante todo o período letivo. Isto porque muitas escolas trabalhavam esta temática apenas no mês de novembro, onde temos o dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, em alusão a morte de Zumbi dos Palmares, principal liderança negra pela libertação do período escravagista.

Esta orientação vem de encontro com o disposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais disposta pelo Ministério da Educação – MEC, onde:

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola (BRASIL, 2004).

Visando a elaboração deste projeto pedagógico, e dando subsídios para a formação e atuação do professor em sua realidade escolar, a Comissão da Diversidade proporcionou aos docentes um curso de formação continuada, em parceria com as Faculdades EST de São Leopoldo-RS, durante o período letivo do ano de 2017.

Para esta edição do curso de formação continuada foram contemplados os professores do ensino fundamental da rede municipal de Campo Bom-RS. Portanto, os projetos foram desenvolvidos com alunos de 1º a 9º, conforme a escola.

Durante o curso de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura através da Comissão da Diversidade, os professores replicaram os conhecimentos adquiridos durante as práticas formando assim um projeto para abordagem da temática em suas instituições. No Quadro 10 logo abaixo veremos os projetos e seus objetivos gerais.

#### Quadro 10 - Os projetos e seus objetivos

(continua)

Escola	Ciclo de ensino	Título do projeto	Objetivo geral do projeto
EMEF 25 DE JULHO	Fundamental 1º a 9º anos	Diversidade Étnica Racial	Propor o estudo sobre o continente africano, desenvolvendo atitudes de valorização e respeito às pessoas negras, à sua cultura e à sua história, valorizando as contribuições da cultura afro para a formação da identidade da população brasileira, contribuindo para a diminuição do processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças.
EMEF ADRIANO DIAS	Fundamental 1º a 5º anos	Diversidade Étnico Racial e Cultural	Conscientizar os alunos quanto a influência e importância da cultura africana na construção do cenário regional e local, construindo sua personalidade com respeito às diversas características humanas, tanto físicas e quanto culturais, trazendo aplicabilidade aos preceitos previstos pela Lei Federal 10639/2003.
EMEF BORGES DE MEDEIROS	Fundamental 1º a 9º anos	Ações Afirmativas: História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Índigena	Reconhecer a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, valorizando a diversidade cultural no contexto social e, dessa forma, respeitar os iguais direitos sociais, civis, e econômicos.
EMEF CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA	Fundamental 6º a 9º anos	O despertar da identidade afro- índigena	Sensibilizar e conscientizar a comunidade acerca do respeito às diferenças existentes nos grupos étnicos, bem como o fortalecimento do compromisso com a defesa da construção do pleno exercício da cidadania.
EMEF DOM PEDRO II	Fundamental 1º a 5º anos	Respeitando as diferenças	Estimular intervenções individuais e coletivas contra atitudes preconceituosas.

(continua)

<b>Escola</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Título do projeto</b>	<b>Objetivo geral do projeto</b>
EMEF DONA AUGUSTA	Fundamental 1º a 5º anos	A diversidade está em todo o lugar	Apropriar-se do conhecimento histórico produzido pelo povo africano e indígena.
EMEF DUQUE DE CAXIAS	Fundamental 1º a 9º anos	Diversidade: respeito e valorização das diferenças	Valorizar a cultura brasileira e sua diversidade na escola e na sociedade, percebendo como ocorreu a construção dessa cultura, principalmente a influência do povo africano e indígena.
EMEF EDMUNDO STRASSBURGER	Fundamental Integral 1º a 5º anos	Diversidade Étnica Racial e Cultural	Posicionar-se de maneira responsável, construtiva e crítica em diferentes situações sociais e culturais de preconceito.
EMEF EMÍLIO VETTER	Fundamental Integral 1º a 5º anos	Valorizando a cultura afro-brasileira e indígena	Promover ações de resgate e conhecimento da história e da cultura dos povos africanos e indígenas, fazendo assim relações com a nossa atual sociedade.
EMEF ESPERANÇA	Fundamental 1º a 5º anos	Diversidade étnico racial e cultural, eu faço parte dessa história	Despertar no aluno a importância das diversas culturas presentes em nossa sociedade, visto que há muitas histórias, desafios e identidades formadas.
EMEF GENUÍNO SAMPAIO	Fundamental 1º a 5º anos	Conhecer para respeitar!	Abordar, discutir e refletir sobre a questão da diversidade cultural, num processo de identificação com as identidades culturais, assim como a contribuição da cultura afro-brasileira e indígena para a formação dos nossos costumes.
EMEF LÚCIA MOSSMANN	Fundamental 1º a 9º anos	A diversidade faz parte da nossa escola	Compreender e respeitar a diversidade étnica racial.
EMEF MARCOS SILVANO VIEIRA	Fundamental Integral 1º a 5º anos	Diversidade na Escola	Valorizar a cultura africana e indígena, reconhecendo a sua presença na construção da identidade cultural do povo brasileiro.
EMEF MARQUÊS DO HERVAL	Fundamental 1º a 5º anos	Diversidade	Promover a valorização da diversidade cultural, com ênfase na História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena atendendo à obrigatoriedade trazida pelas leis 10639/2003 e 11546 e às orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.
EMEF MORADA DO SOL	Fundamental 1º a 9º anos	Gosto da minha cor! Respeito a tua cor! E aprendo com a diferença!	Desenvolver e divulgar, na escola, estudos que propiciem o resgate da cultura afro-brasileira.
EMEF OCTACÍLIO ERMINDO FAUTH	Fundamental 1º a 5º anos	Conhecendo a Diversidade Cultural	Reconhecer a diversidade humana e valorizá-la com o entendimento do devido respeito das diversas identidades culturais, posicionando-se de forma crítica em favor do respeito às diferenças.
EMEF PRESIDENTE VARGAS	Fundamental 1º a 9º anos	Explorando diferentes culturas: afro-brasileira e indígena	Promover socialização e interação desenvolvendo atitudes de respeito, cidadania e solidariedade necessária à convivência entre grupos.

(conclusão)

<b>Escola</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Título do projeto</b>	<b>Objetivo geral do projeto</b>
EMEF PRINCESA ISABEL	Fundamental Integral 1º a 5º anos	As cores do mundo-Etnias, vivenciando novas culturas	Valorizar a pluralidade racial de nossa comunidade escolar.
EMEF RUI BARBOSA	Fundamental 1º a 9º anos	Diversidade	Promover ambiente de respeito na escola, para que a diferença não seja tratada na óptica da exclusão do desrespeito e da violência.
EMEF SANTOS DUMONT	Fundamental 1º a 9º anos	CHOQUE ENTRE CULTURAS: Uma possível Intervenção Dentro da Escola	Valorização e respeito à diversidade étnico-racial brasileira

Fonte: Adaptado SMEC (2017).

Ao analisar o Quadro anterior que identifica os projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campo Bom-RS, percebo alguns aspectos importantes a destacar em relação ao objetivo geral desta ação educativa. A escola municipal 25 de Julho traz como objetivo geral do seu projeto a proposição de um estudo sobre o continente africano, ou seja, o objeto de estudo está lá, na África, não na escola municipal 25 de Julho, não na comunidade do bairro, não sendo parte do nosso espaço ou continente.

Colocando as “pessoas negras” como diferentes, quando se refere ao estudo da “sua” cultura e o conhecimento à “sua” história, quando estas deveriam ser a nossa história e cultura no sentido de integrar. Moreira e Santana (2013) entendem que o conhecimento da nossa história e herança africana integra o processo de formação social dos sujeitos e contribui de forma significativa na formação histórica do ser humano (MOREIRA; SANTANA, 2013).

Já a escola municipal Emílio Vetter traz no objetivo geral de seu projeto a promoção de ações de resgate da história e cultura dos povos africanos, assim como a escola municipal Morada do Sol também cita a ação de resgatar a cultura afro-brasileira. Estariam elas esquecidas ou sequestradas para obtermos um resgate? Esta expressão me leva a acreditar que esta história e cultura africana ou afro-brasileira, da qual “não” fazemos parte, foi esquecida ao longo do tempo. Quando esta sim é componente de quem somos, ou seja, integra o ser brasileiro e não simplesmente foi apagada com o tempo, mas sim nunca obteve o devido destaque, pois ainda hoje é vista sob uma óptica depreciativa de uma sociedade

“euro-abrasileirada”. Onde assumir suas raízes de negritude é diminuir-se perante o branqueamento social.

No momento em que identifico que o objetivo geral de um projeto pedagógico que visa a educação para as relações étnico-raciais na escola como apropriar-se do conhecimento histórico produzido pelo povo africano, entendo que será feito um estudo sobre o outro, ou seja, o povo africano. Reforçando a diferenciação, e não a integração das culturas.

Assim como a escola municipal Genuíno Sampaio que, em seu projeto pedagógico, indica como objetivo geral a pretensão a uma reflexão sobre a “questão” da diversidade e contribuição da cultura afro-brasileira na formação dos “nossos costumes”, afirmando que não somos integrantes desta cultura denominada afro-brasileira. Pacífico (2008) reitera que uma prática que repudie o racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas pode contribuir para melhorar a aprendizagem e ajudar na manutenção dos alunos negros nas escolas, com voz e participação ativa neste processo (PACÍFICO, 2008).

E através da expressão “apropriar-se”, utilizada no projeto pedagógico da escola municipal Dona Augusta, vejo o indicativo de fazer uso de algo que não esteja sendo aproveitado, talvez esta ação por empréstimo ou até mesmo como ato de supremacia, dominação. Apropriando-se dos conhecimentos deste grupo, sejam eles em quaisquer áreas, medicina natural, relações sociais, gastronomia, entre outros. Rememorando esta apropriação com o ato de escravizar. Quando o senhor opressor branco se apropriava dos direitos humanos e civis do negro escravizado.

A escola municipal Centro de Educação Integrada, em seu projeto pedagógico, acredita que o caminho para a abordagem consciente desta temática seja sensibilizar o aluno e a comunidade escolar para às diferenças étnicas e o efetivo exercício da cidadania, assim como descreve em seu objetivo geral. Reconhecendo que a educação de base se constitui no convívio familiar. E muitas vezes o aluno constrói valores sociais de respeito e convivência em sociedade na escola e por influência do meio acaba desconstruindo em casa. Nesta ação de conscientização a escola ultrapassa os muros físicos do seu entorno e atenta para a importância do envolvimento da comunidade escolar na construção identitária de seus alunos.

A escola municipal Adriano Dias não só pretende, através do objetivo geral do seu projeto pedagógico, conscientizar os alunos sobre a influência da cultura

africana e afro-brasileira, mas também analisar sua colaboração na construção do cenário regional e local. Esta ideia reforça o discurso de inclusão histórica. Além de visualizar os componentes influenciadores, os alunos poderão contextualizá-los, pois farão as referências no cenário regional e local, podendo usar a escola, o bairro, o município e a microrregião como recortes geográficos. Identificando que a tão falada cultura afro-brasileira é sim parte do seu município, seu bairro, sua rua e sua casa. É parte de todos nós.

Nos bairros Aurora e Barrinha onde há a maior concentração de alunos autodeclarados negros, segundo os dados do senso escolar fornecidos pela Secretaria de Educação e Cultura de Campo Bom-RS, as escolas municipais Edmundo Strassburger e Princesa Isabel, através de seus projetos pedagógicos, valorizam a pluralidade racial da comunidade escolar, fator importante na construção e afirmação da identidade étnica de seus alunos, assim como, preparando-os para situações de enfrentamento na inevitável perspectiva de preconceito racial e social. Pois estes vivem em bairros originados por invasões clandestinas de terras que ainda hoje são considerados periféricos, onde muitos moradores dependem de auxílio assistencial estando em situação de vulnerabilidade social.

A Lei 10.639/2003 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ou seja, uma política curricular amparada por diversas áreas do conhecimento que visa combater o racismo e a discriminação contra a população negra brasileira. Esta propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, para interagirem na construção de uma nação democrática e para que uma educação étnico-racial seja implementada como contribuição para a cidadania (BRASIL, 2005).

Veremos a seguir no Quadro 11 o indicativo do período de desenvolvimento dos projetos de educação para as relações étnico-raciais produzidos pelas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Campo Bom-RS, sob as orientações da Comissão da Diversidade.

**Quadro 11 - Os projetos e o período de desenvolvimento.**

<b>Escola</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Título do projeto</b>	<b>Período</b>
EMEF 25 DE JULHO	Fundamental 1º a 9º anos	Diversidade Étnica Racial	Ano Letivo de 2017
EMEF ADRIANO DIAS	Fundamental 1º a 5º anos	Diversidade Étnico-Racial e Cultural	Ano Letivo de 2017
EMEF BORGES DE MEDEIROS	Fundamental 1º a 9º anos	Ações Afirmativas: História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena	Ano Letivo de 2017
EMEF CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA	Fundamental 6º a 9º anos	O despertar da identidade afro-indígena	Ano Letivo de 2017
EMEF DOM PEDRO II	Fundamental 1º a 5º anos	Respeitando as diferenças	Ano Letivo de 2017
EMEF DONA AUGUSTA	Fundamental 1º a 5º anos	A diversidade está em todo o lugar	Novembro de 2017
EMEF DUQUE DE CAXIAS	Fundamental 1º a 9º anos	Diversidade: respeito e valorização das diferenças	Ano Letivo de 2017
EMEF EDMUNDO STRASSBURGER	Fundamental Integral 1º a 5º anos	Diversidade Étnica Racial e Cultural	Ano Letivo de 2017
EMEF EMÍLIO VETTER	Fundamental Integral 1º a 5º anos	Valorizando a cultura afro-brasileira e indígena	Ano Letivo de 2017
EMEF ESPERANÇA	Fundamental 1º a 5º anos	Diversidade étnico-racial e cultural, eu faço parte dessa história	Ano Letivo de 2017
EMEF GENUÍNO SAMPAIO	Fundamental 1º a 5º anos	Conhecer para respeitar!	Ano Letivo de 2017
EMEF LÚCIA MOS-SMANN	Fundamental 1º a 9º anos	A diversidade faz parte da nossa escola	Ano Letivo de 2017
EMEF MARCOS SILVANO VIEIRA	Fundamental Integral 1º a 5º anos	Diversidade na Escola	Ano Letivo de 2017
EMEF MARQUÊS DO HERVAL	Fundamental 1º a 5º anos	Diversidade	Ano Letivo de 2017
EMEF MORADA DO SOL	Fundamental 1º a 9º anos	Gosto da minha cor! Respeito a tua cor! E aprendo com a diferença!	Novembro de 2017
EMEF OCTACÍLIO ERMINDO FAUTH	Fundamental 1º a 5º anos	Conhecendo a Diversidade Cultural	Não consta
EMEF PRE-SIDENTE VARGAS	Fundamental 1º a 9º anos	Explorando diferentes culturas: afro-brasileira e indígena	Ano Letivo de 2017
EMEF PRINCESA ISABEL	Fundamental Integral 1º a 5º anos	As cores do mundo- Etnias, vivenciando novas culturas	Outubro a Dezembro de 2017
EMEF RUI BARBOSA	Fundamental 1º a 9º anos	Diversidade	Ano letivo de 2017
EMEF SANTOS DUMONT	Fundamental 1º a 9º anos	CHOQUE ENTRE CULTURAS: Uma possível Intervenção Dentro da Escola	Ano Letivo de 2017

Fonte: Adaptado SMEC (2017).

Verificando o período de desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas de ensino fundamental identifiquei que a grande maioria seguiu as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura através da Comissão da Diversidade, para a composição de um projeto pedagógico que transcorresse durante todo o período letivo do ano de 2017. As escolas municipais Dona Augusta, Morada do Sol e Princesa Isabel concentraram as atividades dos seus projetos pedagógicos nos meses de outubro, novembro e dezembro. Além da escola municipal Octacílio Ermindo Fauth onde em seu projeto pedagógico não consta relação sobre o período de desenvolvimento das atividades.

Tendo em vista que os professores participantes dos encontros da Comissão da Diversidade, assim como integrantes do curso de formação continuada, receberam orientações durante todo o ano letivo de 2017, conforme mostrado perante os registros dos cronogramas e diário de campo do curso, torna-se contraditório a abordagem desta temática apenas no último trimestre do ano de 2017. Creio que esta metodologia restringe as ações afirmativas desta temática tão presente no nosso dia a dia a apenas uma semana de obrigatoriedade de se conscientizar a diversidade étnica na sociedade.

Enfatizando a luta negra pela liberdade através da memória de Zumbi dos Palmares todo o dia 20 do mês de novembro. Quando uma nuvem negra paira sobre a escola, durante a última semana que antecede o mês que finaliza o ano, fazendo brotar máscaras africanas, turbantes e colares, instrumentos, e até entidades, entre outros artigos característicos de uma cultura primitiva de um continente subdesenvolvido e distante. Reforçando o estereótipo de atraso e submissão do continente africano em relação aos demais.

#### **4.4 A execução dos projetos nas escolas**

Os contextos escolares são os mais diversos, escolas de ensino fundamental incompleto, escolas de ensino fundamental completo e escolas de turno integral. Além dos bairros e suas formações históricas. Mas o desafio é o mesmo, integrar a temática da educação para as relações étnico-raciais na escola através de um projeto pedagógico.

Analisando o conteúdo e a execução dos projetos pedagógicos das escolas municipais de ensino fundamental de Campo Bom-RS, vejo o quanto ainda é

necessário evoluir. O quanto ainda é complexa a dificuldade de compreensão por parte dos professores e equipes diretivas em relação a abordagem desta temática e contextualização da mesma no ambiente escolar.

No Quadro 12 que está a seguir evidencio os principais aspectos avaliados no desenvolvimento e execução dos projetos pedagógicos. Foram analisados o cronograma das atividades realizadas, a contextualização da temática no ambiente escolar e os resultados apresentados, itens estes, citados anteriormente, básicos de um projeto pedagógico escolar.

### Quadro 12 - Principais aspectos avaliados.

(continua)

Escola	Ciclo de ensino	Título do projeto	Aspectos avaliados
EMEF 25 DE JULHO	Fundamental 1º a 9º anos	Diversidade Étnica Racial	Não apresenta cronograma de atividades; Não contextualiza a temática com a realidade escolar; Não apresenta resultados.
EMEF ADRIANO DIAS	Fundamental 1º a 5º anos	Diversidade Étnico Racial e Cultural	Apresenta atividades isoladas; Não contextualiza a temática com a realidade escolar;
EMEF BORGES DE MEDEIROS	Fundamental 1º a 9º anos	Ações Afirmativas: História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena	Não apresenta cronograma de atividades; Apresenta uma atividade de saída de campo de duas turmas apenas.
EMEF CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA	Fundamental 6º a 9º anos	O despertar da identidade afro-indígena	Não apresenta cronograma de atividades; Não apresenta resultados; Não contextualiza a temática com a realidade escolar.
EMEF DOM PEDRO II	Fundamental 1º a 5º anos	Respeitando as diferenças	Apresenta sugestões de atividades; Não contextualiza a temática com a comunidade escolar; Não apresenta resultados;
EMEF DONA AUGUSTA	Fundamental 1º a 5º anos	A diversidade está em todo o lugar	Não apresenta cronograma de atividades; Não apresenta resultados; Não contextualiza a temática com a comunidade escolar.
EMEF DUQUE DE CAXIAS	Fundamental 1º a 9º anos	Diversidade: respeito e valorização das diferenças	Apresenta cronograma de atividades; Apresenta descrição completa das atividades; Contextualiza a temática com o ambiente escolar; Apresenta resultados.
EMEF EDMUNDO STRASSBURGER	Fundamental Integral 1º a 5º anos	Diversidade Étnica Racial e Cultural	Apresenta cronograma de atividades; Apresenta descrição das atividades; Apresenta resultados.

(continua)

<b>Escola</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Título do projeto</b>	<b>Aspectos avaliados</b>
EMEF EMÍLIO VETTER	Fundamental Integral 1º a 5º anos	Valorizando a cultura afro-brasileira e indígena	Não apresenta cronograma de atividades; Não contextualiza a temática com a comunidade escolar; Não apresenta resultados;
EMEF ESPERANÇA	Fundamental 1º a 5º anos	Diversidade étnico racial e cultural, eu faço parte dessa história	Não apresenta cronograma de atividades; Não contextualiza a temática com a comunidade escolar; Não apresenta resultados;
EMEF GENUÍNO SAMPAIO	Fundamental 1º a 5º anos	Conhecer para respeitar!	Não apresenta cronograma de atividades; Não apresenta resultados; Não contextualiza a temática com a comunidade escolar; Reforça discurso do negro como o outro ser;
EMEF LÚCIA MOS-SMANN	Fundamental 1º a 9º anos	A diversidade faz parte da nossa escola	Apresenta cronograma; Apresenta descrição completa das atividades; Contextualiza a temática com o ambiente escolar; Apresenta resultados.
EMEF MARCOS SILVANO VIEIRA	Fundamental Integral 1º a 5º anos	Diversidade na Escola	Não apresenta cronograma de atividades; Não contextualiza a temática com a comunidade escolar; Não apresenta resultados;
EMEF MARQUÊS DO HERVAL	Fundamental 1º a 5º anos	Diversidade	Não apresenta cronograma de atividades; Não contextualiza a temática com a comunidade escolar; Não apresenta resultados;
EMEF MORADA DO SOL	Fundamental 1º a 9º anos	Gosto da minha cor! Respeito a tua cor! E aprendo com a diferença!	Apresenta cronograma de atividades do mês de novembro; Apresenta descrição superficial das atividades; Não apresenta resultados;
EMEF OCTACÍLIO ERMINDO FAUTH	Fundamental 1º a 5º anos	Conhecendo a Diversidade Cultural	Não apresenta cronograma de atividades; Não contextualiza a temática com a comunidade escolar; Não apresenta resultados;
EMEF PRE-SIDENTE VARGAS	Fundamental 1º a 9º anos	Explorando diferentes culturas: afro-brasileira e indígena	Não apresenta cronograma de atividades; Não contextualiza a temática com a comunidade escolar; Não apresenta resultados; Apresenta 1 atividade descrita superficialmente realizada no 1º e 7º ano.
EMEF PRINCESA ISABEL	Fundamental Integral 1º a 5º anos	As cores do mundo- Etnias, vivenciando novas culturas	Apresenta cronograma de atividades; Atividades repetidas.

(conclusão)

<b>Escola</b>	<b>Ciclo de ensino</b>	<b>Título do projeto</b>	<b>Aspectos avaliados</b>
EMEF RUI BARBOSA	Fundamental 1º a 9º anos	Diversidade	Não apresenta cronograma de atividades; Apresenta descrição superficial de atividades realizadas; Não apresenta resultados.
EMEF SANTOS DUMONT	Fundamental 1º a 9º anos	CHOQUE ENTRE CULTURAS: Uma possível Intervenção Dentro da Escola	Apresenta cronograma da semana da Consciência Negra; Não apresenta cronograma de atividades do projeto durante o ano; Não contextualiza a temática com a realidade escolar; Não apresenta resultados;

Fonte: Adaptado SMEC (2017).

Ao observar o Quadro 11, onde analiso o desenvolvimento dos projetos pedagógicos referentes a educação para as relações étnico-raciais desenvolvidos pelas escolas de ensino fundamental da rede municipal sob a óptica de 3 aspectos básicos, identifico que a grande maioria das escolas e professores não expressa no projeto pedagógico apresentado os conhecimentos disseminados nos encontros da Comissão da Diversidade, que no ano letivo de 2017 ofertou um curso de formação continuada para a abordagem da temática.

Apenas 3 das 20 escolas municipais de ensino fundamental apresentaram um cronograma de atividades, descrição das atividades feitas e seus resultados, são elas as escolas Duque de Caxias, Edmundo Strassburger e Lúcia Mossmann. As demais escolas não apresentaram estes itens de forma clara em seus projetos pedagógicos, mesmo com todo o aporte teórico e prático oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Apenas a escola municipal Esperança citou o curso de formação continuada oferecido pela Comissão da Diversidade em parceria com as Faculdades EST de São Leopoldo-RS em seu projeto pedagógico.

A escola municipal Genuíno Sampaio que contempla alunos de 9 bairros diferentes do município de Campo Bom-RS, reforça em seu projeto pedagógico o negro como sendo ser diferente, não contextualizado afro-brasileiro. No campo de avaliação do projeto pedagógico apresentado pela escola, há o descritivo de considerar o projeto satisfatório se os alunos identificarem aspectos relevantes da INSERÇÃO dos negros no Brasil, vivenciando práticas pedagógicas da cultura destes povos.

Caracteriza-se nesta fala o negro africano como inserido refugiado no Brasil. Negando as evidências históricas sobre a vinda dos negros cativos, e a sua importância na composição da nossa cultura brasileira e não deste ou daquele povo, como descrito no projeto pedagógico da escola municipal Genuíno Sampaio.

Redescobrir a África através de vídeos e incentivar o gosto pela cultura afro-brasileira com música, dança, comidas e artesanato são objetivos específicos do projeto pedagógico apresentado pela escola municipal Dona Augusta. O redescobrimto do continente africano descrito no projeto pedagógico acontecerá por meio de vídeos apresentados aos alunos.

Difícil seria uma expedição da escola através do oceano Atlântico para esta nova redescoberta do continente africano. Noto aqui a superficialidade das atividades através dos objetivos específicos descritos no projeto pedagógico visando a contextualização da temática junto aos alunos. Também objetivada é a ação de incentivar o gosto pela cultura afro-brasileira através das manifestações de representações culturais como a música, dança, gastronomia, entre outros. Sem um cronograma de execução das ações afirmativas, sem o descritivo completo destas atividades fica incompreensível e descontextualizado o projeto pedagógico apresentado pela escola.

Costa e Dutra (2009), quando se referem ao material didático de apoio pedagógico, afirmam a necessidade de revisão dos conteúdos que de alguma forma reforçam o preconceito racial, inferiorizando o negro, mostrando uma África de uma forma folclorizada. Os autores também destacam que a África é seguidamente representada de maneira estereotipada e por um viés negativo no mundo da educação, sendo corrente sua associação à pobreza, violência, fome, doenças e falta de organização social, muito em virtude, no caso da educação brasileira, proporcionado pela visão euro-centrada que pauta os conhecimentos apresentados. Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) esperam que o material de apoio pedagógico, livros e outros mais, colaborem para a discussão e construção de conceitos de igualdade racial.

Localizada no bairro Barrinha a escola municipal Princesa Isabel, que detém cerca de 52% de seus alunos autodeclarados negros, dados estes do senso escolar fornecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Campo Bom-RS, concentra seu projeto pedagógico em atividades desenvolvidas nos meses de outubro a dezembro do ano letivo de 2017. Apresenta cronograma de apenas duas

atividades a serem executadas, repetindo-as pelos anos 1º a 5º do ensino fundamental.

Não é identificada a contextualização referente a comunidade escolar descrita no objetivo geral do projeto pedagógico apresentado pela escola. Diferente da escola municipal Edmundo Strassburger, que também possui mais de 45% de seus alunos autodeclarados negros, localizada no bairro Aurora, onde a escola municipal apresenta em seu projeto pedagógico o cronograma, registro das atividades e resultados, contextualizando a temática na comunidade escolar. Segundo Andion (2003) a interação com o global reforça as relações de proximidade, criando estratégias para a promoção da solidariedade local estimulando a participação de todos os envolvidos.

Segundo neste pensamento Kashimoto, Marinho e Russef (2002) acreditam que a valorização da cultura popular contribui para que a sociedade fortaleça a individuação e a autoestima diante do Outro, buscando o desenvolvimento originário de sua própria criatividade conforme os seus valores.

Duas escolas municipais de ensino fundamental se assemelham em uma característica peculiar. A escola municipal Presidente Vargas tem turmas de 1º a 9º anos do ensino fundamental, já a escola municipal Centro de Educação Integrada tem turmas de 6º a 9º anos. Com grande público para o desenvolvimento de atividades, os projetos pedagógicos destas duas escolas apresentaram apenas uma atividade isolada, fora de contextualização, com duas turmas da escola. Fica meu questionamento se os demais alunos da escola não foram contemplados sobre a temática? Ao que indicam os projetos pedagógicos das escolas a resposta seria não.

Todos os projetos pedagógicos apresentados pelas escolas de ensino fundamental da rede municipal para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, datavam de novembro de 2017. Acredita-se que a entrega do registro das atividades realizadas viesse com as ações desenvolvidas em todo o período letivo, com o suporte teórico e prático das vivências do curso de formação continuada para os docentes, e conforme orientação da Comissão da Diversidade. Porém apenas 3 destes projetos pedagógicos apresentaram resultados. O que evidencia que as orientações foram transmitidas a todos de igual modo. Mas a interpretação das informações e execução das atividades foi concebida de forma diferente pelo que foi apresentado.

A escola municipal Duque de Caxias traz em seu projeto pedagógico, logo abaixo do título, uma citação de Gilberto Freyre, autor da obra *Casa-Grande e senzala*, que embasa a compreensão da importância da abordagem desta temática. “Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro.” (FREYRE, 2004, p. 307).

Creio que seja de extrema importância a compreensão de quem aborda esse tema de que a educação para as relações étnico-raciais não vem com o objetivo de falar somente sobre a origem do continente africano, ou mesmo redescobri-lo. A contextualização aqui discutida e avaliada nos projetos pedagógicos das escolas municipais trata do contexto ambiental onde o aluno vive. A interação da temática na sua comunidade escolar.

Afirmando a miscigenação existente na composição do brasileiro, dando visibilidade a todas as etnias que o compõem e o destacam. Esta afirmação étnica proporciona representação positiva e conseqüente valorização dos componentes colonizadores. Gomes (2003) afirma que discutir sobre a cultura negra exige reflexão e posicionamento crítico sobre o que realmente queremos dizer quando planejamos projetos pedagógicos e práticas multiculturais. Pois as questões étnico-raciais estão diretamente ligadas a um conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas do nosso país. Sendo assim, exige comprometimento político explícito (GOMES, 2003).

O compromisso que a autora se refere sobre a abordagem da temática encontro nos objetivos específicos do projeto pedagógico da escola municipal Duque de Caxias. Segue a relação dos objetivos específicos do “Projeto Diversidade: Respeito e Valorização das Diferenças” da escola municipal Duque de Caxias: a) Construir com os alunos o conhecimento, desenvolvendo a sensibilidade e observância das questões étnico-raciais; b) Compreender e valorizar a identidade étnica do povo brasileiro; c) Desenvolver nos alunos um posicionamento mais crítico frente à realidade social em que vivemos.

A atividade “Diversidade no contexto familiar” trabalhada com os alunos do 1º ano do ensino fundamental contextualiza os pequenos sobre as diferentes composições familiares dos mesmos. Abordando as diferenças étnicas e estruturais das diferentes famílias dos alunos. Como resultado final desta atividade os alunos

confeccionaram um jogo da memória da família misturando as diferentes peças de todas as etnias e montando a sua família.

Durante a aprendizagem escolar, o aluno recebe concepções de mundo que o orientam a como posicionar-se nele, em ajudá-lo a se identificar. Assim, a educação vê importância vital na luta contra o preconceito racial, sendo o espaço escolar responsável por boa parte da formação pessoal do indivíduo, um ambiente para suplantação de desigualdades raciais e do racismo (COSTA; DUTRA, 2009). Na visão de Costa e Dutra (2009) os livros didáticos em muitas ocasiões são a única fonte de informações usados em sala de aula, e acabam por não contemplar as expectativas dos alunos afrodescendentes, que não conseguem se enxergar de forma real. Cabendo assim ao professor a criação de material pedagógico alternativo para a proposta pedagógica, como no caso anteriormente descrito.

Outra atividade do projeto pedagógico da escola municipal Duque de Caxias que contextualizou os alunos junto a temática foi trabalhada na turma 51 do 5º ano pela professora Aline. Na atividade de título “Querência Amada” a professora explanou aos alunos sobre a importância e a participação negra e indígena na construção e constituição da nossa história e cultura. Como resultado final da atividade os alunos confeccionaram um cesto de papel usando uma técnica indígena e um vaso de argila, em referência ao trabalho artesanal de indígenas e negros, e os utilizaram como cesto de Páscoa.

As atividades anteriores demonstram o envolvimento do professor e dos alunos com a temática, assim como a contextualização da história e cultura estudadas com o ambiente em que se vive. Em consoante a isto Dias (2014) afirma que sem o engajamento, a busca pela formação e informação, e o comprometimento pessoal dos educadores não é possível para o Brasil construir uma política educacional igualitária, que prepare os educandos para valorizarem a diversidade e construir uma sociedade em que a democracia racial seja real e não um mito ou utopia.

Comum aos projetos pedagógicos das escolas municipais Duque de Caxias, Edmundo Strassburger e Lúcia Mossmann estão algumas atividades como confecção de máscaras africanas, explanando sobre os materiais utilizados e quais os significados dos rituais e celebrações em que eram utilizadas. Também encontramos atividades de confecção de bonecas de retalhos de tecido (Abayomi) que eram símbolo de resistência, tradição e empoderamento feminino. Assim como

nas aulas de educação física as atividades de capoeira, entre outros jogos originários da cultura africana.

A conclusão do projeto pedagógico se deu através de uma exposição de trabalhos realizados durante as ações afirmativas desenvolvidas pelos professores ao longo do ano letivo, nas escolas municipais Duque de Caxias e Edmundo Strassburger. Já a escola municipal Lúcia Mossmann encerrou o projeto com uma atividade integradora entre toda a escola. Foi produzido um vídeo clip da música “O Necessário” onde os alunos da escola aparecem cantando em diversas situações.

Como avaliação dos projetos das três escolas citadas anteriormente encontrei uma avaliação qualitativa, onde o observado é a participação e interação dos alunos nas atividades propostas, além do acompanhamento das suas ações tais como a diminuição de atitudes de preconceito, diferenciação, aumento da valorização das diferenças e respeito ao grupo em que vive. Comum estes quesitos avaliativos nos três projetos.

## 5 PROPOSTA DE PROJETO

Nesta etapa do trabalho propõe-se uma alternativa de execução de projeto pedagógico – já testada e implantada em uma escola do município -, referente a temática da educação para as relações étnico-raciais, baseado nos estudos que desenvolvi e práticas pedagógicas vivenciadas. O projeto será identificado como ***A AFRICANIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: DA LUDICIDADE ÀS RELAÇÕES PESSOAIS***”.

Com o objetivo de abordar, discutir e refletir sobre a questão da diversidade cultural, num processo de identificação com as identidades culturais (AMARO, 2015) – tendo como referencial a cultura de matriz africana –, é que as diferentes disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Genuíno Sampaio, buscaram estabelecer um diálogo interdisciplinar. As disciplinas envolvidas foram Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura Brasileira, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística, Educação Física, Música, Matemática, História, Geografia e Informática.

A Atividade 01, denominada de GRIÔT, envolve as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências Biológicas e Literatura. Nesta atividade os alunos são contextualizados em relação à cultura africana. Fauna e flora africanas e a chegada dos africanos ao Brasil. A figura Griôt, interpretada por uma pessoa da comunidade, relatará aos alunos como foi a chegada dos afro-brasileiros na cidade e na comunidade do bairro. O objetivo desta atividade é contextualizar os alunos sobre a história e cultura africana através das potencialidades e conteúdos trabalhados em cada uma das disciplinas envolvidas relacionando com o ambiente em que vivem. As disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura realizarão a abordagem da temática relacionando os conteúdos de história oral e a disciplina de ciências fará a abordagem relacionando os conteúdos sobre a fauna e flora. As três disciplinas atuando de forma interdisciplinar.

Já a Atividade 02, denominada de RITOS E MITOS, envolve as disciplinas de História, Ensino Religioso e Língua Inglesa. Nesta atividade os alunos são contextualizados sobre o papel dos africanos na construção da cultura brasileira. Somos um país que culturalmente possui grande influência da cultura africana. Onde além de vocábulos, possuímos tradições brasileiras que são originárias da cultura africana. Assim como a culinária, ritmos musicais, danças e representações

místicas, como as religiões de matriz africana que muito são discriminadas pelo desconhecimento da sua essência.

Na etapa seguinte, a Atividade 03, intitulada MANIFESTAÇÕES CULTURAIS, envolveu as disciplinas Ed. Física, Música e Ed. Artística. Nesta atividade os alunos são contextualizados sobre as manifestações culturais brasileiras que tiveram origem através da cultura africana. Músicas; Danças; Máscaras africanas e todas as suas representações. É de compreensão popular que muitas das manifestações culturais brasileiras possuem sua origem em manifestações de origem africana. A capoeira como manifestação cultural de luta e dança; O samba como ritmo musical e prática dança, são alguns exemplos.

Atividade 04, chamada de RAÍZ “QUADRÁFRICA”, as disciplinas de Matemática e Informática buscam promover um diálogo interdisciplinar, através do qual os alunos foram contextualizados e estimulados a pensar em relação aos jogos de raciocínio de origem africana, assim como algoritmos africanos. Em alguns países da África os jogos de tabuleiro estão diretamente ligados à tradição das famílias, passados de geração em geração. Entre alguns povos, estes jogos são reservados exclusivamente aos homens, e utilizado para resolver conflitos entre eles. Na sua abordagem inicial, o jogo chamado Yoté, que é um jogo de confronto estratégico entre dois jogadores, é ensinado às crianças quando estão aptas ao raciocínio estratégico. Elas costumam traçar o tabuleiro na areia, utilizando como peças pequenos cocos, sementes, pedras ou outro recurso facilmente encontrado.

Em outra perspectiva do projeto, a Atividade 05 contemplou a questão das OCAS MALOCAS E QUILOMBOS. Neste caso, as disciplinas de Geografia e Educação Artística foram as responsáveis pela execução das atividades. Nesta etapa, os alunos foram contextualizados sobre os territórios negros, no estado do Rio Grande do Sul e na comunidade de Campo Bom, bem como sobre as representações construídas e difundidas sobre estes lugares de memória. Foram apresentadas imagens que retratavam a chegada dos negros africanos ao Rio Grande do Sul. Em especial na capital, Porto Alegre. Alguns monumentos, que hoje, são reconhecidos como territórios afro-brasileiros. A estrutura e funcionamento dos quilombos, dos anos de escravidão aos dias de hoje. Assim como a vinda de afro-brasileiros de diversas regiões do estado para o município. Além disso, serão promovidos momentos com os alunos para se pensar sobre o papel do negro nas demais culturas, como a ítalo, a germânica, entre outras.

A última atividade diretamente ligada ao projeto é a SEMANA DA DIVERSIDADE. A semana ocorrerá em novembro, junto à Semana da Consciência Negra e durante este período será realizada a exposição de trabalhos realizados nas atividades integradas. Pensada como culminância do projeto, nesta exposição cada trabalho desenvolvido pelos alunos em cada uma das atividades integradas foi exposto ao olhar dos próprios alunos, alunos de escolas vizinhas, e comunidade escolar, todos convidados para acompanharem a semana.

Não apenas com o intuito de contemplação, mas sim com o objetivo de reflexão, de reconhecimento da cultura de um povo que teve grande influência no desenvolvimento do nosso estado e país. Povo que, diante do olhar dos livros didáticos que ainda valorizam em predominância a cultura ocidental, reflexo do pensamento de grande parte da nossa sociedade, é visto como inferior e muitas vezes em posição invisível. Não tendo, por consequência disso, o devido reconhecimento de sua importância em nossa história.

Trazendo também o exemplo de construção coletiva em sua abordagem interdisciplinar, na qual cada atividade foi pensada em conjunto, interligando disciplinas e agregando saberes. Neste contexto, a escola desempenhou um papel preponderante, na medida em que contribuiu – através da execução prática do projeto interdisciplinar – para a construção social da identidade étnico-racial no contexto escolar (AMARO, 2015).

A avaliação deste projeto foi realizada de forma qualitativa, observando a participação dos alunos, o interesse na realização e envolvimento nas tarefas.

Este projeto pedagógico interdisciplinar foi aplicado no ano de 2015, e teve grande destaque devido a sua interação com as diversas disciplinas, contextualização da temática através dos conteúdos já estudados e organizados no currículo tradicional e também pelos resultados obtidos. Onde os alunos negros e não negros sentiram-se representados conhecendo a história da sua comunidade, a história da sua “brasilidade”, e assim sua origem étnica, colaborando para a sua formação integral de cidadão brasileiro.

O planejamento deste projeto contou com a participação de todos os professores envolvidos. A partir de diversas reflexões sobre a temática relacionando o ambiente escolar vivenciado foram compostas as atividades a serem trabalhadas com os alunos. Levando em consideração o que Gomes (2003) afirma que para a discussão de história e cultura negra é necessário compromisso e posicionamento

crítico sobre o que queremos abordar e despertar nos alunos através destas atividades pedagógicas. Pois este tema envolve um conjunto de questões sendo elas culturais, sociais e históricas do nosso país (GOMES, 2003). Em uma escola que contemple alunos de diversos bairros e tenha a diversidade social encontrada neste ambiente é importante considerar o que Pacífico (2008) reitera que uma prática que repudie o racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas pode contribuir para melhorar a aprendizagem e ajudar na manutenção dos alunos negros nas escolas, com voz e participação ativa neste processo (PACÍFICO, 2008).

Assim como a interdisciplinaridade, absorvida e executada no projeto pedagógico acima descrito, entendida aqui como convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, conforme conceito da CAPES (2013), reforçado pelo conceito de Piaget (1973) que a descreve como colaboração entre disciplinas diversas que conduz a interações propriamente ditas, isto é, a reciprocidade nas trocas, de tal modo que haja um total enriquecimento mútuo. Colaborando assim para o aprendizado dos alunos e contextualização da temática.

Em relação às práticas pedagógicas abordarem elementos familiares ao convívio dos alunos, e também a fala de uma pessoa da própria comunidade como na atividade GRIÔT demonstrando o envolvimento e valorização do ambiente, Tuan (1983) acredita ser necessário que o processo cognitivo se desenvolva, através da percepção e da apreensão do espaço, para que o indivíduo possa conhecê-lo e ter a consciência da possibilidade de sua atuação sobre ele. Tendo o aluno o conhecimento do espaço onde vive, e discernimento de sua relação com o processo de formação do mesmo, torna-se favorável sua apropriação identitária, histórica e culturalmente. Pois segundo Moreira e Santana (2013) o conhecimento da nossa história e herança africana integra o processo de formação social dos sujeitos e contribui de forma significativa na formação histórica do ser humano (MOREIRA; SANTANA, 2013).

Acredito que a maior dificuldade da realização deste projeto foi de fato integrar os professores e motivá-los a este desafio. Acabar com o pensamento de um modelo único de ensino é um dos grandes desafios na formação de professores Araújo e Yoshida (2016). E a história e cultura africana e afro-brasileira ainda necessitam de um olhar mais sensível, sem desconfiança ou desprezo por parte dos docentes. Abordagens com comprometimento e posicionamento crítico para de fato

sensibilizarem e despertarem a reflexão dos alunos quanto à importância da representação e participação desta cultura na formação de todos nós brasileiros.

Sabemos que integrar culturas é seguir por um caminho “pedregoso”, porém não intransponível. O propósito neste caso é tornar visível socialmente a importância da cultura africana no decorrer da formação étnica brasileira. É fixar na sociedade a reflexão histórica a respeito da significância da influência africana na formação dos pilares étnico-sociais do país. É possibilitar ao aluno negro afirmações positivas quanto a sua identidade étnica e social. Tudo parece impossível até que de fato seja feito.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros ensinamentos que recebi em casa na educação de base dada pelos meus pais, aprendi e venho constatando ao longo da minha trajetória, que é necessário lembrar e reconhecer a origem de onde eu venho para algum dia chegar onde eu almejo, aplicando-se este ensinamento popular a qualquer um de nós seres humanos. E esta origem da qual viemos não é apenas física, mas sim em essência. Envolve a construção dos valores, dos conceitos básicos que norteiam as escolhas e direcionam aos caminhos a percorrer. Fundamental para o desenvolvimento do ser.

Esta pesquisa acompanhou o desenvolvimento do curso de formação continuada ofertado aos professores do ensino fundamental da rede municipal de educação do município de Campo Bom-RS, através da Comissão da Diversidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura em parceria com as Faculdades EST de São Leopoldo-RS. Esse curso visava o aperfeiçoamento dos docentes para a abordagem da temática da educação para as relações étnico-raciais na escola. Os professores foram orientados durante o curso a replicarem os conhecimentos adquiridos nos encontros, formando um projeto pedagógico que contemplasse a temática na sua comunidade escolar durante todo o ano letivo de 2017.

A pesquisa constatou que das 20 escolas participantes apenas 3 apresentaram um projeto pedagógico que continha cronograma de atividades, descrição completa das atividades realizadas e resultados. As atividades realizadas através destes projetos foram avaliadas pelas equipes pedagógicas das escolas como satisfatórias. Visto que os resultados eram esperados de forma a sensibilizar e contextualizar os alunos quanto a diversidade étnico-racial composta na formação da história e da cultura do ser brasileiro.

Analisando os projetos e atividades desenvolvidas creio que ainda necessite de compreensão sobre a importância da abordagem deste tema. Não apenas para cumprir uma normativa federal, como visto em grande parte dos projetos pedagógicos apresentados pelas escolas municipais. Mas sim para contextualizar o aluno quanto a sua formação étnica e social, contribuindo para sua formação e desenvolvimento como ser participante de um grupo social.

Constatou-se que há um conhecimento da Lei n. 10.639/2003 bastante disseminado entre as equipes pedagógicas. Muitos projetos tinham objetivos gerais

e específicos muito bem elaborados, porém o desenvolvimento e resultados não era evidenciado, mesmo a conclusão do projeto sendo datada anteriormente a entrega do projeto pedagógico para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Evidenciou-se neste trabalho a dificuldade de alguns educadores de inserirem as questões raciais em suas práticas pedagógicas apesar dos mesmos participarem de uma capacitação pedagógica. Apesar de todo o aporte teórico e prático disseminado pela Comissão da Diversidade, percebe-se superficialidade nas atividades propostas nos projetos. Atividades isoladas e sem conexão com a realidade escolar do aluno.

Como sugestão de estratégias que auxiliem na mudança de valores e práticas em torno das relações raciais foi apresentado um modelo de projeto pedagógico para a abordagem da temática de forma interdisciplinar.

As escolas Municipais de Campo Bom-RS realizam trabalhos interessantes nesta área e a troca de experiências entre os profissionais destas instituições pode auxiliar em muito os professores no desenvolvimento de suas práticas. O intercâmbio entre as instituições escolares, estabelecimentos de ensino superior e a SMEC possibilitou a divulgação de experiências pedagógicas e dinamizou o trabalho destes educadores durante os encontros da Comissão da Diversidade. Infelizmente não foi esta a realidade encontrada nos projetos pedagógicos apresentados pelas escolas municipais.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL F. Jair. Cultura, criatividade e desenvolvimento. *Políticas Culturais em Revista*. Salvador, v. 2, n. 1, p. 4-19, 2009. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/3727/2792>. Acesso em: 24 dez. 2017.
- AMARO, Sarita. *Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2015.
- ANDION, Carolina. Análise de redes e desenvolvimento local sustentável. *RAP – Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 1033-1054, set./out. 2003. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6512/5096>. Acesso em: 24 dez. 2017.
- ARANHA, M. L. A. *História da educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, P. L.; YOSHIDA, S. M. P. F. *Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade*. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. *Documento de Área Interdisciplinar*. Brasília, 2013, 85p. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs\\_de\\_area/Interdisciplinar\\_doc\\_area\\_e\\_comiss%C3%A3o\\_ATT27SET.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comiss%C3%A3o_ATT27SET.pdf). Acesso em: 06 set. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. *História e Cultura Afro-Brasileira. Lei Federal nº10.639/2003*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 14 maio 2016.
- \_\_\_\_\_. RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS - RAIS. Ministério do Trabalho. *Relação Anual de Informações Sociais*. 2015. Disponível em <http://www.rais.gov.br/sitio/tabelas.jsf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

- BREITBACH, A. C. M. A diversificação industrial como fator de crescimento da região de Caxias do Sul. *Análise*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 22-35, jan./jun. 2007. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/view/356>>. Acesso em: 24 out. 2017
- CALANDRO, M. L.; CAMPOS, S. H.. Arranjo Produtivo Local calçadista Sinos Paranhana. Relatório I. Porto Alegre: FEE, 2013. *Relatório do Projeto Estudo de Aglomerações Industriais e Agroindustriais no RS*. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/publicacoes/relatorios/>>. Acesso em 09 set. 2017.
- CAMPO BOM. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SMEC. *Dados fornecidos pelo setor pedagógico*. Campo Bom, RS, 2017.
- CANANI, Aline Sapiezinskas K. B. Herança, sacralidade e poder: sobre diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil. *Revista Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 163-175, jan./jun. 2005.
- CANDAU, Jöel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CARDOSO, S. R.; FEITOSA, D. M. Ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos oficiais: desafios na formação docente. *Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí*, Piauí, v.2, n.1, p. 82-97, 2015.
- CARVALHO, A. A. de M. C. de. *As imagens dos negros em livros didáticos de História*. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88563/236610.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- CASTILLO, M. J. B. Estudos de racismo em livros didáticos e perspectivas para investigar racismo científico em livros de ciência. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, São Paulo, nov. 2013.
- COÊLHO, F. F.; COSTA, W. N. C. A abordagem da história e da cultura afro-brasileira pelos professores de matemática: o papel dos livros didáticos. Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática Comunicação Científica. Bahia, jul. 2010.
- CORÁ, Maria Amelia Jundurian. *Do material ao imaterial: Patrimônios Culturais do Brasil*. São Paulo: EDUC FAPESP, 2014.
- CORRÊA, L. G. *De corpo presente: o negro na publicidade em revista*. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/VCSA-6WHMDM>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

COSTA, R. L. S.; DUTRA, D. F. A lei 10639/2003 e o ensino de geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. *Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia*, Porto Alegre, ago./set. 2009.

COSTA, B. M. *Aspectos da desigualdade racial em Porto Alegre*. Porto Alegre: Gráfica RJR, 2013.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidades e educação: pensando sobre a inclusão universitária dos afrodescendentes. In: AQUINO, Mirian de Albuquerque; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro (Orgs.). *Responsabilidade ético-social das universidades públicas e a educação da população negra*. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2011.

DIAS, L R. Educação Infantil E A Diversidade Étnico-Racial: Experiências De Formação E Seus Desafios. *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 2, p. 179-202, dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *et al.* A produção de material didático-pedagógico e a construção de um novo imaginário sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas. *Revista da ABPN*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 13. p. 403-424, mar./jun. 2014.

DREHER, Martin N. *190 anos de imigração alemã no Rio Grande do Sul: esquecimentos e lembranças*. São Leopoldo: Oikos, 2014.

FEITOSA, Mônica Nascimento; SILVA, Sandra Siqueira da. *Patrimônio Cultural imaterial e políticas públicas: os saberes da culinária regional como fator de desenvolvimento local*. Salvador: UFBA, 2011.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios possibilidades. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FONSECA, Denise. Discutindo os termos de uma equação de congruência: cultura e desenvolvimento sustentável. *Em debate - PUC*, Rio de Janeiro, v 01, 2005. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6558/6558.PDF>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em processo: trajetória da política no federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ; Minc – IPHAN, 2005.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA – FEE. *Informações*. 2015. Disponível em: <<http://www.fee.tche.br>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ação Afirmativa – políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na*

escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003.

GRAEBIN, Cleusa M. G. REICHEL. Vida cotidiana dos açorianos pelas freguesias e caminhos. *In: Heloisa; GUTFRIEND, Ieda; CAMARGO, Fernando. Colônia – Coleção História Geral do Rio Grande do Sul. Passo Fundo: Meritos, 2006.*

GUEDES, E.; NUNES, P.; ANDRADE, T. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. *Revista Latino-Americana de História, São Leopoldo, v. 2, n. 6, ago. 2013.*

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.  
\_\_\_\_\_. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KADLUBITSKI, L.; JUNQUEIRA, S. Diversidade cultural na formação do pedagogo. IX Congresso Nacional de Educação. *Anais EDUCERE*. Paraná: PUC/PR, 2009.

KASHIMOTO, Emília Mariko, MARINHO, RUSSEF, Ivan. *Cultura, identidade e desenvolvimento local: conceitos e perspectivas para regiões em desenvolvimento*. Interações - Revista Internacional de Desenvolvimento Local, Campo Grande, v. 3, n. 4, p. 35-42, mar. 2002. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/9077-vol-3-n-4-mar-2002.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

KOŁODZIEJSKI, J. F. Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana: professores paranaenses falando sobre a implementação da lei nas aulas de matemática. *Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática*, Vitória/ES. 2013.

LANG, Guido. Campo Bom: História e Crônica – 1826/1996. Papuesta. Campo Bom. 1996.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1994.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.42, n. 1, 2017.

MOREIRA, M. A.; SANTANA, J. V. J. Formação docente frente ao ensino de história e cultura afro-brasileira: reflexões a partir do município de Itambé/BA. V FIPED Fórum Internacional de Pedagogia. *Anais do evento*, Bahia: UESB, 2013.

MÜLLER, T. M. P. A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003-2013). *37ª Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis: UFSC, 2015.

NASCIMENTO, C.L.D. *Memória e identidade: notas sobre as narrativas de um chefe cigano em Patos - PB*. 2015. Disponível

em:<[http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1020527\\_01\\_07\\_2015\\_00-08-49\\_9306.PDF](http://eventos.livera.com.br/trabalho/98-1020527_01_07_2015_00-08-49_9306.PDF)>. Acesso em: 28 nov. 2016.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Projeto História. *Revista do Programa de Pós-graduação em História e do Departamento de História PUCSP*, São Paulo, n.10, p. 07-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. *Revista da FAE*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 37 – 48, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.estig.ipbeja.pt/~sirb/crescimento%20e%20desenvolvimento%20texto.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

ONIESKO, P.C.D.; FERREIRA, A.J. A identidade negra nos livros didáticos de história do PNLD 2014: Reflexões teóricas. 14.º CONEX. *Anais do evento 2016*. Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa Campus Uvaranas, 2016. Disponível em: <[http://sites.uepg.br/conex/anais/anais\\_2016/anais2016/1244-4481-1-PB-mod.pdf](http://sites.uepg.br/conex/anais/anais_2016/anais2016/1244-4481-1-PB-mod.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2017.

PACIFICO, T. M. A implantação da lei n.º 10.639/2003 em uma escola da rede pública estadual, no ensino fundamental, na cidade de Curitiba – PR. *In: XIII EDUCERE, IV SIRSSE, VI SIPD*, 2008, Curitiba. *Anais eletrônicos*. Curitiba: PUC/PR, 2008. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/259\\_680.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/259_680.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

PENROSE, E. A economia da diversificação. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 7-30, out./dez.1979. Disponível em <[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S0034-75901979000400002.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901979000400002.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2017.

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei no 10.639. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jan./jun. 2008.

PESAVENTO, S. J. *História e história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIAGET, J. *A epistemologia genética e a pesquisa psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1973.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RATHMANN, R. *et al.* Diversificação produtiva e as possibilidades de desenvolvimento: um estudo da fruticultura na região da Campanha no RS. *RER*, Piracicaba, v. 46, n. 2, p. 325-354, abr./jun. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/resr/v46n2/v46n2a03.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.

RATTS, A.J.P. *et al.* Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, Sobral, v. 8/9, n.1, p.45 -59, 2006/2007.

REGUEIRA, Aparecida Tereza Rodrigues. *As fontes estatísticas em relações raciais e a natureza da investigação do quesito cor nas pesquisas sobre a população no Brasil: contribuição para o estudo das desigualdades raciais na educação*. 2004. 239 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2004.

REICHEL, Heloisa; GUTFRIEND, Ieda; CAMARGO, Fernando. *Colônia – Coleção História Geral do Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: Meritos, 2006.

RELPH, E. C. *As bases fenomenológicas da geografia*. Geografia, Rio Claro, v. 4, n. 7, p. 1-25. 1976.

ROSA, M. C. Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10639/2003. *GT: Afro-brasileiros e Educação*, n. 21, 2012.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 125-146, 2003.

SACHS, Ignacy. O desenvolvimento enquanto apropriação dos direitos humanos. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 12, n. 33, p. 149 – 156, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n33/v12n33a11.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEYFERTH, Giralda. A dimensão cultural da imigração. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, n. 77, out. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v26n77/07.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

SILVA, M. L. *Educação, etnicidade e preconceito no Brasil*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Presente: Revista da Educação*, Ano XXX, n. 63, set/dez. 2007, p. 489-506.

SISTEMA IBGE DE RECUPERAÇÃO AUTOMÁTICA - SIDRA. *Produção Agrícola Municipal*. 2013. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pam/tabelas>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

TOMAZ, P. C. A história do Patrimônio Cultural no Brasil. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Minas Gerais, n. 2, v. 7, ano VII, p: 1-12, maio/ jun./ jul./ag. 2010. Disponível em: <[http://www.revistafenix.pro.br/PDF23/ARTIGO\\_8\\_PAULO\\_CESAR\\_TOMAZ\\_FENIX\\_MAIO\\_AGOSTO\\_2010.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF23/ARTIGO_8_PAULO_CESAR_TOMAZ_FENIX_MAIO_AGOSTO_2010.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2017.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel. 1983.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718. set./dez. 2010.

WEIMER, G. *Arquitetura popular da imigração alemã*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

**ANEXO**

## ANEXO A - IMAGENS DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

**Figura 1 - Encontro 20.06.2017**



Fonte: Autor (2017).

**Figura 2 - Encontro de 20.06.2017**



Fonte: Autor (2017).

**Figura 3 - Encontro de 20.06.2017**



Fonte: Autor (2017).

**Figura 4 - Encontro de 20.06.2017**



Fonte: Autor (2017).

**Figura 5 - Encontro 20.06.2017**



Fonte: Autor (2017).

**Figura 6 - Encontro de 20.06.2017**



Fonte: Autor (2017).

**Figura 7 - Encontro de 29.08.2017**



Fonte: Autor (2017).

**Figura 8 - Encontro de 29.08.2017**



Fonte: Autor (2017).

**Figura 9 - Encontro de 29.08.2017**



Fonte: Autor (2017).