

## Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidade Faculdade de Formação de Professores

Fabiana Benvenuto da Cunha Ferreira

Educação das relaçõesetnicorraciaise educação em ciências: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro

#### Fabiana Benvenuto da Cunha Ferreira

Educação das relações etnicorraciais e educação em ciências: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cléa Moreira Ayres

## CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F383 Ferreira, Fabiana Benvenuto da Cunha. TESE Educação das relações etnicorraciaise educação em ciências: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro / Fabiana Benvenuto da Cunha. -2016. 142f.: il. Orientadora: Profa. Dra. Ana Cléa Braga Moreira Ayres. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) -Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Educação – Teses. 2. Currículos. 3. Ciência. I. Ayres, Ana Cléa Braga Moreira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. CDU 371 Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Data

Assinatura

#### Fabiana Benvenuto da Cunha Ferreira

# Educação das Relações Etnicorraciais e Educação em Ciências: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Aprovada em 06 de Janeiro de 2016.

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Cléa Braga Moreira Ayres (Orientadora) Faculdade de Formação de Professores – UERJ

\_\_\_\_\_

Faculdade de Educação - UFF

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra Escovedo Selles

PPGEAS - FFP/UERJ

Prof<sup>o</sup>. Dr. Douglas Verrangia Côrrea da Silva

Universidade Federal de São Carlos

São Gonçalo

# **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe Tania, ao meu pai Elcio e ao meu irmão Raphael.

#### **AGRADECIMENTOS**

Todas as vitórias ocultam uma abdicação. – Simone de Beauvoir

A frase citada é tão verdadeira quanto o complemento que dou a ela, que para uma mesma conquista as abdicações se dão de formas diferentes, em função da posição social ocupada pelo indivíduo.

Este agradecimento se faz especial por isso, posto que a maior parte do que forjamos em nossas vidas não se dá por escolha e sim por condição. Por isso agradeço aqui aqueles que diariamente, de maneiras distintas, me fortalecem para que eu alcance o que escolhi ainda que as condições não sejam favoráveis, o que só faz exigir renúncias ainda maiores.

Assim, agradeço em primeiro lugar aos meus pais, que desde cedo plantaram em mim a ideia de que o estudo vale a pena, mesmo que mais tarde eu tenha compreendido que esse "valer a pena" é dotado de múltiplos sentidos.

A minha querida orientadora Ana Cléa Ayres, que me orienta desde muito antes deu ser oficialmente sua orientanda e da existência desse programa de pós-graduação, quando minhas ideias de pesquisa se encaixavam somente na minha cabeça e na de ninguém mais. As palavras são poucas para expressar a gratidão que tenho pela oportunidade de conviver com você. De todos os ganhos obtidos de nossa convivência o maior deles é perceber o quanto me transformo enquanto profissional, enquanto professora. Com você continuo aprendendo através da prática que a relação professor-aluno pode se dar sobre outras bases, que a cobrança eficaz não precisa ser acompanhada de dureza e que as instituições que desejamos ver diferentes só serão quando as relações humanas travadas em seu interior se tornarem igualmente diferentes.

Agradeço em especial ao professor Luiz Henrique de Melo Rosa, sem o qual essa pesquisa não teria sido realizada. Obrigada por toda a sua gentileza, disponibilidade e atenção dedicado a esse trabalho. Agradeço também a direção anterior e atual da E. M. Hebert Moses por ter me recebido tão bem.

Agradeço também de forma muito especial a professora Regina de Fátima de Jesus que ao participar da banca de qualificação desta dissertação contribuiu de forma decisiva para o que viria a ser este trabalho final.

Ao meu companheiro Rafael Paysan por todo seu apoio e torcida incondicional pelo meu sucesso. E por fazer com que todas as minhas tarefas se tornem mais leves do que realmente são. Serei eternamente grata a você.

Aos meus grandes camaradas Nívea Vieira e Rodrigo Lamosa pelo empenho de nunca me fazer desistir da pós-graduação, por serem taxativos na ideia de que a classe trabalhadora tem que se fazer presente na universidade, mesmo que isso envolva elevadas doses de sacrifícios e por terem estado sempre disponíveis para me ajudar em todas as etapas desse curso.

Aos meus queridos amigos Eduardo José e Julieta Schachter pela presença em todas as etapas desse processo e por toda paciência (que alguém como eu obriga os amigos a ter) que tiveram comigo, acompanhando todos os meus dramas, desde a feitura dos trabalhos finais das disciplinas a conclusão desta dissertação. Vocês foram fundamentais nos momentos mais desesperadores desse processo.

As minhas amigas do coração, meus esparadrapos que nunca se desgrudarão de mim, Aline Dias, Aline Nunes, Cecília Sotnas e Gabriela Amaral (e seu apêndice Antonia), que ao longo desses quatorze anos de amizade só fizeram contribuir no meu processo evolutivo, me ajudando em cada uma das minhas importantes decisões. A menos que um dia peguemos em facas amarei vocês para sempre!

Aos Pipis Paula Quintana e Rodrigo Quintanilha, que apesar de todas as festinhas fazem os meus dias serem melhores através de nossas trocas e pelo carinho que demonstram ter comigo.

E um agradecimento todo especial também para aqueles com quem foi uma honra estudar. Obrigada Luan, Viviane Perdomo, Viviane Soares, Luziana, Luiz Henrique, Sandro, Daniele Machado, Vítor e Ígor por todos os momentos agradáveis dentro e fora da sala de aula vividos ao longo desses dois anos. Vocês foram ímpares nesse processo!

A escrita é uma coisa, e o saber, outra.

A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si.

O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

TiernoBokar

#### **RESUMO**

BENVENUTO, F. C. F. Educação das Relações Etnicorraciais e Educação em Ciências: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) — Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

O"Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil" fornece importantes indicadores da situação de desigualdade sofrida pela população negra quando comparadaa população branca no que tange o setor educacional. Estes dados deixam explícita a penalização sofrida pelos negros no sistema formal de ensino. O movimento negro sempre reivindicou políticas públicas para combater tal quadro de desigualdades. A Lei 10.639/03 que determina a inclusão da história e cultura da África e afro-brasileira no currículodos estabelecimentos de ensino do país é uma das conquistas desse movimento. No entanto, são poucos os estabelecimentos de ensino que dedicam-se a implementação desta lei, sendo menores ainda os relatos de experiências no âmbito das disciplinas escolares Ciências e Biologia. Por avaliarmos que o ensino das Ciências Naturais pode contribuir de maneira positiva para o processo de reeducação das relações etnicorraciais, neste trabalho investigamos: (i) como questões etnicorraciais atravessam as práticas de um professor de Ciências que se propõe a trabalhar com esta temática? (ii) que condicionantes influenciam e/ou determinam a prática desse professor? O estudo foi realizado a partir da experiência de um professor de Ciências da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que, reconhecidamente, desenvolve um trabalho nesta direção. Nosso aporte teórico foi desenvolvido no diálogo com autores que abordam a cultura afro-brasileira e a relação desta temática com a educação, tais como Gomes (2002), Munanga (2003), Trindade (2013). Baseamo-nos também em estudos do campo do currículo, particularmente os que abordam a cultura. Forquin (1993),relação currículo e Apple (2006).(2002). Pararealização deste trabalho adotamos uma metodologia qualitativa, caracterizandose como um estudo de caso, que teve como objetivo compreender o processo de inserção da temática etnicorracial nas atividades curriculares produzidas por esse professor de Ciências. Para isto procuramos: (i) identificar experiências formativas e pessoais que influenciam a construção de sua prática docente; (ii) levantar e compreender fatores que influenciam as suas práticas e que promovam relações etnicorraciais positivas; (iii) relacionar conteúdos e métodos do trabalho desenvolvido pelo professor com a temática etnicorracial. A partir da análise dos dados e da bibliografia estudada, identificamos que os valores civilizatórios afrobrasileiros, tais comooralidade, ancestralidade, ludicidade e circularidadesão fortemente incorporados à prática do professor, alguns conteúdos de Ciências são mais diretamente articulados com a temática racial, como os referentes ao estudo dos vegetais, classificação dos seres vivos e seleção natural; e que experiências de formação universitária e pré-universitária influenciam seu trabalho, bem como sua situação funcional na referida rede de ensino, o espaço físico da escola e o apoio da direção são alguns dos fatores que o influenciam. De certa forma, a visibilidade que o projeto ganhou garante também sua continuidade. O projeto estudado, longe de ser considerado uma "receita" a ser seguida, nos trouxe alguns elementos para pensarmos a inclusão dos elementos da cultura africana e afro-brasileira no ensino de Ciências a fim de que os conhecimentos ensinados façam sentido para os alunos, como também possam colaborar com o combate ao racismo ainda tão presente em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação em ciências;Relações etnicorraciais;Lei Nº 10.639/03;Currículo; Práticas docentes.

#### **ABSTRACT**

BENVENUTO, F. C. F. Education of the Ethnic Racial Relationships and Science Education: interfaces in a public school in the city of Rio de Janeiro. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) — Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

The "Annual Report on Racial Inequality in Brazil" provides important indicators of the inequality situation suffered by blacks people when compared to white regarding the educational sector. These data show the penalty suffered by blacks in the formal education system. Black movement always claimed public politics for combat these inequalities situation. The Law 10.639 / 03 which determines the inclusion of the Africa and african-Brazilian history and culture in the curriculum of the Brazilian educational institutions is one of the achievements of this movement. However, only few schools that are dedicated to the implementation of this law and lower experience reports as part of school science and biology disciplines. By evaluate that the teaching of natural sciences can be contribute of the positively to the ethnic racial relationship re-education process, in the present work investigated: (i) how ethnic racial questions through the practices of a science teacher who intends to work with this theme? (ii) what conditionings s influences and/or determine the practice of this teacher? This work was conducted from the Municipal School of Rio de Janeiro science teacher experience which, confessedly, carries out our work in this direction. Our theoretical basis was developed in dialogue with authors that address the african-Brazilian culture and the relation of this theme in their practice education, such as Gomes (2002), Munanga (2003) and Trindade (2013). We also have based on curriculum field studies, particularly those addressing the relationship between curriculum and culture, Forquin (1993), Apple (2006), Sacristan (2002). For this work we adopted the qualitative methodology, characterized as a case study, which aimed to understand the insertion process of the ethnic racial theme in the curricular activities produced by this science teacher. For this we seek to: (i) identify personal experiences that influences the construction of their teaching practice; (ii) gather and understand factors that influences their practices and promote the positive ethnic racial relationship; (iii) connect contents and work methods developed by teacher with the ethnic racial theme. From the data and literature analysis, we identified that the african-Brazilian civilizing values such as orality, ancestry, lucidity and circularity are strongly incorporated in teacher practice, some sciences contents are more directly articulated with the racial thematic, as the plants study, classification of living organisms and natural selection; and that the university education experiences and pre-university influences their work as well their work situation in Municipal education structure, the school's physical place and the management support are some of the factors that influence it. The visibility that the project acquire also ensures their continuity. The project studied, so far from being considered a "formula" brought us some elements to think the inclusion of the African culture and african-Brazilian elements in the teaching of science in order that taught knowledge make sense for students, as can also collaborate with the fight against of the racism still so present in our society.

Keywords: Education in science. Ethnic racial relationships. Law 10.639/03. Curriculum. Teaching practices.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1-	Representação do conceito de cosmovisão	47
Figura 2-	Localização do bairro de Jardim América no município do Rio de Janeiro	80
Figura 3-	Representação do conceito de cosmovisão	81
Figura 4-	Auditório da escola	82
Figura 5-	Sala de Vivências Holísticas	82
Figura 6-	Espaço do Jardim Temático	85
Figura 7-	Entrada do Jardim Temático	86
Figura 8-	Entrada do Jardim Temático	86
Figura 9-	Interior do Jardim Temático	87
Figura 10	- Fogueira dos anciões, roda de conversa, mapa docontinente africano e Memorial 'Qual é a Graça?	87
Figura 11-	Memorial 'Qual é a Graça?'	88
Figura 12-	Amostras biológicas da Sala de Vivências Holísticas	112
Figura 13-	Amarelinha representando as eras geológicas	113
Figura 14-Objetos que fazem referência à cultura africana		
Figura 15-	Modelos anatômicos da Sala de Vivências Holísticas	114

#### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE Conselho Nacional de Educação

COC Conselho de classe

DCNER Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

Étnico-Raciais

EMHM Escola Municipal Herbert Moses

MNU Movimento Negro Unificado

SME-RJ Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro

TEN Teatro Experimental do Negro

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E EDUCAÇÃO	22
1.1- População negra e acesso ao ensino	23
1.2-Igualdade e diversidade: implicações para as questões raciais	28
1.3-A Lei 10.639/03 e as DCNER	35
1.4-Valores civilizatórios afro-brasileiros	42
2. CURRÍCULO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES CULTURAIS	51
2.1-Situando o campo do currículo	52
2.2-Currículo e cultura	53
2.3- Cultura escolar e seus conflitos	56
2.4- Currículo e controle social	60
2.5- Currículo e diversidade cultural	65
3.CAMINHOS DA PESQUISA	73
4.APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	80
4.1-Experiências formativas e pessoais do professor	88
4.2- Condições da unidade escolar para o desenvolvimento do projeto	96
4.3- Elementos da cultura afro-brasileira e africana presentes no projeto	99
4.4-Articulação entre conhecimentos científicos e questõesetnicorraciais	104

4.5-Aspectos metodológicos	115
4.6- Relação dos alunos com o projeto e com a escola	120
5CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A – Roteiro da primeira entrevista	139
APÊNDICE B – Roteiro da segunda entrevista	140
APÊNDICE C – Roteiro da terceira entrevista	141
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor Luiz Henrique	142

## INTRODUÇÃO

#### Sobre minha aproximação com o tema

A busca de um ensino de Ciências e Biologia que se apresente de forma significativa àqueles aos quais o ensino é destinado sempre me acompanhou, tanto na formação acadêmica como na formação que se dá durante a prática profissional. Desta maneira tenho buscado conduzir meu trabalho por uma concepção de ensino que apresente os conteúdos das ciências de forma crítica, para, desse modo, contribuir para a emancipação dos sujeitos e sua formação cidadã.

Imersa nessa busca e atenta às discussões em torno da diversidade cultural presente no interior da escola, sobretudo da escola pública, passo a direcionar atenção especial sobre quem é esse público atendido por esta instituição. Com isso, passo a perceber que ao falar do público atendido pela escola pública estamos falando em grande medida sobre a população negra. A partir dessa constatação e conhecendo a forma como os conteúdos de cunho científico são apresentados, na maioria das vezes, aos alunos, passo então a refletir sobre o caminho percorrido pelo movimento negro até o sancionamento da Lei Nº 10.639/03 e o que sua implementação suscitaria na formação dos nossos jovens.

Isso nos leva, assim, a olhar para o processo de acesso à escolarização formal pelos diferentes grupos étnicos da população brasileira ao longo da história desse país e a buscar elementos, desde a diáspora africana, para tentar compreender a complexa relação etnicorracial estabelecida no Brasil que, por sua vez, reverbera-se no campo da educação. Como professora de ciências, passo a refletir sobre a possibilidade da construção de um ensino desta disciplina que parta do reconhecimento do acúmulo cultural do público escolar. Foram essas reflexões que originaram o projeto de pesquisa e, consequentemente a dissertação agora apresentada. Aprofundarmo-nos teórica e empiricamente sobre este objeto ainda pouco explorado no campo da Educação em Ciências tornou-se nosso desafio.

#### A problemática do estudo

O continente africano, constituído por 55 países e por uma população estimada em aproximadamente um bilhão de habitantes, apresenta 80% da sua população negra<sup>1</sup>. Ainda que determinadas regiões desse continente, como parte da África do Sul, espelhem os mesmos padrões de riqueza e desenvolvimento de outros países do globo, este continente é há séculos lapidado e renegado pelo resto do mundo, sobretudo, pelas grandes potências mundiais.

O Brasil, país que figura como localidade do globo de maior destino da população negra, fruto da diáspora africana, possui, segundo os dados do censo de 2010,1,5% da sua população indígena e amarela, 47,7% branca e 50,7% negra (pretos e pardos) (IBGE, 2010).

O número de pessoas envolvidas na diáspora africana ainda é impreciso, mas sabe-se que cerca de 4 milhões de pessoas, de maioria masculina, foram trazidas ao país na condição de escravizadas. Esse contingente fez com que o Brasil se tornasse, segundo as autodeclarações do Censo Demográfico de 2000 "a segunda maior população negra do mundo (somente a Nigéria tem população negra maior) e o principal contingente fora do continente africano" (WERNECK, 2003, p. 3).

Os dados estatísticos sistematizados pelo "Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010" (PAIXÃO, 2010), fornecem importantes indicadores da grave situação de desigualdade sofrida pela população negra quando comparada com a população branca no que tange ao setor educacional. Tais dados nos indicam haver uma discriminação quanto ao acesso e permanência na escola em função da origem etnicorracial ao qual o indivíduo pertence.

Assim, com relação ao índice de analfabetismo entre a população com mais de 15 anos, em 2008, 6,2% refere-se à população branca frente a 13,6% da população negra. Em referência ao analfabetismo funcional encontramos 16,1% da população branca frente a 26,6% da população negra. No nível superior o contingente branco da população, entre 18 e 24 anos, possui uma taxa de acesso de 35,8% enquanto o contingente negro transita nos 16,4%. Diferença tão ou mais grave do que estas é identificada na apresentação dos dados sobre a porcentagem de pessoas, com mais de dez anos de idade, analfabetas que já

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Fonte: <a href="http://www.girafamania.com.br/africano/entrada.africana.html">http://www.girafamania.com.br/africano/entrada.africana.html</a>, acessado em 04 de novembro de 2014, as 10:23.

frequentaram a escola. Nesse quesito o relatório apresenta que aproximadamente 25% da população branca com mais de dez anos que tenha frequentado a escola por quatro anos ou mais é analfabeta contrastando com 74,8% da população negra dentro desses mesmos critérios (PAIXÃO, 2010).

Estes dados deixam explícitos a penalização sofrida pelos negros "por meio da exclusão do sistema formal de ensino como também nas outras esferas da vida social" (SILVA e COELHO, 2013, p. 130).

A exposição desses índices se faz necessária para nos ajudar a pensar e a compreender a realidade, em especial a educacional, do povo negro na atualidade do país, resultado de longos anos de construção desigual de oportunidades. Temos uma história oficial contada a partir dos dominadores e impositores de seu modelo de mundo. Assim, evidenciar a trajetória negra no Brasil desde a diáspora africana é imprescindível para construção de políticas públicas que visem a reparação da situação racial do país.

A história hegemônica indica que em 1500 o território hoje denominado Brasil foi invadido e dominado pelos europeus. Tal dominação consistiu no extermínio de milhares de nativos, nomeados pelos invasores de índios, de diferentes nações. Os que não foram exterminados foram escravizados, catequizados e abusados sexualmente. Situação muito semelhante ocorreu com os negros trazidos do continente africano a fim de consolidar a economia colonial, processo esse que se estendeu por quase quatro séculos. E foi assim que a tão exaltada mestiçagem brasileira teve seu início, baseada na dominação e violência.

Mais de um século após o fim da escravidão no Brasil, ainda não é possível observar o reconhecimento da cultura negra como uma das bases do que hoje se identifica como sendo a cultura brasileira. A sociedade brasileira ainda é calcada num padrão estético e educacional eurocentrado sem identificar e reconhecer a origem multicultural desse país. O fim do regime escravocrata não conferiu igualdade de direitos à população negra. Essa amargou durante décadas ainda as mazelas de um período histórico em que os negros eram oficialmente apresentados como seres inferiores em relação à população branca. No entanto, as diferenças sociais atuais entre negros e brancos e o racismo que persiste na sociedade brasileira não deve-se apenas ao fato da atual população negra ser descendente de pessoas escravizadas no passado, posto que o racismo não se caracteriza como um fenômeno estático. O racismo se diferencia e se atualiza de acordo com a situação sócio-político-cultural de cada momento histórico (MUNANGA, 2003). Como consequência dessa modernização do racismo temos a

reestruturação das lutas anti-racistas, que seguem no caminho de ampliarem as conquistas no âmbito das políticas públicas que tratem da superação das desigualdades raciais no Brasil (SANTOS, 2010). Ainda de acordo com Santos (2010) o racismo brasileiro trata-se muito mais de um mecanismo de manutenção dos privilégios destinados aos mesmos grupos étnicos do que resquícios de um passado escravocrata. Assim, nos afirma Hasenbalg (1979 *apud* SANTOS, 2010, p. 83) que a

Discriminação e preconceitos raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas; e as práticas racistas do grupo dominante branco, que perpetuam a subordinação dos negros, não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos.

Cabe salientar que ao tratar de desigualdades raciais pressupomos viver em uma sociedade humana dividida em raças, entretanto, ao nos referirmos ao termoraça não utilizamos o conceito biológico deste, posto que se apresenta como superado pela ciência (VERRANGIA e GONÇALVES e SILVA, 2010). Utilizaremos o conceito sociológico do termo nos referindo à construção social que envolve características físicas e culturais (GUIMARÃES, 2003). Concordamos, então, com Gomes (2003, p. 78), que afirma que "raça é um conceito relevante para pensar os lugares ocupados e a situação dos negros e brancos em nossa sociedade (...) ao não politizarmos a "raça" e a cultura negra caímos fatalmente nas malhas do racismo e no mito da democracia racial".

Para validar a ideia de que alguns tenham acesso a determinados bens de consumo e bens básicos de vida e outros não, é necessário que se construa e se consolide no imaginário da sociedade justificativas sociais que legitimem as desigualdades em função das diferenças apresentadas pelos grupos culturais. Vivemos em um sistema socioeconômico que tem por base de edificação e sustentação a exaltação das diferenças para a construção de desigualdades. A diferença foi construída não a partir da valoração da individualidade num universo diversificado. Na maioria dos casos a diferença é "a manifestação do poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens econômicos e sociais" (SACRISTÁN, 2002, p. 14).

É a partir de uma séria constatação e amplo debate na sociedade que é possível, hoje, se pensar outras possibilidades de vida para o povo negro. Ainda que não seja o único setor social com essa responsabilidade, a instituição escolar se apresenta como fundamental para

construção de uma sociedade onde a diferença seja ponte para a interculturalidade, entendida como a interação entre diferentes grupos culturais sem pretender assimilar ou aculturar um ao outro (CANDAU, 2009). A escola não se faz um espaço institucional relevante nesse processo apenas por abrigar pessoas de diferentes pertencimentos culturais, uma vez que a mera convivênciaentre grupos diferentes não garante a construção de uma ideologia intercultural. Mas tem a potencialidade, frente a essa diversidade, de reeducar o olhar sobre o outro, encarado como diferente quanto mais distante do padrão europeu. Sendo assim, pode contribuir para o processo de ressignificação da imagem negra de modo a construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética (GOMES, 2003).

É importante considerar que a instituição escolar, que não existe desde sempre, tem sua trajetória diretamente influenciada por questões políticas e econômicas relativas a cada momento histórico. No caso específico do Brasil a história de tal instituição é entrelaçada pela história do processo de democratização do país (CUNHA, 2009). Assim, qualquer leitura que se faça da escola ou de práticas realizadas na mesma, ainda que num contexto micro, devem ser pensadas sob uma perspectiva histórica, posto que trata-se da instituição responsável em inculcar os valores tidos como prioritários e hegemônicos na sociedade às novas gerações. Por isso, dedicar especial atenção às práticas e políticas realizadas na escola se faz necessário, pois é neste espaço que "se desenvolve o processo de transmissão da cultura socialmente produzida e acumulada, inclusive aquela considerada obrigatória para a população infanto-juvenil. Sendo tanto esta obrigatoriedade quanto as próprias condições de acesso e permanência na escola propiciadas, direta ou indiretamente, pelo Estado" (CUNHA, 2009, p. 13).

A educação brasileira vive o que Cunha (2009) chama de administração "Zig-Zag", que configura mudanças constantes nas políticas educacionais em função das alterações de governos ou secretarias de educação. Ainda assim a escola pública brasileira viveu grande expansão. O ensino fundamental foi universalizado e o ensino médio segue em processo de universalização em parte pela demanda desenvolvimentista apresentada no país e pela pressão dos setores progressistas. Hoje, a demanda por educação, bem como as reformas implementadas, seguem alinhadas ao processo de globalização e assim pautadas pelos países dominantes do globo.

O processo de ampliação da escola pública traz consigo uma mudança de público atendido, que passa ser cada vez menos homogêneo. Com a expansão do acesso à educação, a população negra, a qual ocupa a base da pirâmide socioeconômica do país, passa a integrar em maior número os bancos escolares e a se configurar como o grupo étnico de maior representatividade nas escolas públicas, segundo o senso escolar de 2015<sup>2</sup>. Entretanto, esse grupo cultural, que passou a ocupar as instituições públicas de ensino do país de forma majoritária, não recebeu e ainda não recebe tratamento que atenda as suas especificidades, sendo a cultura negra ainda não reconhecida no espaço escolar.

Ao longo dos últimos anos algumas políticas públicas foram implementadas na tentativa de reconhecimento dessas novas identidades que passaram a ocupar o cenário da escola básica brasileira e a fim de estabelecer uma contra-hegemonia cultural. Nesse sentido, podemos citar a Lei Nº 10.639/2003 que determina a obrigatoriedade da inclusão no currículo dos estabelecimentos de ensino das escolas básicas oficiais, públicas e particulares, a temática da História e Cultura da África e Afro-Brasileira. Esta lei reconhece a necessidade de que a exaltação folclórica da miscigenação do Brasil seja substituída pelo reconhecimento dos elementos da cultura africana e afro-brasileira que constituem a cultura nacional e identifica a importância da apropriação desse conteúdo para a construção da cidadania de todos os brasileiros. Aqui compreendemos que formar para cidadania requer conceber que cidadãos são:

(...) mulheres e homens que tomando a história dos grupos a que pertencem nas mãos, empreendem luta para que todos, nas suas particularidades sejam reconhecidos, aceitos e respeitados, busquem garantias para participar das decisões que encaminharão os destinos da sua comunidade, da nação onde exercem a sua cidadania, do continente onde vivem (SILVA e ARAÚJO-OLIVEIRA, 2004 *apud* VERRANGIA e GONÇALVES E SILVA, 2010, p. 709).

No entanto, passados doze anos que esta lei foi sancionada, pouco mudou nos currículos do conjunto das disciplinas oferecidas nos diversos estabelecimentos de ensino. Reconhecemos que a escola é uma instituição que comumente oferece resistência às mudanças em função de suas tradições e hierarquias (FORQUIN, 1992). Porém, a resistência oferecida àquilo que é novo se altera em função da temática abordada e do tema proposto para a alteração do currículo escolar. Dessa forma, não podemos desconsiderar o fato "da educação"

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Fonte: <a href="http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacenso/cor-raca">http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacenso/cor-raca</a>, acessado em : 23 de novembro de 2015, as 18:20.

escolar brasileira ser herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravista sob dominação imperial onde mesmo com o fim da escravidão, as marcas do escravismo ainda persistem na escola atual" (CUNHA, 2009, p. 31), o que contribui para colocar a temática das relações etnicorraciais em um patamar inferior nas disputas presentes na elaboração do currículo.

As pesquisas apontam que o conteúdo da disciplina escolar Biologia traz em si uma busca histórica de aproximação com a área acadêmica das Ciências Biológicas (MARANDINO et al., 2009). Essa busca é menos nítida na disciplina escolar Ciências, que além do seu caráter de "iniciação" aos estudos científicos, não encontra correspondência direta na academia, devido envolver diferentes campos disciplinares. Entretanto, ambas ainda mantém-se em grande medida dando ênfase à formação científica desatreladas dos contextos sociais nos quais se encontram os diferentes alunos das inúmeras realidades brasileiras. Nesse contexto, podemos indagar se o ensino de Ciências e Biologia, tal como está estruturado, contribui para a formação cidadã do indivíduo já que hoje a legislação educacional brasileira reconhece a importância de se trabalhar as relações sociais e etnicorraciais nos processos educativos com a finalidade de formação para a cidadania (VERRANGIA e GONÇALVES E SILVA, 2010). Apresentar as referidas disciplinas no espaço escolar a partir do contexto etnicorracial e de todo o debate acerca do racismo da atualidade contribui, ainda, para que seja exposto o quanto que diversas descobertas científicas da área das Ciências Biológicas estiveram a serviço da consolidação do racismo em nossa sociedade, fomentando dessa maneira um ensino crítico das ciências.

Deixar de expor no escopo dos currículos da disciplina escolar Ciências questões etnicorraciais significa, em parte, o não reconhecimento das condições objetivas de vida dos alunos, bem como o contexto histórico no qual os mesmos estão inseridos. Em contrapartida, refletir sobre as razões que determinam e/ou influenciam a não inclusão dessa temática no cotidiano escolar pelos professores se faz tão necessário e urgente quanto potencializar as experiências de construção de currículos e/ou práticas docentes que valorizem as questões etnicorraciais. Isto porque reconhecemos que "a escola é um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas em virtude da marcante diversidade em seu interior" (VERRANGIA e GONÇALVES E SILVA, 2010, p. 710).

#### Nossas questões e objetivos do estudo:

As reflexões sobre a situação educacional da população negra e sobre o maior acesso que esta vem tendo à escolarização tornando a educação escolar mais heterogênea, bem como as demandas colocadas pela Lei Nº 10.639/03 nos levaram à busca de experiências que colocassem o ensino de ciências em diálogo com estas questões. Assim, localizamos na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro um professor de ciências que desenvolve um trabalho nesta direção<sup>3</sup>. A partir desta situação pudemos delimitar nosso estudo, tomando como ponto de partida as seguintes questões: (i) como as questões etnicorraciais atravessam as práticas de um professor de Ciências que se propõe a trabalhar com esta temática? (ii) quais são os condicionantes que influenciam e/ou determinam a prática desse professor?

Para respondermos à estas perguntas tratamos de conhecer e analisar a prática docente realizada por esse professor de Ciências que atua em uma escola localizada no subúrbio da cidade que, reconhecidamente desenvolve atividades que articulam sua disciplina com a temática etnicorracial.

Nosso objetivo geral neste estudo pode ser descrito como:

- compreender o processo de inserção da temática etnicorracial nas atividades curriculares produzidas por um professor de Ciências em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Nossos objetivos específicos foram:

- Identificar as experiências formativas e pessoais que influenciam a construção de uma prática docente que dialogue com o determinado pela Lei Nº 10.639/03;
- Levantar e compreender os fatores que influenciam a produção de práticas de ensino de Ciências que promovam relações etnicorraciais positivas;
- Relacionar conteúdos e métodos do trabalho desenvolvido pelo professor com a temática das relações etnicorraciais.

A partir da contextualização e problematizações apresentadas aqui, no decorrer desta dissertação estão expostos: no primeiro capítulo, um aprofundamento teórico sobre a questão

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> O caminho que nos levou até esse professor será explicado no capítulo 3 deste trabalho.

etnicorracial no Brasil e sua relação com a educação; no segundo capítulo, alguns aspectos da teoria do currículo e sua relação com a cultura e, mais especificamente, coma temática racial; no terceiro capítulo, os caminhos metodológicos percorridos para a realização do trabalho; no quarto capítulo, a apresentação e a análise do trabalho desenvolvido pelo professor de Ciências que serviu de base empírica para a nossa pesquisa. Por fim, na conclusão, apresentamos uma síntese do trabalho e alguns apontamentos possíveis de serem feitos a partir da pesquisa realizada ena tentativa de contribuir para a incorporação da temática etnicorracial no ensino de Ciências, bem como para o prosseguimento de nossas – e talvez de outros – pesquisas no campo da Educação em Ciências.

## 1 - RELAÇÕESETNICORRACIAIS E EDUCAÇÃO

A concepção de identidade segundo as contribuições de alguns estudiosos é algo inerente a todos os povos, etnias e grupos sociais do globo de qualquer época. Em absoluto esta identidade se dava de forma única, pois não raramente cada grupo possuía uma identificação gerada em seu interior e uma dada por agentes externos. Com o domínio dos territórios africanos e da América do Sulpelos europeus, os que ali viviam receberam uma identidade determinada pelo invasor, que passou a ser a identidade considerada como a real, única e verdadeira (MUNANGA, 2003).

Assim, os povos originários do continente africano foram denominados de negros e sob o julgo dessa nomeação chegaram ao território brasileiro. Tal denominação criava uma segregação da espécie humana, diferenciando-a em raças, as quais apresentariam graus diferentes de desenvolvimento. Ocupando o nível mais alto de desenvolvimento estavam os brancos originários do continente europeu e o nível mais baixo os negros originários da África.

Após mais de um século do fim do regime escravocrata no Brasil ainda repousa sob os ombros da população negra a imagem estereotipada de seres humanos dotados de menos capacidade, sobretudo intelectual, que os brancos. Felizmente essa populaçãomesmo diante do regime mais perverso ao qual a humanidade já foi submetida<sup>4</sup> não se curvou. Ainda que na condição de pessoas escravizadas, estas, criaram formas de garantir a sua existência e cultivaram e reelaboraram os valores trazidos da África.

No século XXI, ao olharmos para a história da população negra no território brasileiro observamos avanços inestimáveis. Estes foram conquistados a partir dos que seguem lutando para assegurar ao povo negro igualdade de direitos entre negros e brancos, garantindo dessa forma a plena dignidade humana. Muitos já foram os direitos conquistados na forma legal instituída em diferentes estados-nação, mas que em função das diversas formas de reinvenção do racismo os mesmos ainda não se caracterizam como direitos de fato.

A reflexão sobre os avanços de igualdade de direitos alcançada pela população negra é relevante para que novas políticas sejam propostas. Para tanto, é necessário analisar esse

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup>Existiram outros eventos contra a humanidade tão perversos quanto, mas nenhum com a durabilidade do regime escravocrata.

processo em função da realidade de cada país, posto que a forma de chegada, de durabilidade do regime escravocrata e da conquista de direitos pela população negra se deu de maneira diferenciada entre os países de fora do continente africano. Nesse sentido, procuramos situar a posição sócio histórica do negro na sociedade brasileira atual e refletir sobre as formas de inserção e/ou exclusão desse segmento étnico nos processos formais de ensino. Além disso, pretendemos pensar sobre o quanto que a cultura trazida pelos descendentes de africanos, ainda hoje, é maciçamente ocultada e silenciada pela cultura dominante, seguindo as instituições formais de ensino alicerçadas em um padrão de ensino que homogeneíza e hierarquiza os conhecimentos e valores culturais, em função de sua origem.

### 1.1População Negra e Acesso ao Ensino

Pensar a condição da população negra no Brasil atual requer admitir que os altos índices de desigualdade social entre negros e brancos — nas áreas da saúde, habitação, emprego e educação —não podem ser explicados apenas em função da população negra ser herdeira de um passado escravocrata e de ter tido seu direito de atuar em sociedade, enquanto ser humano dotado de direitos básicos de vida, furtado durantes anos. Essas condições dizem respeito também à persistência do racismo em nossa sociedade, que se apresenta como algo dinâmico que se reinventa com o tempo e à medida que a população negra avança na direção da conquista de igualdade de direitos.

Se a sociedade capitalista, como veremos na seção seguinte, enfatiza as diferenças para justificar a criação de desigualdades a partir delas, a manutenção do racismo é importante em uma sociedade que se pretende continuar capitalista. Nessa lógica, o racismo segue construindo explicações racionais para fazer da sua existência algo justificável, explicável, legítimo e aceito por toda sociedade, inclusive por aqueles oprimidos pelo racismo (CUNHA Jr., 2013a). A prática legitimadora do racismo permite a aceitação da dominação de um grupo étnico sobre o outro. Essa dominação diz respeito aos pilares estruturais da organização social "com consequências no campo estrutural nas relações de trabalho, da cultura e da educação" (CUNHA Jr., 2013b, p. 7). Toda relação entre etnias que prevê a eliminação de uma das partes, não necessariamente física, mas de seu campo de disputa, traz especificidades na sua

forma de elaboração em função da conjuntura local em que ele é forjado. Assim, no Brasil devemos enxergar o racismo como

uma categoria específica, "racismo anti-negro" diferenciado das demais formas de racismos genéricos. O racismo anti-negro no Brasil é um problema amplo perpassando as instituições públicas e privadas, a formação histórica, econômica e social do país, que afeta mais da metade da população brasileira; portanto, um problema estrutural da sociedade brasileira. Entretanto, nem sempre visto como tal e nem sempre referido na literatura nesta dimensão (CUNHA Jr., s/d, p. 7).

Para superar esse quadro social o movimento negro organizado, ao longo da história, teve a luta pela garantia do ensino ao seu povo como uma de suas bandeiras. O acesso à educação sempre foi entendido pelo movimento social negro como uma via imprescindível para garantia da transformação social e das condições de vida as quais a população negra foi relegada. A defesa incondicional de que todos tenham acesso a uma educação de boa qualidade é entendida, pois "na sociedade contemporânea, reconhece-se que a educação é um dos mais importantes canais de mobilidade social, ou seja, quem tem acesso a uma educação de qualidade habilita-se para participar do conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade" (SOUSA, 2005, p. 3). Assim, percebe-se que aluta pelo acesso ao ensino da população negra não data de um período recente. No entanto, a maioria dos registros históricos relatam que o acesso ao ensino desta parcela da população se deu apenas a partir da década de 1950 e intensificado a partir da expansão em massa da escola pública brasileira na década de 1990. Divergindo desse relato hegemônico, o movimento social negro espelha um passado de lutas pela educação demonstrando que, ainda durante o regime escravocrata, os negros reivindicavam acesso ao ensino oficial e criavam meios de preencher as lacunas – sem dúvidas muitas à época – que o acesso ao ensino formal lhes destinava (CUNHA Jr.a, 2013).

Apesar das reivindicações e lutas instauradas, o acesso ao ensino pelos negros durante o regime escravocrata era dificultado por inúmeras condições. Condições essas que faziam com que de fato os negros ficassem fora do processo de ensino. As regras sobre o acesso ao ensino pela população negra foram determinadas a partir de um decreto baixado pela Colônia ao fim do século XIX.

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (RIBEIRO, 2004, *apud* SANTANA e MORAES, 2010, p. 5).

Contudo, "aos libertos ou livres descendentes de escravos que tivessem como prover sua subsistência, era possível a matrícula na escola pública" (MENEZES e FILHO, 2007 apud SANTANA e MORAES, 2010, p. 6), sendo estes destinados a uma formação voltada para o trabalho, não visando a inserção dos negros na sociedade como um todo (SANTANA e MORAES, 2010). Em função dessa dificuldade de acesso ao ensino os grupos negros organizados iam forjando suas formas de garantir a essa população o direito à educação. Isso explica a presença de pessoas negras que no período abolicionista dominavam a escrita e a leitura, tendo muitos desses atuado na organização do ensino para a população negra. A saber,já na década de 1920 a Bahia contava com professores negros de matemática e de piano vindos do Mali, que além de dominarem a escrita e a leitura em português dominavam a língua árabe em função de sua origem (TRINDADE, 2013).

Essas formas alternativas de ensino se perpetuaram e com o tempocresceu ainda mais o movimento das organizações negras em defesa da escolarização dos negros, ainda que esta não se desse nos estabelecimentos oficiais. A partir da década de 1930 o movimento negro empreende uma forte campanha de convencimento da população negra da importância do ato de aprender a ler e a escrever. O movimento negro aposta então na alfabetização e posterior continuidade nos estudos como forma de emancipação de seu povo, bem como dessa ser a forma de conferir aos negros sua inserção na sociedade de classes (SANTANA e MORAES, 2010). Dando continuidade às ações encaminhadas pelo movimento negro organizado, ao mesmo tempo que exigiam do Estado a inserção oficial dos negros nos estabelecimentos de ensino, podemos citar "a Frente Negra Brasileira da década de 1930; Teatro Experimental do Negro (TEN), década de 1940; Movimento Negro Unificado (MNU), década de 1970" entre outros (SOUSA, 2005, p. 14). As décadas seguintes continuaram marcadas por inúmeras ações e reivindicações. Segundo Silva e Silva (2005 apud SANTANA e MORAES, 2010, p. 8), estas

foram marcadas pelo surgimento de diversos grupos e associações do movimento negro. (...) os militantes do movimento negro ampliaram, naquele período, atividades como seminários, debates, núcleos de estudos, cursos, palestras e conferências. Produziram materiais como jornais, cartilhas, cartazes, manifestos, livros para-didáticos. (...) Na década de 90, as organizações fortaleceram suas atividades em prol da escolarização, nos níveis fundamental e médio. Contudo, o empenho se concentra em forjar políticas públicas e ações governamentais que facilitem não só o acesso do povo negro à educação, mas assegure inclusive a sua permanência e a divulgação de valores culturais das culturas negras através de práticas pedagógicas e recursos didáticos. Com o novo milênio, estabelece-se mais uma pauta de busca de ações e políticas públicas para organizações negras e sociais: o acesso do povo negro ao nível superior e, por conseguinte, às instâncias profissionais que exigem esse nível de escolaridade.

Este cenário nos anuncia o quanto que, desde a chegada do primeiro grupo humano no Brasil fruto da diáspora, essa população mostrou-se inconformada com a situação em que foi submetida e mesmo em condições totalmente adversas foi buscando construir estratégias que aliviassem os danos da opressão vivida.

Em resumo, o direito ao ensino e ao educar-se por instituições formais foi historicamente garantido à poucos em nosso país. Mesmo com as ações do movimento negro para garantir o ensino a população negra em paralelo as ações oficiais, é com a expansão oficial do acesso ao ensino que aumenta o índice de escolaridade dessa população. Assim, na década de 1970 vimos nascer uma educação destinada aos trabalhadores que, ainda assim, não destinava-sea todos e se encontrava distante de ser enquadrada como democrática. Nesse primeiro movimento de ampliação do acesso à educação, grande parte da população negra ainda seguia fora dos bancos da escola. Somente na década de 1990 a escola pública brasileira passa a viver um grande processo de expansão e o Estado brasileiro passa a ter como meta a universalização da educação básica (OLIVEIRA, 2007).

Toda essa movimentação política da população negra construída ao longo das décadas fez com que em 1990, na então presidência de Fernando Henrique Cardoso, o Brasil reconhecesse oficialmente a existência de racismo no país. Tal reconhecimento aliado às inúmeras lutas, sobretudo as que se deram a partir da década de 1970, culminou na Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, quando um documento foi entregue à Presidência da República, exigindo políticas públicas de combate à desigualdade (CARNEIRO e PORTELA, 2005). Outro marco importante para as lutas que visaram a conquista de políticas públicas que garantissem uma real inserção dos negros na sociedade foi o compromisso internacional assumido pelo Brasil, na III Conferência Internacional Contra o Racismo, ocorrida em 2001 em Durban, de implementar medidas de ações afirmativas para combater o racismo e as desigualdades no Brasil (CARNEIRO e PORTELA, 2005).

Tais afirmações e reconhecimento do Brasil como um país racista contribuíram para assunção de seu compromisso de combater o racismo e de implementar políticas que diminuam a desigualdade social do país, de forma geral, e, particularmente as desigualdades sociais apresentadas entre a parcela branca e a parcela negra no país. Estes compromissos foram os primeiros passos para que se conseguisse avançar no debate sobre a condição da população negra no Brasil, admitindo assim que esse grupo social ocupa escala inferior na

sociedade, em função do racismo e discriminação sofrido não apenas no passado, mas vivido hoje (GUIMARÃES, 2003).

Garantir o acesso e permanência na escola pública, bem como à outras políticas sociais, tais como saúde, moradia, habitação, a toda a população brasileira diz respeito à radicalização de construção da democracia, sem a qual não há como garantir o direito à cidadania dos diversos grupos sociais que formam este país. Conforme colocado por Lowenthal (2009 *apud*SANTOS, 2010, p. 72),

Diz muito sobre o grau de desenvolvimento de um país a maneira como ele integra grupos sociais com longo histórico de exclusão. Refiro-me principalmente aos povos indígenas, aos descendentes dos africanos e às populações pobres que ainda sofrem discriminação e são exploradas em vários países. Encontrar uma forma de incorporar mais satisfatoriamente esses grupos é um desafio para os países que os têm em grande contingente populacional.

Como mencionado anteriormente, a garantia desses direitos não se dá apenas por interesse do Estado e sim em resposta às reivindicações do movimento social organizado e, no que tange a população negra, do Movimento Negro.

Para além de todo o histórico de exclusão da população negra do ensino formal é preciso nos debruçarmos a pensar em como esse acesso se dá na atualidade. A discriminação institucional sofrida pela população negra tem seu início marcado nos primeiros anos da vida escolar, sendo atravessada por todos os outros anos de escolaridade e perpetuada nos diferentes espaços do cotidiano, sejam eles institucionais ou não (PAIXÃO, 2010).

A expansão da escola pública e, por consequência, o acesso da população negra à educação formal trouxeram alterações ao cenário em que a mesma estava habituada. A escola passa então a apresentar uma diversidade cultural maior do que a habitual. Tal adaptação à nova realidade escolar, bem como do público atendido não se dará sem que haja estudo e compreensão da história e dos processos que fundamentam a formação identitária dos diversos grupos que constituem o país, assim como os que fundamentam a ideia de identidade nacional. Posto isso, é necessário ter clareza de que trabalhar com a diversidade não se dá apenas em admitir a sua existência, tratando-se de um processo carregado de complexidade (GOMES, 2003). É preciso que a instituição escolar e seus educadores estejam dispostos a assumirem o papel de criadores, para serem capazes de recriarem a história que hegemonicamente é contada e que coloca os descendentes de africanos em posição subordinada, a fim de criarmos uma pedagogia própria do nosso povo (TRINDADE, 2013),

capaz de reconhecer sua diversidade e empoderar os grupos étnicos de menor destaque social. Vivências educacionais experimentadas nas "blackschool" nos Estados Unidos, por exemplo, revelam o quanto que as relações etnicorraciais estabelecidas no espaço escolar sofrem influências das estratégias pedagógicas estabelecidas (VERRANGIA, 2009). Essas estratégias quando elaboradas de forma a reconhecer os elementos culturais da população negra, afastando-se de processos discriminatóriose de construção de estereótipos, possibilita o desenvolvimento de um processo de ensino que empodera a população negra.

#### 1.2Igualdade e diversidade: implicações para as questões raciais

Na história oficial da humanidade nem sempre o princípio da igualdade universal entre os seres humanos esteve entre as bandeiras de reivindicação. Já o princípio da justiça gozou de maior sorte e com base na ética de determinado tempo histórico há séculos é defendida entre os "homens de bem", porém, sem considerarem que só é possível a justiça plena em uma sociedade com igualdade de valores entre seus membros. Assim, principalmente a partir da revolução francesa, a defesa de que todas as pessoas são iguais e devem ter os mesmos direitos foi fortemente adotada pelos defensores da construção de um mundo justo. No entanto, por décadas, essa defesa universal da igualdade ocultou a diversidade do mundo e as inúmeras formas de explicar o mesmo, tendo estas sido tratadas como inexistentes ou equivocadas pelos ditos do mundo ocidental. Dessa maneira, a igualdade apresenta-se como um dos princípios centrais no ideário da modernidade, desconsiderando qualquer diversidade em nome de uma unidade pretendida (CANDAU, 2009).

Em oposição à estas ideias, nas últimas duas décadas vimos despontar uma ofensiva em defesa do direito à diversidade liderada por uma gama variada de movimentos sociais. Parte dessas reivindicaçõesalcançoulugar em documentos oficiais nacionais e internacionais em defesa do direito à diferença seja de gênero, orientação sexual, etnia, comprometimentos físicos e mentais, dentre outras.

O olhar crítico sobre a defesa da igualdade fez perceber que a variedade humana faz o universal se tornar impossível, ainda que de fato existacaracterísticas que sejam essenciais ao humano (MUNANGA, 2003). Dessa percepção nasce a necessidade de alguns grupos em negar o universal e reivindicar uma representação que comtemple suas especificidades,

brotando a necessidade da afirmação de suas identidades. A objeção pelo reconhecimento dessas identidades decorre da própria "insuficiência da perspectiva universalista para contemplar as diferentes identidades sociais e realizar um dos fundamentos da democracia, que é o princípio de igualdade para todos" (CARNEIRO, 2013, p, 28).

Este cenário nos conduz a compreender a necessidade da construção de uma identidade negra, ainda que tal construção possa gerar estranhamentos, já que não é comum falarmos de uma identidade branca ou uma identidade amarela. No Brasil os povos não negros não carecem de uma busca identitária "justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura" (MUNANGA, 2003, p. 37). Ainda referendados pelo pensamento deste autor percebemos que o grupo não negro da sociedade não necessita de uma autoafirmação identitária, pois jamais estes grupos tiveram a pigmentação de sua pele clara como "objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial" (MUNANGA, 2003, p. 37).

Todo processo de construção identitária se dá em um determinado contexto, localizado em um espaço-tempo específico. Assim, a própria ideia de identidade negra irá apresentar variações em função da localidade e contexto sócio histórico em que a mesma é forjada. Nesse sentido, ainda de acordo com o autor supracitado, se todo processo identitárioé construído e se dá a partir das condições materiais e imateriais de uma dada conjuntura histórica e política é preciso, para compreender essas identidades dominar os fatores que a condicionaram e como e porque estes se deram (MUNANGA, 2003).

É fundamental para o processo de construção da identidade negra que os indivíduos tomem contato da posição ocupada por eles no mundo, ou seja, na sociedade em que estão inseridos. Sem isso as condições diferenciadas em que os diferentes grupos étnicos são expostos não são percebidas. É dessa tomada de consciência das diferenças vividas entre os grupos sociais que "desemboca em processo de formação das identidades contrastivashetero-atribuídas e auto-atribuídas" (MUNANGA, s/d, p. 4). Esse caminho da construção da identidade determinada por um fator interno e externo aos indivíduos e por sua vez dos grupos sociais ampliam os fatores que condicionam o processo de construção identitária. Assim,

observar-se-á que o encontro das identidades contrastadas engendra tensões, contradições e conflitos que, geralmente, prejudicam o processo de construção de uma verdadeira cidadania, da qual depende também a construção de um Estado

Democrático, no sentido de um Estado de direito no qual os sujeitos têm a garantia de seus direitos (MUNANGA, s/d, p. 5).

Um grupo social identificado com seus valores originários apresenta maior capacidade organizativa dadaas condições de fortalecimento de suas subjetividades a partir de um conhecimento que disponibiliza elementos da ancestralidade de cada indivíduo. O resgate das origens nos antepassados negros se mostra como condição fundamental para resistir e se sobrepor à ofensiva destinada a frear a emancipação do povo negro. É importante que a população negra brasileira resgate suas origens para a própria ampliação da sua capacidade de avançar na luta pela igualdade dos direitos entre os grupos étnicos que compõe a sociedade brasileira. Para tanto, é primordial que assimilemosque

descobrir nossas raízes significa descobrirmos uma parte de nós que estava escondida, apagada pelo descaso e pelo desconhecimento da sociedade. Seja em nossa árvore genealógica, seja nos costumes, na religião, na culinária, na dança, no artesanato ou, enfim, na tradição deixada por nossos ancestrais e passada de pais para filhos, é a nossa história, o nosso patrimônio cultural que nos faz sentir orgulho do que somos e de quem somos, despertando-nos para a preservação de nossa herança cultural (GOMES, 2005 *apud* NUNES, 2011, p. 41).

Esse resgate e disseminação do legado deixado pelos ancestrais negros à formação e constituição da sociedade brasileira, bem como de seus valores culturais trazidos da África são tidos como procedimentos essenciais para que a população negra, que traz em si as marcas invisíveis e visíveis da triste experiência comum vivida por seus antepassados, se livreda imagem que insiste em repousar sobre seus corpos e sobretudo sobre suas mentes. É importante o resgate desses valores originários para que neguemos a imagem que historicamente o grupo hegemônico branco tem destinado aos negros. Como acima mencionado, as identidades não se forjam exclusivamente a partir dos indivíduos, mas a partir das impressões deixadas pelos outros grupos humanos. É necessário que esta parcela majoritária da sociedade brasileira tenha um reconhecimento positivo, não sendo resvalada ao atraso e a incivilidade. Assim, a imagem negativa e inferiorizada destinada ao povo negro confere alterações em sua subjetividade que, por vezes, faz com que a condição de inferioridade humana seja petrificada e introjetada pelos indivíduos desse grupo étnico. Assim,

A falta de reconhecimento da identidade não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante. O reconhecimento não é apenas uma cortesia que se faz à uma pessoa: é uma necessidade humana vital (MUNANGA, s/d, p. 5).

Na mesma direção Munanga (s/d) rememora o pensamento sustentado por Frantz Fanon, de modo que,

a arma essencial dos colonizadores era a imposição aos povos colonizados das imagens negativas contra eles forjadas. Para se libertarem, os povos colonizados devem, antes de mais nada, se desembaraçarem dessas imagens em si depreciativas (MUNANGA, s/d, p. 6).

É ainda importante enfatizar que esse reconhecimento deve-se dar também em âmbito governamental, instituindo políticas públicas capazes de contribuir na reconstrução da imagem depositada sobre o negro. Nesse sentido, é necessário entender que reconhecer

implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros de outros grupos que compõem a população brasileira [...] requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se explicitamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...] requer adoção de políticas educacionais a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira (BRASIL, 2004, p. 3).

A questão central posta hoje no debate sobre as identidades é se essas não acabam por desprezar as características que unificam os indivíduos enquanto cidadãos brasileiros. Muitos intelectuais negros travam o debate sobre o quanto é possível garantir a existência de políticas universais sem que as singularidades dos diferentes grupos socais, étnicos, de gênero, de orientação sexual, sejam perdidas e não reconhecidas (TRINDADE, 2013). É interessante pensar que a ênfase na identidade e a formulação de políticas específicas para grupos que apresentam historicamente demandas sociais específicas garante o acesso a igualdade de direitos(MUNANGA, 2003). Dessa forma "a afirmação da diferença constitui-se num pressuposto para conquistar a igualdade" (CARNEIRO, 2013, p. 32), pois

ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via conjugação de relações assimétricas de classe, raça, gênero, idade e orientação sexual (Gomes, 2013, p. 55).

A população negra organizada está atenta aos mecanismos que camuflam as falsas intenções encobertas por um discurso a favor da diversidade, mas que, no entanto, só a permite se esta não é capaz de ampliar a dinâmica de acesso aos bens culturais materiais e imateriais e assim lograr uma alteração na estrutura de poder colocada na sociedade brasileira (CARNEIRO, 2013). Por isso, os movimentos sociais politizam a diversidade, não admitindo

que esta seja uma mera constatação e objeto de uma exaltação quase que ufanista da harmônica diversidade brasileira e sim almeja que esta diversidade, que é a base substancial do que forma este país, alcance igual acesso de direitos por aqueles que compõem essa diversidade (GOMES, 2013).

O debate em torno das diferenças e das desigualdades é pautado pela defesa da garantia de uma igualdade de direitos por um mundo diverso. A defesa da igualdade é exclusivamente no sentido de que, ainda que as populações se organizem e se expressem de forma diferente da hegemônica, estas devem ter garantidos o acesso aos bens essenciais à vida e a dignidade humana. Falar sobre garantia de direitos iguais por aqueles que são diferentes por vezes torna-se penoso em função de nossa trajetória histórica de colonização política e ideológica. Dessa forma, herdamos a concepção da unidade e da singularidade, negando a diversidade e pluralidade humana de modo que o princípio da modernidade defendia a ideia de "existir um conjunto cristalino de considerações de que todos os membros partilham, podendo ser reivindicadas como verdadeiras e genuínas" (GABRIEL, 2005 apud NUNES, 2011, p. 118).

Essa defesa da singularidade fez com que a diversidade fosse travestida em desigualdade e em hierarquização de poder e, em certa medida, tal desigualdade foi naturalizada e tratada de forma a-histórica. Em uma sociedade capitalista a diferença é a chave para o estabelecimento de desigualdades. As mesmas não são vistas em suas potencialidades, mas sim a partir de como as diferenças podem servir para possíveis hierarquizações sociais. Concordando com Santos (2011), afirmamos que

raça é um princípio regulador de relações sociais fundamental para a afirmação do capitalismo a partir do século XIX, permitindo a estruturação de sistemas de dominação em escala internacional e intercontinental (o eurocentramento do mundo), e intra-nacional e no cotidiano das relações sociais e sócio-espaciais - a dominação dos brancos, ou, eurodescendentes, que se reproduz ao redor de todo o mundo (Quijano, 2007; Hintzen, 2007) e a hierarquização racial da força de trabalho permitindo ao capital aumentar as taxas de exploração de grupos raciais discriminados e também dos aparentemente favorecidos (SANTOS, 2011, p. 14).

Desse modo, "a diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. As construções racistas, machistas, classistas e tantas outras não teriam outro embasamento material, a não ser as diferenças e as relações diferenciais entre seres e grupos humanos" (MUNANGA, s/d, p. 4).

Isso nos traz a exigência, para que consigamos enxergar o diverso sob outro prisma, de alterar nossa percepção e relação junto ao diferente. Para isso se faz necessário aceitar que há outras formas de compreensão, explicação e organização do mundo, para além da hegemônica. É preciso que a parcela dominante da sociedade brasileira internalize a concepção de que somos uma sociedade plural, dotados de inúmeras manifestações culturais grandiosas em sua diversidade.

Nesse sentido, é válido que tragamos elementos cunhados no campo do multiculturalismo para melhor compreendermos o debate cultural posto na atualidade. A humanidade em sua totalidade nunca se apresentou de forma monocultural, pois a diversidade nas formas de expressão e por consequência nas maneiras de ler o mundo sempre acompanhou a evolução das sociedades humanas. A diferença é queagoraessa diversidade é vista de forma política, sendo esta forma de olhar para diversidade cultural um fenômeno relativamente novo (PRIORE, 2013).

Historicamente este pensamento multicultural emerge não da academia, mas de demandas trazidas pelos movimentos sociais. Tem início no Canadá e Estados Unidos e a partir da década de 1990 se disseminada pela Europa e América do Sul (PRIORE, 2013). Estas demandas quando pensadas a partir do contexto brasileiro traz consigo questões específicas diferenciadas das suas de origem (CANDAU, 2009).

Candau (2009), discute a polissemia que o termo multiculturalismo apresenta problematizando a necessidade de situar de que multiculturalismo falamos. Esse situar do termo se faz relevante na medida que

"multiculturalismo" designa tanto um fato (sociedades são compostas de grupos culturalmente distintos) quanto uma política (colocada em funcionamento em níveis diferentes) visando à coexistência pacífica entre grupos étnica e culturalmente diferentes. Em todas as épocas, sociedades pluriculturais coexistiram e, hoje, menos de 10% dos países do planeta podem ser considerados como culturalmente homogêneos (PRIORE, 2013, p. 21).

Nesse sentido, temos concepções multiculturais que tratam-se de meras constatações da existência de uma sociedade formada por grupos culturais distintos. Esta vertente multicultural é fortemente disseminada na sociedade brasileira como um todo e em especial no universo escolar (CANDAU, 2009). Essa visão multicultural caracteriza-se como um multiculturalismo neoliberal onde a identificação da diversidade não pretende destinar

especial atenção aos menos favorecidos socialmente e assim contribuir para que estes se empoderem,tensionando dessa maneira a ordem societária vigente.

A concepção multicultural que defendemos é aquela que busca emancipar os seres e defende a interação entre as culturas. É esperado que desta interação os diferentes grupos culturais se fortaleçam, e não ocorra a anulação ou assimilação do outro. Esta visão diz respeito ao multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade (CANDAU, 2009).

Esta vertente do multiculturalismo segue de encontro a uma ideologia "guetista", reconhecendo as diferentes construções culturais, mas, enfatizando que estas se fazem de forma histórica e dinâmica e não fixas. De acordo com Candau (2009, p. 166),

O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado, a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformações das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva. argumenta que a diferença deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.

A referida autora afirma que esta abordagem se aproxima do multiculturalismo crítico defendido por McLaren que afirma que devemos conceber a diferença "dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social (MC LAREN, 1997, *apud* CANDAU, 2009, p. 166).

Girando o nosso pensamento para o mundo escolar – onde todos passam grande parte de sua vida vivenciando um forte processo de inculcação cultural - este conceito nos ajuda a perceber o quão se faz necessário refletir sobre as diferentes práticas que ocorrem no interior da escola. A escola monocultural e homogeneizadora ainda tem grande força nos dias atuais e, por isso, "é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos que vivemos" (CANDAU, 2008, p. 53).

Vivemos em uma sociedade marcada pela pluralidade e esta, por vezes, é renegada e submetida a cultura branca hegemônica. É preciso criar ações para reverter esse quadro e construir práticas educacionais que não só reconheçam a existência de outras culturas, que não a hegemônica, mas que parta dessas diferenças para a construção das mesmas. Nesse sentido, Catherine Walsh (2005), afirma que na América Latina:

O conceito de interculturalidade é central à (re) construção de um pensamento crítico- outro – um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida pela colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH,2005,*apud*CANDAU, 2009, 167).

Sem embargo, é correto afirmar que as contribuições trazidas pelo multiculturalismo devem ser apropriadas pelos diferentes países e reinventadas a partir de suas demandas locais e realidades culturais (MUNANGA, 2003). Ao nos debruçarmos sobre a realidade brasileira notamos a importância de refletir sobre as contribuições do multiculturalismo à luz da questão racial posta em nossa sociedade. Ainda que a sociedade brasileira apresente um conjunto variado de grupos que constituem as ditas minorias sociais – mulheres, homossexuais, pessoas com necessidades especiais entre outros -, que também carecem de políticas públicas especificas, nenhum grupo social apresenta na atualidade índices oficiais (IBGE, IPEA, DIEESE), indicadores das desigualdades sociais, tão alarmantes como a população negra do país (CARNEIRO, 2013). Este fato justifica a necessidade apontada por Munanga (s/d, p. 6) em que "adiscussão sobre o multiculturalismo deve levar em conta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia antirracista". De modo que para superar tal cenário as reivindicações não podem ser pautadas apenas no âmbito do reconhecimento verbal, mas sim deve envolver a elaboração e implementação de políticas públicas que visem alterar a histórica visão que temos do outro, avançando para uma reeducação das relações etnicorraciais e com isso caminhar na direção de alterar as relações de poder em nossa sociedade (GOMES, 2003).

## 1.3A Lei 10.639/03 e as DCNER

É comum na sociedade brasileira que só tenhamos acesso e conhecimento sobre os assuntos que tramitam nas câmaras de vereadores, de deputados estaduais e federais, bem como no senado federal, quando estes são aprovados na forma de lei. No entanto, salvo algumas exceções, a pauta social que alcança força de lei é acompanhada de um intenso debate - não raro apenas por parcela da população. É quando a pauta se torna lei que o que era

debatido por parcela restrita da sociedade ganha espaço para que o debate alcance um número maior de setores da sociedade. Essa cultura, fortemente observada entre os brasileiros, faz com que em muitos episódios a classe trabalhadora em geral e os grupos sociais menos favorecidos em específico fossem severamente penalizados em perdas de seus direitos. Em função desse quadro habitual, grupos militantes das diferentes causas - saúde, educação, igualdade de gênero e racial, direitos humanos, direitos homossexuais, reforma agrária – tornaram-se atentos às pautas tramitadas nesses espaços de tomada de decisão na sociedade brasileira, bem como seguem se organizando e tensionando para que suas pautas históricas sejam aprovadas.

A Lei Nº 10.639/03, abordada em destaque nesse trabalho, que altera a Lei Nº 9.394/1996 –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, é exemplo do acompanhamento de longos anos por parte do movimento social negro sobre a inclusão de temas da cultura negrano currículo escolar. Tal empreendimento se deu pela identificação do movimento negro da necessidadede propiciar condições de reconhecimento e identificação entre os elementos culturais apresentados pelas instituições oficiais de ensino e os trazidos pelos milhares de alunos, sobretudo nas instituições públicas. Esta lei segue nos trilhos de um combate institucional do racismo e representou uma grande conquista, atendendo a determinadas demandas da comunidade afro-brasileira, no que tange o setor educacional.

Ainda na década de 1980 a comunidade negra religiosa, em especial a da Bahia, em função de sua força de resistência, enfrentava fortes ataques da comunidade católica, que não admitia a ascendência de expressão das religiões afro-brasileiras, bem como a perda de controle sobre a educação. Como medida amenizadora de tal perda este segmento religioso seguia presente de forma hegemônica nos currículos da disciplina de ensino religioso, tendo prestigiado espaço para a inculcação de suas crenças e valores no espaço escolar. O movimento negro de então não ousou fazer essa disputa religiosa. Em vez disso, o movimento negro se preocupava com a evasão escolar da população negra, detectando que a mesma se dava, sobretudo, devido ao não reconhecimento da população negra com os aspectos culturais inculcados pelas instituições escolares (SILVA e PEREIRA, 2014). A partir dessa preocupação o movimento negro tratou de lutar pela criação da disciplina Estudos Africanos, que deveria compor o corpo das disciplinas das escolas estaduais da Bahia, e tratar da religião africana como um dos elementos culturais desse povo (CUNHA, 2009). Assim, em 1985, é instaurada nas escolas públicas regulares do Estado da Bahia a disciplina optativa Estudos Africanos ou, como citato por alguns autores, Introdução aos Estudos Africanos (SILVA e

PEREIRA, 2014). Entretanto, esta disciplina não almejou o êxito esperado, pois a rede pública de ensino não contava com professores suficientes com formação nesta área, comprometendo assim a atuação da mesma. Ainda assim, a aprovação da criação desta disciplina caracterizou-se como uma vitória para o movimento negro de então. A análise posterior a esse episódio caminhou na compreensão de que só a implantação da disciplina não seria o suficiente para alcançar o impacto desejado pelo movimento negro, já que o conjunto do currículo das disciplinas escolares, bem como a própria formação dos professores ainda eram calcados em valores de mundo fundamentados nos conhecimentos europeus e com forte influência da igreja católica (CUNHA, 2009).

Na sequência das lutas para garantir que a população negra tivesse não só o acesso ao ensino, mas a garantia de sua permanência, as lutasnesse campo somaram-se aos acúmulos adquiridos desde a década de 1970 pelo movimento negro e consegue aprovar em 1999 a Lei Nº 10.639. No entanto, o corpo final do texto da lei sofre dois duros vetos, caros aos que entendem que não há ensino sem professores e, para que este se dê com qualidade, a formação dos professores deve ser pensada em conjunto com a defesa da melhoria do ensino. Assim, foi vetado no texto final o artigo 79-A que fazia menção aos cursos de capacitação destinados aos professores da escola básica envolvendo a participação dos militantes do movimento negro, das universidades e outras instituições de pesquisa vinculadas ao tema. Foi vetado também o parágrafo que determinava que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística deveriam destinar 10% do seu conteúdo programático anual às questões etnicorraciais. Mesmo com as sanções sofridas e tendo sido aprovada em 1999 pelo Senado Federal, apenas em 2003 a lei 10.639 foi sancionada. A mesma configurou-se no primeiro ato executivo do, então, recém empossado presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003, como cumprimento de compromissos firmados publicamente para com o movimento negro de atuar a favor da igualdade racial no Brasil (SILVA e PEREIRA, 2014).

Como todos os textos finais de lei este também espelha inúmeros conflitos de ideias, bem como de projeto de sociedade e de concepções de processos civilizatórios. Enquanto fruto das disputas, o texto final é bem menos abrangente dos que as pautas defendidas pelo movimento negro para a sociedade brasileira, mas ainda assim comemorado, já que é assim que são dadas as relações com o Estado (SANTOS, 2011). Apesar da satisfação dos militantes e simpatizantes do movimento negro com a aprovação e posterior sancionamento da lei, a mesma foi, e é, alvo de duras críticasfeitas por determinados segmentos sociais, algumas

vezes vindas de dentro da escola, oriundas de professores. Este quadro de críticas negativas torna-se inevitável, pois todo instrumento legal é sujeito a múltiplas interpretações. Isso faz com que a Lei 10.639/03 seja tanto alvo de uma interpretação complexa ou reduzida ao simplismo que nada contribui para o combate do racismo na sociedade. Uma outra razão que ajuda a entender as críticas que esta resolução legal recebeu, é o fato, como dito acima, da sociedade brasileira comungar do forte hábito cultural de não tomar conhecimento sobre os assuntos tramitados nas diferentes esferas de tomada de decisão do país. Isso faz com que uma lei, fruto do envolvimento de diferentes segmentos sociais e de intensos fóruns de discussões, formação e deliberações, seja, por vezes, vista como algo excêntrico à escola (SANTOS, 2011), encarada em alguns momentos como uma medida autoritária que só faz somar outras obrigações destinadas a esta instituição (SERRANO e WALDMAN, 2007).

Cabe esclarecer que a Lei N°11.645/08 inclui, além da temática afro-brasileira, a da cultura indígena. No entanto, em função da imensa trajetória de lutas travadas pelo movimento negro organizado para a aprovação da Lei Nº 10.639/03, esta continua sendo a lei de referência, para o ensino da história e cultura afro-brasileira, por simbolizar em si todo o processo de disputa até a sua publicação.

Ainda que a presente lei não conte com orçamento estabelecido, inúmeras iniciativas vêm sendo realizadas ao longo desses 12 anos de sua existência. As ações realizadas atuam tanto no campo da formação de profissionais de ensino como no levantamento e sistematização de ações já realizadas nas diversas escolas públicas do Brasil que promovam práticas positivas das relações etnicorraciais (MEC/SECAD, 2009).

A pesquisa nacional "Práticas Pedagógicas de Trabalho em Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03", coordenada pela professora Nilma Lino Gomes, em 2009, trouxe dados relevantes para sabermos o nível de institucionalização a qual a lei se encontra no país, bem como as contribuições que a lei vem dando para a construção de práticas de ensino que abordem esta temática e quais são os atores envolvidos efetivamente para a implementação da lei. Esta pesquisa mapeou as ações relacionadas à aplicação da lei nas cinco regiões do país. Respeitando a diversidade e especificidade das diferentes regiões, alguns dados apresentam grandes semelhanças entre si e acabam também por descrever e representar a prática docente objeto desse trabalho.

Nesse sentido, destacaremos alguns desses dados que corroboram com o observado em nosso trabalho de pesquisa. Foi identificado, na referida pesquisa nacional, um nível baixo de

institucionalização da lei; apesar de se ver aumentado o número de coletivos envolvidos na realização dessas práticas no espaço escolar, ainda predomina a ação individual de determinado docente; as datas comemorativas, 13 de maio e 20 de novembro, ainda são os momentos chaves para a realização ou culminância de trabalhos relacionados as questões afro-brasileiras nas escolas; a maior parte dos trabalhos realizados estão inseridos na disciplina de História, no entanto, também são descritos alguns nas disciplinas de Português, Filosofia, Geografia, Biologia, Ensino Religioso, Matemática, Língua Espanhola e Química; a falta de material didático e paradidático específico sobre questões raciais e socialização de maneira sistemática das práticas realizadas em diferentes escolas. Dois itens levantados na pesquisa se apresentaram com um relevante destaque, que é o fato de que em algumas situações a lei serviu apenas para referendar práticas que já eram desenvolvidas no espaço escolar por docentes que valorizavam a promoção das relações etnicorraciais e o fato de ser apontado como urgente a introdução da Lei Nº 10.369/03 e suas diretrizes nas políticas educacionais, fomentando assim a sua inserção nas políticas de currículos dos diferentes Estados e Municípios do país (MEC/SECAD, 2009).

A partir da publicação da Lei Nº 10.639/03 foram elaborados alguns documentos, o parecer CNE/CP 003/2004, algumas publicações do MEC, entre outros, para orientar e trazer contribuições para a devida efetivação e implementação da lei nas escolas. Entre essas publicações destacamos o parecer CNE/CP 003/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNER), publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) um ano após o sancionamento da Lei Nº 10.639/03, com o intuito de proporcionar subsídios à orientação de práticas pedagógicas que contribuam para o reeducar das relações etnicorraciais (BRASIL, 2004).

As DCNER buscam orientar para a construção de currículos e práticas que contemplem a educação para as relações etnicorraciais. Como explicitado pelo documento, diretrizes são "dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos" (BRASIL, 2004, p. 16), destinando-se aos administradores e mantenedores de estabelecimentos de ensino.

Este documento deixa explícito que a questão central é a de reformulação de currículos para a superação do racismo e que tal superação só irá ser alcançada a partir e por intermédio de uma educação das relações etnicorraciais onde brancos e negros reconstruam

seus valores, suas posturas e seu olhar sobre o outro. Segundo as formulações trazidas pelas diretrizes, a busca é para além da identificação das contribuições trazidas pelos negros para a edificação do Brasil, mas, o reconhecimento dessa cultura para que assim as atuais e futuras gerações possam criar um novo campo imagético de si. Nesse sentido, as diretrizes e a lei em questão, assim como dito anteriormente, orientam para uma "mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, história e cultura apresentadas, explicitadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira" (BRASIL, 2004, p. 3). As DCNER dirigem-se ao conjunto das ações pedagógicas realizadas nas escolas, uma vez que, educar para as relações etnicorraciais exige uma mudança estrutural do currículo e de construção do pensamento de todo o conjunto das disciplinas escolares.

O texto das DCNER, ainda que apoie ações educacionais individuais de combate ao racismo, deixa claro que para que se consiga alterar a mentalidade racista, centrada no padrão cultural europeu, não é possível e aceitável trabalhar de forma improvisada - é necessário ações políticas governamentais que contribuam para a desalienação dos processos pedagógicos. Para superar as ações individuais, as DCNER dirigem-se ao conjunto dos profissionais de ensino, entretanto, resguardando a função dos diferentes setores educacionais. Assim, o documento atribui aos administradores e mantenedores de instituições de ensino algumas funções que deverão ser realizadas por estes para que o objetivo da lei seja alcançado. Com isso expõe que,

caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erro (BRASIL, 2004, p. 9).

Nesse sentido, as DCNER apontam as responsabilidades dos sistemas de ensino e estabelecimentos que devem garantir, entre outros, "apoio sistemático aos professores para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais" (BRASIL, 2004, p. 13).

Apesar da clareza sobre a função das Secretarias de Educação para a introdução das questões raciais no currículo escolar apresentada nas DCNER, ainda é baixo o índice de comprometimento por parte das Secretarias de Educação, como pode ser observado nos resultados apresentados na pesquisa nacional citada anteriormente e também, por exemplo, ao

analisarmos as Orientações Curriculares de Ciências da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

A edição revisada das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de todas as áreas do conhecimento da Rede Municipal do Rio de Janeiro foi publicada dez anos após a aprovação da Lei Nº 10.639/03 e nove após as DCNER. Estas Orientações Curriculares referem-se a todos os bimestres do 4º ao 9º ano do ensino fundamental.

No que se refere à disciplina Ciências, entre os 6° e 9° ano, o documento possui 42 páginas, sem texto introdutório, restringindo-se a apresentar uma listagem de objetivos, conteúdos, habilidades e sugestões de atividades a serem seguidas pelos professores, não se diferenciando da forma tradicional e amplamente conhecida de se organizar os currículos de Ciências, tal como aparece na grande maioria dos livros didáticos.

Este documento nos serve de exemplo sobre o descompromisso e falta de cumprimento da legislação por determinadas Secretarias de Educação, pois entre os 83 objetivos e 176 sugestões de atividades propostos no documento para a disciplina Ciências e em uma busca por palavras-chave em todo o documento, a expressão "etnicorracial" é citada em um único objetivo e em uma única sugestão. Ainda assim, a aparição de tal termo se mostrou pouco dotada de sentido, uma vez que a expressão aparece em um dos objetivos do 8º ano atrelado ao conteúdo "pele" e sugere que para tratar tal assunto seja realizada discussão com os alunos sobre trechos da Lei Nº 11.645/08 (BENVENUTO e AYRES, 2014).

Os documentos legais trazem para o centro do debate o racismo sofrido por milhares de crianças e jovens no espaço escolar, racismo esse que insiste em ser abafado e deturpado sendo comparado a outros tipos de discriminação. Assim, é tão importante nos aprofundarmos e debatermos sobre os conteúdos dos mesmos, quanto sobre as visões e práticas estabelecidas pelos professores, uma vez que estes podem ser considerados como "interlocutores do Movimento Negro Brasileiro a partir do momento em que este se coloca como um ator social que disputa e intervém na construção da Educação" (SANTOS, 2011, p. 6). É notória a necessidade de politizar e elevar o nível do debate racial no interior das instituições de ensino do país, não devendo os casos de racismo serem tratados como casos isolados. O respeito e o reconhecimento da diversidade devem ser garantidos e este debate deve estar na ordem do dia, pois a diversidade "diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Ela diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações" (GOMES, 2003, p. 72).

#### 1.4 Valores civilizatórios afro-brasileiros

Talvez seja possível afirmar que a sociedade brasileira aceita de forma não conflituosa a ideia de que a cultura da mesma é fruto da influência de diferentes culturas do mundo e que também os negros, trazidos forçosamente do continente africano, influenciaram nessa formação cultural. Entretanto, o que a história tem nos permitido observar é que o destaque, valorização e reconhecimento dado a essas diferentes influências são determinados de acordo com sua origem. Assim, os elementos culturais advindos do continente africano são comumente nãovistos como elementos constituintes e fundantes da cultura nacional<sup>5</sup> e sim como elementos apenas colaborativos vistos de maneira superficial e furtiva pelo conjunto da sociedade.

Em função desse quadro histórico tornou-se necessário que intelectuais negros, da academia e do movimento negro, dedicassem atenção especial aos elementos presentes na cultura brasileira quepossuíssem relação direta com componentes das culturas africanas. Desse modo, o esforço realizado se deu no sentido de especificar o que do todo da dita cultura nacional, presente no cotidiano dos brasileiros de todos os segmentos étnicos (GONÇALVES E SILVA, 2003), surgiu a partir de reelaborações de elementos culturais não só trazidos da Europa, mas de maneira numerosa, trazidos da África.

Para que esses componentes culturais brasileiros, oriundos da cultura africana, sejam identificados e compreendidos é importante tomar como base os conceitos de africanidade e afrodescendência. Tais conceitos apresentam-se como centrais para qualquer análise que pretenda compreender as práticas culturais da nação brasileira sobretudo as exercidas pela população negra do país, bem como para interpretação e compreensão dos dados apresentados nesta pesquisa. Os mesmos se mostraram também fundamentais para que as contribuições advindas do continente africano para constituição da cultura brasileira alcançassem destaque e algum grau de relevância nos meios acadêmicos e governamentais.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Aqui usaremos a expressão cultura nacional ou brasileira, mas compreendendo que está não se apresenta como única, que a mesma é diversa e múltipla ainda mais por tratarmos de um país com dimensões continentais. O mesmo vale para a expressão cultura africana.

Os conceitos de africanidade e afrodescendênciaforam cunhados na década de 1990 e desde então balizam uma série de pesquisas que buscam construir suas elaborações teóricas a partir de uma referência de base africana e enfatizar a existência de uma história africana que serviu de base para a existência da cultura brasileira (CUNHA Jr., 2013b). Nas palavras de Cunha Jr. esses conceitos

constituem enfoques sobre a realidade brasileira e tem como base o reconhecimento de uma história africana, bem como a importância desta para a história do Brasil. Reconhece que o Brasil é em grande parte uma reinvenção dos legados materiais e imateriais das sociedades africanas, reprocessados nas realidades do escravismo criminoso e do capitalismo racistas (CUNHA Jr., 2013b, p.1).

Com africanidades brasileiras queremos fazer menção a algo próprio do povo brasileiro que, no entanto, só é configurado da forma que o é devido às influências culturais africanas. Como define Gonçalves e Silva (2003, p. 23) "a expressão africanidades brasileiras refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana".

Esses elementos constituintes da cultura brasileira forjados a partir de elementos da cultura africana, não se dão de maneira isolada e sim a partir da relação e interação com as outras culturas, também próprias da formação cultural brasileira. Desse modo, trata-se de um processo construído a partir da interação dos povos e estabelecidos a partir do diálogo entre os diferentes grupos culturais. Dessa interação é possível identificar as marcas da cultura africana deixadas em outros grupos étnicos, bem como as influências recebidas por estes dos diferentes grupos que participaram do processo de formação da sociedade brasileira desde a invasão dos europeus na América do Sul (GONÇALVES E SILVA, 2003). Nunes (2011, p. 41) chama a atenção de que "nessa relação dar-se um processo contínuo de criação e recriação, significação e ressignificação".

Ao falarmos dessas africanidades brasileiras nos remetemos a alguns símbolos da cultura brasileira creditados às contribuições ofertadas pelos negros escravizados ou descendentes próximos dos escravizados, tais como a feijoada, a capoeira, o samba. Porém, tal expressão não se refere tanto ao bem material ou imaterial elaborado em si, mas aos processos aos quais as criações desses bens se remetem. Faz referência aos processos sócio históricosque colocaram os negrostrazidos forçosamente da África e seus descendentes em situações que se viram obrigados a construírem, em terras brasileiras, formas que possibilitassem a garantia de sua existência e sobrevivência. Tais construções se deram a partir do legado cultural trazido por estes da África. Assim, ao tratarmos sobre as

africanidades brasileiras estamos nos referindo a uma forma de enxergar o mundo e, a partir desta elaborar os mecanismos capazes de garantir a vida no mesmo (GONÇALVES E SILVA, 2003).

É comum a sociedade brasileira tomar as diferentes formas de organização da população negra como sendo herdeiras de um processo de organização humana não civilizado. Para contrapor tal pensamento, consolidado no senso comum, diversos estudiososnegros dedicaram atenção ao estudo da organização social tradicional da África e apontam que, diferente do pensamento hegemônico, a África não se trata de um continente composto por países não civilizados. No entanto, suas bases civilizatórias estão colocadas em outros marcos e é detentora de uma lógica de construção social que difere da lógica ocidental. Apresenta, assim, possibilidades diferenciadas de organizar estratégias sociais para responder às diferentes demandas colocadas na vida em sociedade.

O pensamento africano e por consequência a forma de organização social africana se dá de forma complexa havendo sempre "um conglomerado de fatores para compreensão dos fatos sociais" (CUNHA Jr., 2013b, p. 4). A organização social africana é fortemente territorializada, pautada na sua ancestralidade que interfere na forma de organização do presente. Nesse sentido, "as histórias dos grupos humanos são profundamente dependentes das localidades, das potencialidades dos lugares e da intervenção dos grupos humanos nestes lugares" (CUNHA Jr., 2013b, p. 4). Da compreensão dessa complexidade de fatores territorializados advém o conceito de afrodescendência, que diz respeito às reinvenções realizadas pelos descendentes daqueles que passaram pela experiência comum da escravidão (CUNHA Jr., 2013b). Assim, "as africanidades são a forma de considerarmos os acervos do passado, transformado no presente, quanto às formas materiais e imateriais da herança africana na cultura brasileira" (CUNHA Jr., 2013b, p. 4).

Nesse sentido, os estudos das formas de organização social desenvolvidas nos diferentes países/nações de onde os negros escravizados no Brasil eram oriundos apresentam especial importância para a identificação dos traços dessas culturas na cultura brasileira(SOUSA, 2005). Apesar dos valores culturais trazidos terem sofrido interferências - comum a todas as culturas que se aproximam - ao entrarem em contato com as culturas aqui presentes (indígena e europeia) os africanos resistiram ao processo de aculturação e seus valores ultrapassaram o regime escravocrata e aos diversos outros tipos de opressões nos

regimes que se seguiram no país e encontram-se presentes na cultura brasileira atual (NUNES, 2011).

Esses valores culturais de origem africana não se tornaram elementos constituintes do que, poderíamos ousar dizer, viria a ser a própria cultura brasileira ao acaso. Essa carga cultural trazida da África foi capaz de se sobrepor às opressões porque, diferente do disseminado através da história hegemônica presente em grande parte dos livros didáticos, os negros que chegaram ao Brasil não atuaram como meros objetos mercadológicos. Pensar os escravizados não apenas a partir de sua posição na cadeia produtiva, mas vê-los como pessoas dotadas de razão, proprietárias de um rico acervo cultural, nos possibilita a construção de uma imagem de sujeitosdotados de história que reinventaram, reelaboraram e ressignificaram muitos de seus conhecimentos na realidade brasileira (MATTOS, 2003). Ao termos a população negra trazida ao Brasil como elaboradores de cultura rompemos com a ideia de que estes se constituíam de seres incapazes de pensar e elaborar estratégias sobre sua própria vida. Romper com esse pensamento nos faz reconhecer o amplo acervo de valores civilizatórios implantados por esse grupo social na sociedade brasileira ainda que vivendo por mais de três séculos sob um regime escravocrata (CUNHA Jr., 2013a).

A diáspora africana obrigou que a população daquele continente deixasse para trás suas estruturas físico-espaciais e trouxessem apenas seus valores impressos nos seus corpos e mentes. Esses valores são reconhecidos como aspectos civilizatórios africanos (SOUSA, 2005). Dessa maneira, destituídos de bens materiais, os africanos mantiveram vivos em suas mentes seus valores, ritos, mitos e crenças como forma de manter viva a sua ancestralidade (SOUSA, 2005). Ainda que vivendo em condições sub-humanas, os elementos culturais originários da África foram capazes de sobreviver às opressões do regime escravocrata e a toda ofensiva da cultura ocidental sobre as formas de organização política e social dos diferentes grupos culturais. Da interação entre os valores trazidos da África com os encontrados em terras brasileiras nascem novas formas de organização cultural, social e política que atuam de forma determinante no processo civilizatório da sociedade brasileira. A essas reinvenções criadas em solo brasileiro pelos que aqui passaram a habitar, mas carregadas e orientadasdos princípios culturais vindo da África, chamamos valores civilizatórios afro-brasileiros. Ao identificarmos esses valores vivos na sociedade brasileira atual não nos resta dúvidas do quanto

a África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural (TRINDADE, 2013, p. 132).

A presença desses valores culturais de origem africana que constituem o processo civilizatório brasileiro é inquestionável. Em função da sociedade brasileira ser constituída majoritariamente por afrodescendentes essas recriações, ressignificações e recontextualizações tornam-se ainda mais visíveis (MATTOS, 2003). Entretanto, os elementos culturais estruturadores dos processos civilizatórios da sociedade brasileira advindo de outras origens, diferente da europeia, não são dotadas de destaque perante a sociedade (CUNHA Jr., 2013a). Tal ocultamento dos elementos originários da África deve, por obrigação, gerar estranhamento a nós, posto que

se tão somente considerarmos os traços notórios da presença africana no Brasil – da língua à densidade numérica, da arte à religiosidade -, dada a extensão e significado desta presença, pensar em valores civilizatórios afrobrasileiros é quase o mesmo que pensar em valores civilizatórios nacionais (MATTOS, 2003, p. 29).

Alguns desses traços civilizatórios são fortemente marcados em inúmeras práticas da sociedade brasileira, algumas mais cotidianas do que outras, tais como: (i)energia vital, presente em tudo que existe, princípio do Axé;(ii)a oralidade, como principal forma de comunicação e transmissão dos conhecimentos;(iii)a circularidade, tão presente em tantas de nossas expressões e ritos culturais;(iv)a corporeidade, nascida da necessidade dos que aqui chegaram na condição de escravizados, possuidores apenas do seu corpo, de valorizá-lo como bem mais precioso, que a partir das releituras através do tempo aparece como elemento marcante da forma de se expressar do brasileiro, através da dança e de tantas outras expressões corporais; (v)a musicalidade, fonte de inspiração e ritualização das diferentes etnias que compõem a sociedade brasileira;(vi)a ludicidade, elemento característico no processo de aprendizagem dos ritos de convivência e de grande relevância para manter lúcidos aqueles que foram arrancados de suas terras sem saber para onde e o porque estavam sendo levados;(vii)a cooperatividade, que apesar da defesa massiva da individualidade,feita num mundo dominado pelo ideário neoliberal, resiste como única forma de garantir a sobrevivência de muitos grupos sociais (TRINDADE, 2013); (viii) a ancestralidade, que remete tanto aos mais antigos quanto ao mundo sagrado (BRANDÃO, 2006; SOUSA, 2005).

No entanto, é preciso ter clareza que tais elementos foram recriados e recontextualizados a partir de uma realidade brasileira e que em função dos processos culturais serem dinâmicos continuam em contínuo processo de evolução. Assim, é preciso termos cuidado para evitarmos leituras essencialistas que não reconhecem as interferências temporais inevitáveis a toda ação humana (MATTOS, 2003). Também estes elementos são comumente percebidos de forma entrelaçada, de modo que sua fragmentação justifica-se apenas para fins explicativos. Essa interação, entrelaçamento e imbricamento é muito bem representado na Figura 1.



Figura 1: Representação do conceito de cosmovisão

Fonte: Brandão, 2006.

Em nossa pesquisaquatro desses aspectos civilizatórios - oralidade, ludicidade, circularidadee ancestralidade- ocupam posição de destaque, e por esta razão serãomelhorespecificados adiante. Isto porque, na prática docente analisada, identificamos

em muitos momentos e de forma acentuada a presença desses aspectos, que parecem desafiar a organização e o currículo escolar.

As sociedades que têm por base de comunicação a oralidade (indígenas, africanas) foram incisivamente colocadas como inferiores às que se utilizam da escrita. Inferioridade esta sustentada pela ideia de que a linguagem escrita é a forma a qual todas as sociedades que progridem devam alcançar. Tal interpretação destinada às sociedades africanas omite o fato de que a escrita foi desenvolvida em muitas regiões da África em períodos remotamente antigos, como o desenvolvimento dos hieróglifos egípcios e o alfabeto meroídico (SERRANO E WALDMAN, 2007). A opção pela transmissão do conhecimento através da linguagem oral nada tem a ver com o fato das inúmeras sociedades do continente africano serem nãoalfabetizadas, posto que dentro dos padrões africanos não deve ser confundido a ausência do uso da escrita com analfabetismo (NUNES, 2011). A escolha por tal forma de transmissão dos conhecimentos tem relação com seus valores e crenças de como se estabelece uma efetiva comunicação entre os seres humanos. Muitos povos africanos compreendem apenas a linguagem oral como sendo uma forma completa de comunicação e por isso negam o uso da linguagem escrita. Por esta razão a conservação de muitos dos conhecimentos eram reservados aos griots<sup>6</sup>, homens dotados de capacidade de especial memória, guardadores de conhecimentos milenares, contos e provérbios (SERRANO E WALDMAN, 2007).

Para muitas comunidades africanas "a palavra é tomada como elemento vital da personalidade, além de possuir papel decisivo na observância das normas ancestrais" (SERRANO E WALDMAN, 2007, p. 145). É a palavra que assegura a perpetuação de processos educacionais milenares, da transmissão das tradições e de valores que fortalecem a compreensão étnica do grupo social a que pertencem (SOUSA, 2005). O conhecimento passado através da oralidade exige do outro a capacidade da escuta, elemento este que pode-se abrir mão em sociedades que pautam a aquisição do conhecimento por meio da palavra escrita. Sendo assim, "a transmissão da herança cultural tornou vital a importância que une o indivíduo à palavra. (...) Além disso, a própria coesão da sociedade também depende do valor e respeito que impregnam a palavra" (SERRANO E WALDMAN, 2007, p. 145).

-

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Aqui nos referimos aos Griots como sendo do sexo masculino por não termos encontrado nenhuma referência que faça menção a Griots do sexo feminino em África, ainda que no Brasil seja possível encontrar em Comunidades Quilombolas Griots do sexo feminino.

Aquilo que é carregado de simbolismo e de ludicidade apresenta-se como importante elemento na cultura africana e que foi o instrumento de sobrevivência de muitos dos que chegaram ao Brasil como escravizados e postos à venda. Diferente da cultura ocidental baseada no racionalismo a sociedade africana constrói o entendimento de suas práticas sociais a partir do simbolismo, "o símbolo é um respiratório de significados, plausíveis de compreensão"(SERRANO E WALDMAN, 2007, p. 151). Nesse sentido, Luckesi (2005, p. 2) afirma que

o ser humano, quando age ludicamente, vivência uma experiência plena. (...) na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis.

A dicotomia que existe no pensamento ocidental entre a elaboração do conhecimento e o prazer inexiste nas culturas africanas. Assim, o interesse, concentração e entrega a determinado fato ou conteúdo se apresenta de forma prazerosa, buscando o total envolvimento do indivíduo com a prática realizada.

Todos os valores civilizatórios africanos, de modo geral, se entrelaçam em algum momento, assim, a circularidade atravessa vários outros princípios. Segundo Brandão (2006, p. 97),

A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira... (...) Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se...

A ideia de retorno a qual o círculo remete está presente na concepção de vivências, de tempo e de evolução das sociedades africanas (MOURÃO, 1995/96). Essa interligação da circularidade com outros valores aparece fortemente na sua relação com a ancestralidade, pois através da intenção do círculo, a qual o fim não existe, o passado na figura dos ancestrais estão sempre presentes e interferindo no futuro. Com tal característica, a ancestralidade é concebida pelo respeito que se tem aos mais velhos, posto que essessão detentores do saber e testemunhas vivas da história (BRANDÃO, 2006). Para os iorubas o ancestral não está preso ao passado, mas integra o tempo presente, garantindo a comunicação com o que é sagrado (SOUSA, 2005). Na etnia banto o ancestral deixa mais do que um exemplo a ser seguido (CADUSSO, 2009), mas intenta que

seus descendentes assuma com igual consciência suas responsabilidades. Por força de sua herança espiritual, o ancestral assegura tanto a estabilidade e a solidariedade do grupo no tempo quanto sua coesão no espaço (LOPES, 2006 *apud* CANDUSSO, 2009, p 73).

Contudo, cabe a nós ficarmos atentos para que os elementos culturais de origem africana presentes na sociedade brasileira, e por consequência na escola,não se mantenham de forma silenciada. No lugar de silenciados estes elementos culturais devem serevidenciados e, assim como o padrão cultural hegemônico, receber a atenção e valorização devida. Esses valores, comuns à comunidade africana e seus descendentes, se apropriados pela instituição escolar podem potencializar a construção do conhecimento pelo conjunto de estudantes. Isto torna necessária a construção de um processo de ensino-aprendizagem calcado em outras bases de significados. Entre outros fatores relevantes é preciso compreender que

colocar a dimensão da palavra como elemento fundamental no ensino da cultura de base africana significa romper com métodos rígidos e desinteressantes, possibilitando que os conhecimentos da corporeidade e da arte, marcas da cultura de raiz africana, estejam presentes nos currículos escolares (NUNES, 2011, p. 46).

Talvez seja possível a partir da incorporação desses elementos no currículo escolar uma alteração do imaginário pedagógico que temos cristalizado. Essa reinvenção se processaria sem abrir mão do ensino dos conteúdos que garantam igualdade de disputa às diferentes posições da sociedade, mas possibilitando que as práticas escolares sejam calcadas em uma outra linguagem, em uma linguagem que não segmente a emoção da razão, traçando assim um caminho para a descolonização do currículo (GOMES, 2012). Repensar a origem epistemológica não é sinônimo da defesa de um ensino em que o domínio da escrita e da ciência se façam ausentes, pois compreendemos que aqueles que não dominam os códigos hegemônicos de comunicação e o conhecimento formalizado e legitimado cientificamente são colocados em posição de subalternidade na sociedade. Trata-se de perceber e aceitar que existem outras formas as quais a construção do conhecimento e a avaliação dessa construção pode ser efetivada. Incorporá-las ao currículo pode gerar um movimento de identificação com a escola em um público que vem sendo diuturnamente excluído do ambiente escolar. O trabalho que acompanhamos e que será apresentado e analisado no quarto capítulo parece dar algumas pistas de como esta incorporação é possível.

# 2CURRÍCULO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES CULTURAIS

O currículo do conjunto das disciplinas que compõem a escola apresenta-se como elemento balizador central do trabalho docente. Ainda que a prática docente em si traga elementos para além daquilo que foi prescrito, em casos muito raros, aquilo que foi prescrito é negado pelo professor. Em algumas redes públicas de ensino, tal qual a municipal do Rio de Janeiro, o desenvolvimento do currículo de Ciências, bem como de outras disciplinasé controlado por meio da aplicação de avaliações externas bimestrais. Não dedicaremos atenção neste trabalho às avaliações externas e suas possíveis implicações na construção do currículo, no entanto, avaliamos ser inevitável a menção a tal instrumento de controle.

O campo do currículo é diverso e dono de um histórico de longa vida. Ancorados em uma base sólida de estudos internacionais e nacionais os estudos do currículo se dedicam a compreender e a explicitar os meandros e condicionantes que influenciam e determinam que conteúdoalcançará o *status* de um conteúdo curricular.Neste campo, a compreensão do que é currículo sofreu inúmeras mudanças e hoje é possível encontrar definições divergentes e/ou complementares entre os pesquisadores da área.

Ainda que reconheçamos outras definições de currículo somos sensíveis a definição trazida por Sacristán (1998) em que compreende o currículo para além dos conteúdos prescritos nos documentos oficiais, posto que isso seria minimizar o currículo escolar a meros guias ou compêndios escolares. O autor reconhece então como currículo os conteúdos e todas as experiências vividas pelos alunos no espaço escolar (SACRISTÁN, 1998).

A Lei Nº 10.639/03propõe mais do que a adição de conteúdos curriculares, propõe a alteração epistemológica do mesmo. Para possibilitar a compreensão desta alteração, tratamos de apontar alguns fatores que atravessam a produção curricular e que dialogam de forma direta com o que é pretendido com a inserção da temática etnicorracial nos currículos de todos estabelecimentos oficias de ensino do Brasil.

## 2.1-Situando o campo do currículo

O campo de estudos do currículo apresenta-se enquanto um campo fértil e multifacetado. Foi entre as décadas de 1920 e 1950 que o mesmo ganhou grande repercussão e visibilidade e foi a partir da década de 1970 que ocorreu a grande guinada conceitual no campo (MOREIRA e SILVA, 2009). Desde antes desse período, o currículo foi visto como uma importante ferramenta para a veiculação de ideias, que poderiam auxiliar nas exaustivas tentativas de construção dos Estados-Nação que, por vezes, tinham que dar conta de unificar territórios de grande extensão. Assim como ocorrido nos Estados Unidos após a guerra civil,quando o currículo foi uma arma para se preservar a conduta e os bons costumes americanos contra uma nova cultura que era trazida pelos imigrantes, algo parecido pode ser identificado no Brasil a partir do século XIX quando a busca por uma identidade nacional apresentava-se como prioridade para a construção do país.

Uma vez que o currículo foi compreendido como um instrumento "adestrador" de ideias, o mesmo foi utilizado tanto pelos pensadores conservadores quanto progressistas de modo a se adequar aos interesses de desenvolvimento que estavam colocados nesse início de consolidação do capitalismo (MOREIRA e SILVA, 2009). A regra era a de trabalhar a formação de indivíduos capazes de se integrarem a esse novo sistema e prosperarem o desenvolvimento de suas respectivas nações.

Na década de 1970, período histórico de grande transformação do campo e de lançamentos de teorias importantes tratando do papel reprodutor da escola, a questão curricular passou a ser central na construção de um pensamento que desnaturalizasse aquilo que fazia parte do interior da escola há séculos, emergindo dessa maneira o que iria ser conhecido como teoria crítica do currículo(SILVA, 1999). Pesquisas da história das disciplinas escolares contribuíram de forma direta com esse processo de compreensão mais lógica e menos natural do currículo escolar.

A partir das contribuições da Nova Sociologia da Educação o currículo passou a ser visto como algo dotado de uma importância não tanto pelo que era em si, mas pelos atravessamentos deste com os campos de ideologia, cultura e poder. Desde então as perguntas com relação ao currículo não circulavam mais no âmbito daquilo que deveria ocupar os documentos oficiais, mas no porque tais conteúdos ocupavam tais espaços e a serviço de quais

grupos do conjunto que compunha uma dada sociedade. A pergunta central passou a girar em torno de quais seriam os condicionantes sociais que selecionaria e determinaria aquilo que seria ensinado no espaço escolar (MOREIRA e SILVA, 2009).

Nas inúmeras análises e estudos da história do currículo verifica-se a alternância entre a prioridade de dedicar atenção especial àquilo que consta nos documentos oficiais e àquilo que foi por alguns anos chamado de currículo oculto e currículo em ação e que ainda hoje é tratado assim por alguns autores. Dada as incontáveis reconceitualizações e releituras sobre os termos no interior desse campo, hoje, os termos por último citados são menos utilizados, mas não menos referenciados, agora compreendidos como a prática docente em si mesmo. Nesse sentido, admitimos a existência de um currículo oficial, prescrito, e uma prática docente que à luz desse currículo, se constrói a partir da reelaboração e seleção desse currículo. Por vezes o olhar destinado à prática docente implica análises que circundam aspectos sociais e afetivos não se restringindo ao currículo prescrito (GOMES E VIEIRA, 2009).

### 2.2 Currículo e cultura

Dada a dimensão do campo de estudos do currículo e sua implicação com diferentes campos é importante demarcar que aqui enxergaremos o currículo a partir de sua inter-relação com a cultura. Diferente dos campos da ideologia e do poder, que ganham forte relação com o currículo a partir da emergência da teoria crítica, a relação entre currículo e cultura já se faz presente nas análises do mesmo desde antes dessa visão sobre currículo, existindo ainda no âmbito do pensamento tradicional. Reconhecer que a relação entre currículo e cultura era feita desde o pensamento tradicional sobre o currículo não significa admitir que esta relação permaneça a mesma com o advento da teoria crítica. Admite-se agora que essa intensa imbricação entre educação e cultura traz em si não somente a ideia de que a escola, através do currículo, internaliza e reproduz determinada parcela da cultura produzida na sociedade, mas também influi no processo de produção cultural nascida em seu interior (MOREIRA e SILVA, 2009). Ainda que tenhamos esclarecimento sobre o papel reprodutor desempenhado pelas instituições escolares, papel este que foi amplamente estudado e divulgado na década de 1970, como citado anteriormente, a partir das obras de Bourdieu e Passeron (JULIA, 2001), é

válido evidenciar os possíveis espaços para a construção de um processo cultural contra hegemônico no interior dessas instituições.

Forquin, (1993), apresenta definições de cultura feitas por alguns autores do campo, e fala sobre o quanto esta palavra tem sido utilizada no campo da educação para referenciar diferentes posições e ideias. O autor traz em seu trabalho duas concepções distintas para o termo cultura. Uma que defende a ideia de que o ser humano culto é aquele provido de cultura, aquele que foi cultivado durante anos pelo melhor da produção humana; aquele provido do que deva ser universal, sendo esta caracterizada como a visão tradicional, normativa, individual de se compreender o termo cultura. Outra, que relaciona a cultura às características intrínsecas de determinado grupo ou indivíduo. Trata-se de uma visão descritiva dos fatos, pautada no cotidiano, nos hábitos e costumes de cada um e por isso mesmo presente em qualquer um (FORQUIN, 1993).

O referido autor expõe que quando se trata da cultura que é apresentada na escola, a mesma transita entre essas duas definições, não sendo tão inflexível quanto a primeira e sendo menos abrangente que a segunda. Deste modo a escola irá sim selecionar o que julga ser o melhor da produção humana e mereça ser transmitida em seu interior, mas, no entanto, reconhece que cada indivíduo já traz em si um arcabouço cultural próprio.

Quando se pensa o currículo escolar, se pensa que este trata de algo limitado e por isso algo que terá que dar conta de uma cuidadosa seleção sobre o que ganhará o direito de fazer parte de tão precioso documento que, por vezes, se apresenta como um instrumento determinante para referendar diferentes interesses. Por esta razão é comum o currículo escolar assumir uma posição de destaque enquanto instrumento transmissor de cultura e detentor da tarefa de selecionar do todo da grande produção humana itens que serão passados adiante para as futuras gerações. Avaliamos que Forquin (1993), em sua análise sobre a relação existente entre cultura e currículo, nos oferece férteis elementos para pensar que realizar afirmações do papel do currículo e da escola apresenta complexidades que ganham maiores proporções a medida que mais se compreende a forma com que as relações culturais se dão fora da escola. A partir de tais reflexões observamos que não é tarefa exclusiva da escola selecionar a parte da cultura que será transmitida às futuras gerações. O mesmo processo de seleção também é observado no mundo fora da escola, pois a cultura explicitada em determinada geração também sofre seleções sobre aquilo que será transmitido para as gerações futuras, de modo que, daquilo que é produzido em sociedade apenas é passado às futuras gerações aquilo que a

geração atual determinou/selecionou para ser passado adiante. O fato é que de maneira não tanto evidente alguns itens da produção cultural humana são escolhidos para serem passados adiante e outros são destinados ao esquecimento. Ainda pautados e de acordo com a problematização apresentada sobre o tema por Forquin (1993), é importante salientar que essa escolha não se faz de forma totalmente ingênua nem, da mesma forma, totalmente programada. Tais escolhas, sobre o que do passado será encaminhado adiante, é balizada pelo cenário posto na atualidade, pela realidade política, cultural e social e pelos atores em destaque do tempo presente, pois são estes que definem o que do passado terá chance de estar no futuro. Dessa forma, é preciso pensar nessas escolhas "não como resultados de uma seleção, mas de vários fatores seletivos associados a diferentes finalidades sociais em conflito na escola" (VILELA et al., 2012, p. 108). Por esta razão é preciso pensar em processos educacionais que garantam, no tempo presente, que tanto os espaços de tomada de decisão na sociedade, quanto nos escolares, em função do seu papel formativo, estejam ocupados e, dessa forma representados, pelos diferentes grupos sociais/culturais que compõem dada sociedade, primando pela diversidade de gênero, sexualidade, classe e etnia nos espaços citados. Nesse sentido, como forma de evitar que os conteúdos selecionados a serem transmitidos para as futuras gerações, no interior das instituições escolares ou na sociedade como um todo, garantam a manutenção dos privilégios de determinados grupos, todo conhecimento deve ser alvo de questionamento, posto que toda seleção é carregada, em alguma medida, de uma decisão arbitrária (FORQUIN, 1992).

A questão perturbadora, no entanto, é compreender o quanto dessa seleção ocorrida na sociedade, e logo a ocorrida na escola, se dá de forma intencionada e a serviço de alguma estratégia maior. Será correto afirmar que o currículo escolar nada mais faz do que reproduzir a forma e os itens selecionados que, em certa medida, já foram definidos e escolhidos pela sociedade em geral, pelo mundo fora da escola? Ou não? Ou será correto afirmar que a escola na elaboração de seu currículo é capaz de selecionar itens contrários daqueles que foram selecionados pela sociedade e dessa forma induzir a perpetuação de algo que não necessariamente seria perpetuado? Ou mais, para além da elaboração dos currículos oficiais, realizados em sua maioria no âmbito das Secretarias de Educação, no que tange a elaboração da prática docente, esta pode ser capaz de perpetuar algo que diverge da visão hegemônica do currículo prescrito e da visão hegemônica de cultura que merece ser transmitida da sociedade em geral? Sobre esse ponto é importante a reflexão que a prática docente em si é algo que, apesar de orientada pelo currículo oficial, será sempre a lacuna possível para a construção de

práticas emancipatórias, posto que esta nunca será a reprodução fiel daquilo que foi prescrito, sendo dotada dos valores e critérios de seleção do professor (FORQUIN, 1992). Sobre isso, é interessante problematizar e não deixar em segundo plano o papel protagonizador que o professor deve assumir diante da construção dos currículos.

Se tudo o que existe na atualidade, o que está fora ou dentro da escola, é fruto de um longínquo processo de seleção, teremos que ter delicadeza para formular afirmações sobre quais são os determinantes capazes de interferir no processo de seleção de conteúdos, compreendidos aqui como resultado da produção cultural humana, para integrarem o currículo escolar. Partindo da hipótese de que aquilo que é hegemônico fora da escola será o que terá força para ser hegemônico dentro da escola teremos um currículo a favor da perpetuação dos interesses dos valores eminentes do grupo hegemônico de dada sociedade, mas que não dará conta de negar a presença de outros valores no interior do espaço escolar. Assim, teremos um espaço que se esforça para silenciar a diversidade cultural inerente de seu interior, mas que não consegue negá-la como um todo, tendo aí uma clara relação de conflito. Desse conflito nasce a necessidade de comparação entre o que está fora e o que está dentro da escola, se são reflexos, se são oposições ou se são processos de construção de uma contra-hegemonia de valores e cultura.

# 2.3Cultura escolar e seus conflitos

Como cultura escolar podemos tomar por base a concepção trazida por Julia (2001) que a define como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10).

No entanto, ao identificar que no espaço escolar além de uma cultura que se pretende inculcar aos alunos, existe a cultura dos alunos e que esta, por sua vez, não é unitária, necessitamos explorar como essa interação cultural se comporta. A cultura proposta para ser transmitida pela escola é materializada não apenas nos currículos, mas na cultura escolar de

maneira ampla, nos rituais e gestos próprios desse espaço (FORQUIN, 1993). Com tais afirmações admitimos que a escola é um local, então, de múltiplas culturas, estas, por sua vez, estarão em conflito em demasiados momentos. Como se não bastasse falar das culturas das quais os alunos são oriundos e por isso trazem para escola, devemos falar também da cultura dos professores. Os professores, que ocupam uma posição de destaque no processo de transferência cultural na escola, não podem, da mesma forma que os outros atores desse espaço, serem vistos como detentores de uma cultura única. Estes têm sua formação pessoal forjada por uma cultura determinada que, por sua vez, influencia sua formação e trajetória profissional. Por esta razão trabalhos recentes como de Verrangia (2013) buscam olhar para além da cultura do aluno e escolar dando atenção especial aos processos de construção cultural dos professores, posto que a concepção cultural em que os professores se formam age, em alguma medida, sobre as escolhas feitas pelos mesmos na construção de sua prática, bem como às questões as quais serão sensíveis. Por esta variedade cultural, apresentada de maneira explícita ou não, que podemos sugerir que o mais adequado ao se referir a cultura escolar seja falar de "culturas escolares" (VIÑAO, 2002, apud CORREA, 2011, p. 110).

Em meio a uma diversidade de atores e culturas percebemos que algumas vão ocupar posições mais fortificadas do que outras. Não podemos afirmar que todas as culturas presentes no espaço escolar são aceitas, reconhecidas, valorizadas e transmitidas da mesma forma. Este fato faz com que o interior da escola não seja um local de harmonia. Assim, o conflito passa a existir quando no lugar de uma interação equânime existe uma relação de superioridade de um padrão cultural sobre outro. Podemos, portanto, dizer de forma figurada que o interior da escola é palco de uma verdadeira "guerra cultural". Duas delas figuram com maior nitidez, a cultura do aluno versus a cultura escolar.

A escola enquanto instituição é detentora de um padrão formativo. Esta formação comumente extrapola a vida escolar gerando comportamentos que atuarão em diferentes instâncias da vida social. A inculcação de tal padrão comportamental pode ser compreendida se admitimos, bem como exposto por Forquin (1992), que a instituição escolar é mais do que um espaço de interação humana e de produção e reprodução cultural, pois ela é, por excelência, um local de "gestão e transmissão de saberes e de símbolos" (FORQUIN, 1992, p. 28).

Ainda que capaz de doutrinar, formar e inculcar seus valores e sua cultura aos alunos, não se pode creditar a ela a total capacidade de alteração dos padrões comportamentais do público que a habita. Nesse sentido, a cultura a qual determinado aluno é formado irá atuar de forma marcante no modo com que esse aluno interagirá com a cultura escolar. Quanto mais próximos estiverem, esses dois mundos, maior será a chance do aluno de obter êxito na vida escolar (CORREA, 2011). Trata-se de reconhecer que adotar um único padrão cultural para se atingir indivíduos culturalmente tão distintos reproduz a desigualdade de acesso ao conhecimento, que hoje encontra-se camuflada pelo livre acesso à escola. Assim, ainda que ocupando o mesmo espaço, nem todos os alunos comungarão da linguagem escolar da mesma forma e apresentarão dificuldades em função disso. Como aponta Forquin, "é a língua (...) que delimita a área de extensão de uma cultura: os que falam a mesma língua partilham de fato a herança de uma mesma tradição" (FORQUIN, 1993, p. 34). Isso nos leva a pensar que o conhecimento é algo desigualmente distribuído, posto que apenas determinados grupos, que se veem representados no currículo escolar têm a sua cultura disseminada e perpetuada. Assim, como aponta Apple (2006, p. 49) "alguns grupos têm acesso ao conhecimento distribuído a eles, e não a outros grupos".

É importante considerar a ideia de que por mais que a escola possua os meios de inculcar seus valores e modelo cultural aos alunos esta não anula e se sobrepõe aos valores trazidos pelos mesmos. Por isso, é necessário superar o pensamento ilusório de que, uma vez construídos, a escola e currículo ideal, será possível reverter as relações de poder e logo de desigualdade instaurada na sociedade contemporânea (JULIA, 2001). A escola pode e deve reconhecer as brechas que o sistema apresenta para a construção de currículos que visem a emancipação dos grupos renegados socialmente. No entanto, não pode perder do horizonte que sem políticas sociais que revertam o grave quadro de desigualdade social no Brasil as possíveis contribuições oferecidas pela instituição escolar ainda serão insuficientes para mudar tal quadro.

A preocupação com o processo de ensino e aprendizagem sempre esteve presente em pesquisas que depositam olhar sobre a escola. No entanto, na atualidade encontramos alguns trabalhos que dedicam atenção especial menos aos processos metodológicos de ensino do que às questões de identificação por parte dos alunos com aquilo que é ensinado na escola. Trabalhos nesse campo vêm desvelar que a resposta para o desinteresse dos alunos nas aulas e pela escola carrega em si um pouco mais de complexidade, além da simples incapacidade de assimilar os conhecimentos que lhes são apresentados (CORREA, 2011). Começa-se a compreender que falar a linguagem do aluno e relacionar-se com a sua realidade não é falar

sobre ela, mas sim falar da forma dela, ou seja, começa-se a aceitar que existem diferentes comportamentos, forjados em diferentes culturas, que habitam o interior da escola e para que estes grupos, portadores de comportamentos que "fogem" ao esperado para o espaço escolar, assimilem os conteúdos de ensino que lhes são propostos, será necessário desenvolver uma linguagem específica para o tratamento destes. Não se trata de defender a construção de um currículo que se limite a realidade vivida pelo aluno para que este tenha mais interesse pela escola. Trata-se, pois, de afirmar a necessidade de um ensino que seja construído reconhecendo o padrão cultural de seu público, sem o qual terá grande chance de alcançar seu fracasso. A culpa desse fracasso é comumente destinada aos professores ou as próprias vítimas desse processo, os alunos.

Young (2007), sugere que o currículo escolar não deva se limitar aos conhecimentos que sejam possíveis obter fora da escola, chamando esses de conhecimentos "dependente do contexto" (YOUNG, 2007, p. 1296). Mas que devam oferecer aquilo que só a escola possa ofertar, sendo este um "conhecimento independente do contexto" ou mais especificamente um "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2007, p. 1296), o qual se aproxima de conhecimentos de cunho científico. Problematizando a defesa que Young faz de que o currículo escolar deva garantir ao aluno acesso a esse conhecimento poderoso, afirmamos que possivelmente existe um conteúdo ao qual todos devam ter acesso para alcançarem condições de disputas igualitárias em sociedade, mas, este conhecimento não necessariamente será o mesmo para os distintos grupos culturais. Com facilidade presenciamos a constatação feita por Youg (2007, p.1296), de que "culturas de elite que são menos restritas pelas exigências materiais da vida são, não surpreendentemente, muito mais congruentes com a aquisição de conhecimento, independente do contexto, que culturas desfavorecidas e subordinadas". Para reversão deste cenário podemos sugerir que mais importante do que o conhecimento poderoso de Young, no que se refere a maioria do público das escolas públicas brasileiras, é oferecer aos alunos um currículo dotado de um conhecimento que empodere. Forquin se referindo a Midwinter (1972 apud FORQUIN, 1993, p. 131), diz que comumente os conteúdos curriculares apresentados aos alunos só fazem sentido para as classes altas representando uma verdadeira "coleção heteróclita de coisas sem valor" para as classes populares.

Assim, junto com a questão da linguagem que deve ser utilizada existe a questão sobre se aquilo que foi determinado ensinar apresenta validade para o público o qual tal conteúdo é ofertado. A questão central do debate não é a defesa de um currículo alternativo e específico

para cada grupo social, mas compreender que a discussão sobre que linguagem deve ser utilizada junto ao aluno deve caminhar em paralelo com a discussão de uma possível revisão do conteúdo presente no currículo. Caberá questionar o currículo oficial e expor a serviço de quais grupos sociais este está.

#### 2.4Currículo e controle social

As contribuições e elementos, capazes de nos proporcionar inúmeras reflexões sobre a implicação da cultura no currículo, trazidas por Forquin (1992, 1993) são fundamentais para uma compreensão ampliada dos fatores e condicionantes que determinam a confecção do mesmo, bem como o exposto ao longo desse texto. Apesar disso, enxergar o quanto dessa cultura é atravessada pelas questões econômicas que regem a sociedade capitalista na qual estamos inseridos, é primordial para compreendermos as nuances que se colocam de maneira cada vez mais capciosa num mundo que ao globalizar a economia também globaliza os valores e conhecimentos tidos como úteis e legítimos e por consequência o que estará nas escolas (APPLE, 2012).

O currículo, visto como algo eminentemente político, é considerado capaz de agir como um mecanismo de controle social e é portador de interesses que "incorporam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais quando postas em prática, contribuíam para desigualdade" (APPLE, 2006 *apud* GOMES E VIEIRA, 2009, p. 3229). É importante, assim, seu questionamento e retirá-lo do campo da neutralidade e colocá-lo no centro do debate sobre que cultura segue representada em suas prescrições, tensionando dessa forma a alteração do mesmo, pois, ainda que, a prática docente não seja fiel ao prescrito no currículo, é ele ainda que a orienta. Pensar os currículos oficiais é algo de grande valia, posto que crescem os mecanismos de controle por parte das Secretarias de Educação sobre a aplicação dos mesmos na atualidade.

Ao politizar o currículo conseguimos, além de identificar a relação deste com a cultura que nos cerca, descrever os impactos reais que um currículo que valorize e destaque apenas a cultura de um determinado grupo social tem sobre os demais grupos. Assim, podemos afirmar que "quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais de cunho mais geral

sempre estiveram presentes nas histórias de conflitos de classe, raça, gênero e religião nos Estados Unidos e em outros países" (APPLE, 2006, p. 21).

De igual importância que olhar para o currículo de forma política é ter o esclarecimento de que os processos educacionais estabelecidos, sobretudo nos países periféricos, estão diretamente influenciados pelos países aos quais eles dependem, em alguma medida, economicamente. Tal relação de influência/dependência não nasce de um período recente, mas desde quando os diferentes Estados-Nação estabeleceram relações econômicas entre si, ou mesmo antes, e de quando alguns destes passaram a ter influência exacerbada sobre outros. Só por tal fato podemos constatar a intrínseca relação que existe entre o campo educacional e a construção de seus currículos e a área econômica. Relação esta que se apresenta de maneira intensificada na atualidade, posto que hoje presenciamos uma economia totalmente globalizada, de modo que, a unidade da formação para melhor servir ao mercado se faz cada vez mais necessária para a garantia do controle por parte daqueles que detém os meios de produção material e cultural. Para Apple (2006, p. 11),

a reestruturação global dos mercados, do trabalho assalariado e não-assalariado, da habitação e da saúde, das pequenas e grandes comunidades e muitas outras coisas (...) tem causado efeitos profundos no financiamento e na direção das escolas, no que se deve considerar conhecimento oficial e bom ensino.

Não por acaso, vivenciamos hoje no Brasil uma intensificação do debate sobre a Base Nacional Curricular Comum. A defesa de uma base nacional curricular já figurou na pauta das políticas educacionais brasileiras anteriormente, tomando novo fôlego no momento atual (MACEDO, 2014). Uma base curricular nacional facilita a homogeneização daquilo que é válido ensinar, facilitando a construção de currículos globalizados que venham a servir aos interesses do mercado. Apple (2006), ao analisar a realidade estadunidense avalia que essa "padronização e controle rigoroso da pedagogia e dos currículos é agora a ordem do dia em escolas de todo o país" (APPLE, 2006, p. 11). O mesmo controle pode ser observado nas escolas brasileiras, a partir de seus currículos e avaliações externas que mais do que medir o conhecimento dos alunos assumem um papel de controlar aquilo que é ensinado. Concordando com Macedo (2014, p. 1549), assistimos a "construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemonizados para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido".

As escolas são espaços/instituições sem as quais o mundo moderno não poderia existir. Elas cumprem o papel fundamental de educar as massas e homogeneizar a sociedade,

destinando o conhecimento que cabe a cada segmento da sociedade. Esta se apresenta como uma das principais instituições que garantem a transmissão dos valores e ideologia daqueles que dominam a sociedade, vendo perpassar por meio desta os valores hegemônicos da mesma. Apesar de não se tratar de uma instituição ideologicamente neutra, a mesma é reconhecida, pelo senso comum, como sendo. Essa visão da escola faz com que muitos dos seus conteúdos, apresentados a partir de seu currículo, não sejam questionados e são oferecidos ao conjunto da população como sendo o que há de mais importante da produção humana. No entanto, esta caracteriza-se como uma visão ingênua da instituição escolar, posto que se trata de uma instituição dotada de um sentido histórico, atrelada a várias outras e que não caminha, muito menos desenvolve suas práticas e ideologias, de forma isolada na sociedade. Ao contrário, as instituições escolares seguem ideologicamente alinhadas com instituições poderosas como as de ordem econômica (APPLE, 2006). Por isso, nas palavras de Apple (2006, p. 46), para uma apreciação crítica do papel da educação é necessário "situar o conhecimento, a escola e o próprio educador". Assim, é importante que os profissionais que atuam nesta instituição, bem como a sociedade que a utiliza tenha uma compreensão crítica da mesma.

Nessa perspectiva, um aspecto político de extrema importância de ser abordado é o papel de controlador social desempenhado pelo currículo. Este é um aspecto que acompanha o currículo desde sua criação, tendo sofrido mudanças e melhorias para o desempenho de tal função.

Ao resgatar um período da história do currículo Apple (2006) relata o uso de instituições de controle por russos e estadunidenses como forma de padronizar e controlar a sociedade. Assim.

para nacionalizar um povo multifacetado, precisamos de instituições que disseminem determinadas ideias e ideais. Os czares dependeram da presença das cúpulas azuis da igreja ortodoxa em todo o vilarejo para que cada um de seus habitantes heterogêneos se tornassem russos. Nós, norte-americanos, dependemos de que haja unidade ao redor "dos tijolinhos vermelhos que compõem os prédios de nossas escolas" (ROSS, 1920 *apud* APPLE, 2006, p. 112).

Ao buscarmos exemplos brasileiros para fazer um paralelo com os exemplos trazidos por Apple, onde o currículo foi claramente utilizado como mecanismo de controle social, destacamos a disciplina instaurada em todas as instituições brasileiras de ensino durante o período da ditadura militar, a disciplina de Moral e Cívica, que tinha entre os seus objetivos principais "a preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade, sob a inspiração de Deus; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições

e grandes vultos de sua história; e o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração da comunidade" (CUNHA, 2009, p. 360). Outro exemplo é o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) destinado a execução de programas de alfabetização para aqueles que não tiveram acesso à escolarização formal, de abrangência nacional, e que ocultava as suas reais intenções de pretender "formar eleitores para o partido de apoio aos militares, a Aliança Renovada Nacional" (CUNHA, 2009, p. 284). E podemos também citar, as inúmeras mudanças dadas ao enfoque curricular da disciplina escolar Ciências ao longo das últimas décadas (MARANDINO et al., 2009). Todas essas alterações curriculares atenderam a interesses que transitavam menos no âmbito pedagógico do que no âmbito político e econômico.

Apple (2006) afirma que Bernstein e Young sustentam que "a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições de ensino está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural de uma sociedade" (APPLE, 2006, p. 36). Nesse sentido, é desejável que o educador não se furte em pensar sobre seu posicionamento mediante a função controladora da instituição escolar e encontre "maneiras de entender como os tipos de recurso cultural e símbolos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual 'exigidos' por uma sociedade estratificada" (APPLE, 2006, p. 36).

As instituições escolares, dotadas de sua imagem de ideologicamente neutra, em certa medida, camuflam seus propósitos originários, perpetuando com sutileza os valores de grupos que ocupam posição de maior poder na sociedade. Esses valores transmitidos de maneiras sutis contribuem para o controle social. As escolas garantem às classes dominantes a manutenção do controle social sem que estas tenham que lançar mão de métodos repressivos menos velados (APPLE, 2006).

O currículo sempre esteve numa relação íntima com a cultura local, o que Apple (2006), irá chamar de comunidade. Essa íntima relação proporciona o controle da mesma com base numa ideia de "homogeneidade cultural e no consenso de valores" (APPLE, 2006, p. 120). Por essa perspectiva do controle, o currículo escolar se aproxima do público atendido pela escola, não para municiar os jovens de elementos que proporcione a sua emancipação enquanto grupo social e sujeito, contribuindo, dessa forma, para alteração da correlação de poder exercido na sociedade pelos diferentes grupos. Ao contrário, se aproxima para melhor conhecer o seu público e, dessa forma, melhor construir mecanismos de controle. O paradoxo

colocado pela proximidade do currículo com o público escolar ao mesmo tempo que este não se vê representado no currículo merece nossa atenção.

Este controle social ou controle da comunidade para ocorrer precisa que os valores do grupo cultural dominante sejam inculcados na sociedade como um todo. Para que essa inculcação seja efetivada é necessário não apenas a transmissão verbal dos ideais hegemônicos, mas que esta transmissão seja materializada nas formas de intervenção dos indivíduos na sociedade, seja na posição de trabalho que ocupam, na localidade de moradia ou áreas de atuação na sociedade (APPLE, 2006).

Em um mundo economicamente globalizado as formas de vida também o são. A anulação do indivíduo, a normatização de seus aspectos da vida e a perda da diversidade política são aspectos que identificam o modelo de vida contemporâneo. Este modelo de vida é fortemente encontrado nos países industrializados e segue em ampla expansão para todas as partes do globo. Tal modelo, no lugar de contribuir para edificação humana, contribui "para o sofrimento das minorias e das mulheres, como para a alienação da juventude, o mal-estar e a falta de sentido do trabalho para grande parte da população" (APPLE, 2006, p. 178). Este modo de vida imposto ao mundo pelo modelo econômico em que vivemos elimina a variedade de ver o mundo e assim pensar as soluções para o mesmo, retira dos países periféricos seu direito à soberania e agora prima por uma unificação, de maneira intensiva, dos programas educacionais desses países, em especial os da América Latina. De acordo com a linha de raciocínio de Michael Apple (2006) vemos que

as raízes dessa perspectiva estão em uma ideologia que apresenta o modelo constitutivo para o pensamento e a ação em todas as sociedades corporativas, uma ideologia instrumental que tem como pontos principais a eficiência, a técnica padronizada, o lucro, o aumento da divisão e do controle do trabalho e o consenso (APPLE, 2006, p. 201).

O fato é que presenciamos nos tempos atuais uma transferência das regras empresariais para o seio da educação. A palavra da vez é gestão e assim como em outras áreas do conhecimento espera-se através da manipulação de dados alcançar melhorias na educação. O que está por trás dessa nova forma de gerir o campo educacional é

a tese de que, se os professores e os currículos fossem controlados de mais perto, estando mais intimamente relacionados as necessidades do mundo empresarial e industrial (...), então os problemas de alcance de resultados, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de desintegração das áreas centrais das grandes cidades, etc, desapareceriam em grande parte (APPLE, 2006, p. 21).

No entanto, a educação é algo de caráter complexo, não sendo facilmente manipulada para alcançar resultados em curtos espaços de tempo. É preciso ter como norteador do pensamento no campo educacional que "as teorias, políticas e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São inerentemente éticas e políticas" (APPLE, 2006, p. 22). Assim, apesar da grande ofensiva sobre os países periféricos desse modelo globalizado de educação, este campo permanece em disputa. As lutas em defesa da educação que, a partir das lacunas encontradas no sistema, seguem na construção de projetos contra hegemônicos continuam na ordem do dia daqueles profissionais que defendem um projeto de educação, e logo de sociedade, diferente do que está posto para a sociedade brasileira.

#### 2.5Currículo e diversidade cultural

Pensando a partir da realidade brasileira, observamos que o acesso ao ensino de boa qualidade não é um direito garantido a todos os cidadãos. É algo tratado como um bem destinado a privilegiados que por consequência atuarão nos melhores e mais nobres postos de trabalho. A questão mais intrigante ligada a tal fato é que o grupo dos desprivilegiados de nossa sociedade apresentam cara e cor. Este mesmo grupo desprivilegiado, vem sendo sistematicamente cada vez mais escolarizado, majoritariamente em estabelecimentos públicos oficiais, em resposta as políticas de universalização do ensino básico. Isso nos leva a questionar o que de fato vem sendo pensado, idealizado e feito a partir dos currículos escolares, que no lugar de alterar as relações de poder estabelecidas entre os grupos étnicos que compõem a sociedade contribui para a sua manutenção. Assim, toda análise da distribuição desigual de conhecimento e, por consequência, de poder entre os diferentes grupos culturais que constituem a sociedade carece, necessariamente, considerar os elementos educacionais utilizados na formação de determinada sociedade (APPLE, 2006).

Apple (2006), ao problematizar a realidade racial vivida nos Estados Unidos defende que as diferenças apresentadas entre negros e brancos não se explicam apenas por uma questão de classe. Alega que os Estados Unidos vivem num verdadeiro contrato racial, que ainda que não seja assumido oficialmente por aqueles que governam, o é de fato, visto os empregos e desempregos ocupados pela população negra.

Se não fecharmos os olhos para a realidade racial posta no Brasil, reflexão de mesma ordem deve ser feita. É necessário admitir que o fato da população negra brasileira ocupar a base da pirâmide socioeconômica não se deve unicamente por ser herdeira de um longo período escravocrata, mas também de mecanismos que contribuem para que a correlação de poder exercido na sociedade se mantenha como tal. Pela necessidade de romper com esse ciclo, que insiste em ser naturalizado pelos que detém o poder, é de extrema importância que a escola ocupe o centro da cena desse debate. Dessa forma, é preciso refletir sobre a relação existente entre a posição de poder exercido por determinado grupo cultural na sociedade e a intensidade que os valores e conhecimentos comungados por esse grupo ocupam no currículo escolar. A relação direta dessa proporção nos indica o nível de poder exercido por cada grupo que compõem a sociedade (APPLE, 2006).

De acordo com as reflexões apresentadas por Apple (2006), mais relevante do que saber qual é o conhecimento mais importante para obter o direito de figurar em meio aos currículos escolares é responder a indagação sobre "de quem é o conhecimento de maior valor?" (APPLE, 2006, p. 21). Desvelar os interesses que transitam na disputa da construção do currículo e os grupos de maior poderio econômico do globo que ditam e gerem o conhecimento válido de ser ensinado é de extrema importância para a construção de uma reflexão, que se caracterize não como pessimista, mas que aponte para maneiras de melhor compreender a realidade educacional que se encontra atravessada pela ordem econômica.Em função das complexas relações estabelecidas para coma construção do currículo escolar, a busca por sua compreensão histórica se faz igualmente necessária que a busca da visão política do currículo. Sem isto não é possível preencher as lacunas necessárias para compreender quais grupos estão de fato atrelados aos conhecimentos apresentados pelas instituições escolares (APPLE, 2006).

Presenciamos na atualidade inúmeras defesas públicas, por parte de governos e instituições, da diversidade. Entretanto, a defesa da diversidade comumente não prevê a alteração das relações de poder entre os diferentes grupos culturais estabelecidas na sociedade. Muito pelo contrário, a valorização superficial da diversidade visa garantir a manutenção da posição que, historicamente, é ocupada pelo mesmo grupo cultural no Brasil. Temos de um lado os grupos que detém poder minoritário na sociedade lutando por políticas públicas de inserção social e, em resposta a estas ações, temos o aumento de sanções racistas a estes. A diversidade aceita na sociedade brasileira é aquela que não altera o *status quo*,

garantindo a permanência dos mesmos grupos no controle da produção científica e cultural e no desenvolvimento econômico, se assemelhando ao apontado por Apple na sociedade estadunidense (APPLE, 2006).

O campo da educação, bem como do currículo não pode ser tratado de maneira maniqueísta, pois o equacionamento e resolução de seus problemas envolve fatores carregados de uma complexidade de caráter comumente maior do que o visto em outras áreas. Não é verdadeiro afirmar que há alguma possibilidade de construção de políticas curriculares sem que haja um forte envolvimento ideológico por parte daqueles que formulam tais políticas. Nossos valores e preceitos, fruto do processo histórico de cada um, são transmitidos em todos os espaços de tomada de decisões que ocupamos. A concepção moral e ética que temos sobre determinado assunto não se isenta quando se trata de tomar decisões sobre questões educacionais (APPLE, 2006). Dessa forma, o referido autor, faz uma crítica a área em função da comum redução de complexidade destinada a interpretação dos estudos curriculares.

A complexidade de análise e interpretação do currículo relaciona-se a sua imbricação com áreas que controlam a vida em sociedade, tais como as relações culturais, políticas, de poder e econômica. Ainda que neste trabalho nos dediquemos, em especial, a tratar da relação estabelecida entre currículo e cultura, não podemos deixar de mencionar, sobretudo a partir das contribuições de Michael Apple, a intrínseca relação que o currículo mantém com as áreas citadas. Por esta mesma razão os estudos sobre o currículo não merecem ser negligenciados nem por especialista tão pouco pelos educadores.

Refletindo sobre a conexão que esses campos mantêm com o currículo, defendemos que a cultura desempenha um papel edificador para a garantia da veiculação dos valores hegemônicos. Sobre os elementos mencionados é interessante problematizar o papel determinante que a economia desempenha na cultura em geral e escolar. As implicações econômicas devem estar cada vez mais no centro do debate educacional e curricular, já que a história do currículo nos informa que este sempre atendeu a interesses econômicos. Na visão de Apple (2006), "um estudo verdadeiramente crítico da educação precisa ir além das questões técnicas de como ensinar eficientemente e eficazmente (...) deve pensar criticamente a relação da educação com o poder econômico, político e cultural" (APPLE, 2006, p. 7). Não se trata de uma supervalorização da economia enquanto fator que determina o modo de vida das pessoas, mas de não omitir o papel influenciador que a mesma desempenha na vida em

uma sociedade construída, sobretudo, nos moldes do capitalismo. Assim, tendo Sharp e Green (1975), como referência, a questão não é de superestimar a economia, mas de "tentar entender a estrutura social da sala de aula como produto tanto de um contexto simbólico quanto de circunstâncias materiais" (SHARP e GREEN, 1975 *apud* APPLE, 2006, p. 190).

Ao falar sobre o impacto da economia nas regras que regem nosso cotidiano Michael Apple (2006), esclarece que ao fazer a defesa de que as relações estruturais determinam o conjunto das relações sociais, inclusive a que ocorre no espaço escolar, admite que o problema é bem mais complexo do que parece e que o faz com base no conceito de hegemonia apresentado por Antônio Gramsci (2000). Dada a complexidade de tal assunto, admitido pelo próprio Apple, uma das tradições para o termo 'determinar' implica compreender o mesmo como sendo

uma rede complexa de relações que, no final, tem suas raízes na economia, exerce pressões e estabelece limites sobre a prática cultural, inclusive as escolas. Assim, a esfera cultural não é um 'mero reflexo' das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação (APPLE, 2006, p. 38).

Essa relação complexa nos obriga a pensar esses condicionantes sociais sempre de maneira conjunta, ainda que por motivos de didatização os tratemos em separados. Assim, é importante pensar que não devemos desconsiderar os fatores econômicos, mas compreender que as relações culturais e ideológicas não são, de forma totalitária, determinadas pela economia. É preciso internalizar que algumas das práticas, códigos e simbologias transmitidas dentro do espaço escolar são, em alguns casos, determinados por questões de âmbito cultural. Nesse sentido, da mesma maneira que a visão exacerbada da influência da economia nos fatores sociais gera a possibilidade de leituras equivocadas, sobretudo as realizadas no interior das escolas, desconsiderá-la provoca leituras igualmente equivocadas (APPLE, 2006).

A cultura é a principal porta para a sedimentação dos valores hegemônicos e a escola a principal instituição de transmissão e construção cultural. É em função desse quadro que a atenção destinada às práticas ocorridas no interior da escola apresenta grande importância, pois "as formas culturais, portanto, que estão bem no fundo de nossos cérebros, trabalhando em conjunto com as relações que a escola possui para com o mundo econômico, ajudam a recriar a hegemonia ideológica e cultural de quem tem o poder" (APPLE, 2006, p. 203).Nessa lógica, urge a necessidade da elaboração de currículos onde aqueles aos quais o currículo será destinado se reconheçam no mesmo, avançando no caminho proposto pela Lei Nº 10.639/03.

A defesa do reconhecimento das diferentes culturas que ocupam o interior da escola e da necessidade de construção de currículos que partam desta diversidade, por vezes, nos impõe enfrentar o debate acerca da defesa de se existir ou não um currículo único.

Forquin, (1993), também dá conta de discutir sobre esse tema, nos fornecendo subsídios que nos permitem olhar e interpretar a realidade brasileira. Assim, com a intencionalidade de elevarmos nosso debate sobre o assunto, superando assim a falsa ideia de que pensar sobre a diversidade do currículo é defender a aplicação de um currículo dual, é preciso frisar que ainda que haja instrumentos sociais que camuflem esta informação, não vivemos, mesmo dentro de um determinado Estado-Nação, em uma sociedade monocultural. Dessa forma, não se trata de defender que parcelas diferentes da população, mais comumente dividida entre parcela com maior poder econômico e menor poder econômico, recebam um ensino diferenciado, mas sim compreender a não homogeneidade cultural de uma sociedade mesmo dentro de uma mesma nação. Se conseguirmos enxergar a diversidade cultural de uma nação, a defesa de um currículo único será pouco provável. No entanto, falar de não unidade curricular não significa abrir mão de conteúdos que garantirão a todos os cidadãos do mundo o direito de ter acesso aos conteúdos que lhes garantam iguais oportunidades de disputa em todos os espaços que possam vir a querer ocupar. Significa sim dizer que a diversificação do currículo deva ser pautada no diálogo, na troca e no reconhecimento da multiculturalidade expressa numa referida sociedade e logo em uma dada realidade escolar.

Sem o reconhecimento do diverso a troca de saberes entre a cultura escolar e a cultura do aluno é dificultada. A ausência desse reconhecimento faz com que os grupos oriundos de padrões culturais que trazem consigo valores distintos dos apresentados na escola sejam furtados do seu direito de compreenderem de forma totalitária aquilo que lhes é ensinado, incluindo aqueles conhecimentos que contribuiriam para tomada de consciência desses estudantes quanto a posição e contexto sócio-econômico-racial em que vivem. Este cenário faz com que seja dificultada ou retardada as chances do atual quadro social ser revertido. É importante que a instituição escolar se ocupe e decida agir sobre esse tema, pois uma vez que a escola é entendida como a "preparação para vida, é necessário fazer com que as crianças se tornem capazes não de se adaptar de modo conformista, mas de responder de maneira ativa e autônoma às solicitações de seu meio" (FORQUIN, 1993, p. 131). Isto porque apenas de posse de sua história que os diferentes grupos sociais detentores de uma formação cultural

específica podem construir estratégias e obter subsídios para reverter o cenário atual de desigualdade.

As contribuições de Forquin, a partir da realidade da sociedade francesa e de seus estudos mostram que historicamente a disputa entre a defesa da implantação de um currículo único e um currículo diversificado teve, primeiramente, como defensores de um currículo diversificado a parcela da sociedade que defendia que deveria existir diferença entre a formação dos distintos grupos sociais, apoiando a existência de um ensino destinado à classe trabalhadora e outro à elite. Entretanto, ainda que sob outra ótica, tal reivindicação passou a ser feita pelos setores progressistas, na defesa que o empoderamento dos grupos oprimidos se daria por meio de um ensino pensado exclusivamente para os mesmos (FORQUIN, 1993). Pensando a realidade brasileira a defesa da diversificação do currículo não visa tanto um currículo exclusivamente voltado para os diferentes grupos, mas um currículo que permita que a diversidade cultural do interior da escola seja reconhecida no mesmo, não para se sobrepor à cultura hegemônica, mas para garantir que os filhos das diferentes culturas tenham uma formação plena garantida, para que no futuro esta geração ocupe os espaços de decisão da sociedade. Obter a formação necessária para ocupar os diferentes espaços de tomada de decisão de uma sociedade é o primeiro passo para alterar as relações de poder existentes entre os diferentes grupos culturais.

Pensar que as diferentes expressões culturais devam ser notadas nos currículos escolares a fim de que seu público se sinta reconhecido no mesmo - e dessa forma na escola nos faz alvo de algumas críticas, tais como, que ao tratar os grupos sociais a partir de sua especificidade corre-se o risco desses se fecharem em si mesmo promovendo um certo isolamento cultural. Em resposta a tal crítica podemos afirmar que é da natureza dos diferentes grupos culturais a interação entre si. Dessa forma, a cultura de determinado grupo nunca se apresenta como estanque, sofrendo influências externas que, em certa medida, fomentam sua transformação, tendendo as culturas a naturalmente se hibridizar. No entanto, é possível encontrar algumas situações de comunidades "tradicionais", principalmente aquelas dotadas de um espaço territorial específico, que fecham-se em si mesmo. Tais situações requerem que tenhamos um olhar cuidadoso para a elaboração de avaliações das mesmas, posto que as opressões sofridas por diferentes grupos sociais, dotados de uma cultura diferente da hegemônica e tidos como minorias, não raro obrigam que os saberes e práticas

culturais produzidos por estes tenham que, em muitos casos, fecharem-se em si mesmos, por vezes cristalizando-se (SOUSA SANTOS et al., 2004).

A defesa da unidade do mundo, não é a defesa da equidade de direitos dos cidadãos do mundo, muito pelo contrário, tal unidade ao longo da história se travestiu de intolerância e rebaixamento daquilo que fosse diferente. Por conta disso a defesa de uma unidade curricular, bem como de sua diversificação deve ser acompanhada de cuidadosa atenção para que seja possível superar o mito daquilo que seja universalmente importante, uma vez que podemos compreender o universalismo como sendo "suspeito de ser apenas a máscara do etnocentrismo de grupos ou de povos historicamente dominantes" (FORQUIN, 1993, p. 142).

A questão da construção de um currículo multicultural sob a perspectiva da realidade brasileira, não passa por encarar o currículo como sendo a soma das especificidades de diferentes grupos, pois tal ação não contribuiria para o avanço e emancipação dos grupos não hegemônicos. A questão de um currículo multicultural passa pela construção de um currículo que vise a *deseuropização*do currículo, admitindo que é possível a construção de currículos que rompam com a lógica de reprodução de desigualdades, onde a diversidade étnica do país seja reconhecida e apareça nos mesmos. Tal debate e ação se apresentam como fundamental em nossa realidade posto que diferente do debate multicultural apresentado na Europa, aqui o conteúdo e valor hegemônico e, portanto, presente nos currículos, retratam os valores de um grupo numericamente minoritário da sociedade (SANTOS e QUEIROZ, 2007). É plausível compreender a dificuldade apresentada pela instituição escolar de pensar currículos que reconheçam a diversidade cultural existente no seu interior por esta ser uma instituição que historicamente embasa suas concepções curriculares numa perspectiva monocultural e homogeneizadora (NUNES, 2011).

O momento atual vivido pela educação pública no país prima por reflexões em torno daquilo que é ensinado e a forma como os conteúdos são apresentados nas escolas. Sobre isso podemos afirmar que a questão central é admitir ou não se queremos a construção de uma sociedade igualitária de direitos de fato. Uma vez reconhecido que a escola e logo seu currículo são importantes instrumentos para transmissão da cultura e valores que se quer transmitir às futuras gerações, é necessário que estes assumam que para reconhecer a diversidade cultural é preciso compreender que "eu só posso respeitar a alteridade do outro se eu reconheço esta alteridade como uma outra modalidade possível do humano" (FORQUIN, 1993. p. 141).

Contudo, a tarefa posta na atualidade de um amplo debate a respeito do currículo escolar, deve estar colocada para além dos especialistas do currículo. É de especial importância que este debate, para que vire senso comum a visão política do currículo, esteja presente no espaço escolar. Pesquisadores e educadores devem situar suas análises curriculares partindo sempre do princípio de que este se faz no âmbito de um conflito "econômico, ideológico e social" (APPLE, 2006, p. 47). É preciso também não se deixar persuadir pela visão reificadora das instituições e conceber que estas são feitas por pessoas e por isso passíveis de serem modificadas (APPLE, 2006).

#### **3CAMINHOS DA PESQUISA**

No início de nossa pesquisa a Lei Nº10.639/03 tinha dez anos desde seu sancionamento, havendo poucas publicações sobre práticas docentes realizadas no contexto das disciplinas escolares Ciências e Biologia que, de alguma maneira, abordassem questões relativas às relaçõesetnicorraciais. Em função desse quadro decidimos buscar casos de experiências de docentes das disciplinas citadas que articulassem o ensino de Ciências com a promoção dessas relações. Ainda que desde o início do trabalho compreendêssemos que as poucas publicações ocorrem, em parte, pela não menção destas disciplinas no corpo da Lei aqui em destaque, tomamos a decisão de buscar tais experiências por considerarmos que a não menção explícita na Lei não isenta as demais disciplinas de abordarem a temática exposta naquela.

Como resultado da busca por essas experiências tomamos conhecimento de dois casos envolvendo professores de Ciências que abordavam as questões etnicorraciais em suas aulas. Um no município de São Gonçalo e um no município do Rio de Janeiro, ambos através de meios de comunicação como jornal e internet, respectivamente.

Neste momento inicial a pesquisa poderia seguir por dois caminhos: continuar no levantamento de experiências docentes que abordassem a temática racial ou se dedicar a um único caso. Ao tomarmos conhecimento dos procedimentos metodológicos aos quais poderíamos lançar mão numa pesquisa no campo do ensino, optamos por trabalhar com um único caso, sem ainda comungar de uma decisão consciente de que nosso trabalho caminhava para a opção metodológica de um estudo de caso.

A experiência a qual optamos por analisar se refere à prática docente realizada pelo professor de Ciências da Escola Municipal Herbert Moses (EMHM), da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, envolvendo turmas do 6º ao 9º ano, localizada no bairro de Jardim América, subúrbio da cidade.

O primeiro contato com seu trabalho se deu através de um vídeo publicado no *you* tube<sup>7</sup>e divulgado nas redes sociais. Posteriormente tivemos acesso a outros vídeos sobre o trabalho realizado nessa escola e em novembro de 2013, em meio às comemorações do Dia da

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup>http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/planos-de-aula/planos-mais-lidos/19864-qual-e-graca-professor-carioca-cria-projeto-para-combater-o-preconceito-racial

Consciência Negra, foi realizado o primeiro contato com aquele que seria o sujeito de nossa pesquisa, em um seminário promovido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) que reunia a apresentação de trabalhos acadêmicos realizados por professores da rede municipal sobre a questão racial e a apresentação do trabalho realizado na EMHM sobre a mesma temática.

Diversos fatores determinaram a escolha feita por nós por tal experiência docente, tais como a notoriedade pública do trabalho realizado na escola, de modo que é possível acessar vários vídeos e entrevistas publicados no you tube e no canal da Multirio<sup>8</sup>;por ter sido avaliada por nós como uma experiência positiva de educação para as relações etnicorraciais e que contemplaria o que determina a Lei Nº 10.639/03; bem como o reconhecimento peloPortal Geledés<sup>9</sup>, no qual é apresentado como exemplo de trabalho para a chamada do concurso de planos de aula que contemplassem a Lei Nº 10.639/03, que foi organizado pelo portal em 2013. A ideia do projeto ser utilizado como objeto de estudo de uma dissertação de mestrado foi muito bem recebida pelo professor – que nos forneceu, de pronto, o projeto produzido por ele e se dispôs a colaborar com o que precisássemos - e teve imediata autorização da direção da escola. A boa recepção de nossa proposta de pesquisa por parte do professor elaborador da prática docente, de certo, exerceu um grau de influência na escolha feita por nós. Um fato não determinante, mas que, em certa medida, facilitou a interação com o professor investigado é a condição funcional da pesquisadora, que também é professora de Ciências da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Tal condição fez com que a presença da mesma no espaço escolar não gerasse tanta estranheza ao conjunto de profissionais desta escola.

A prática docente investigada neste trabalho ocorre no âmbito de um projeto denominado "Qual é a graça?". O projeto, elaborado e desenvolvidopelo professor de Ciências Luiz Henrique de Melo Rosa<sup>10</sup>, existe desde 2009 e busca articular os conteúdos da disciplina escolar Ciências com as questões etnicorraciais. O projeto também visa o envolvimento de todas as outras disciplinas escolares, ainda que sejam ministradas por outros professores da unidade escolar.

-

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup>Empresa Municipal de Multimeios da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup>Geledés Instituto da Mulher Negra. Organização de Combate ao racismo, preconceito, discriminação e violência contra a mulher. Em defesa dos direitos humanos.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> O uso verdadeiro do nome do professor foi autorizado pelo mesmo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Concordando com o pensamento de que a metodologia deva ser escolhida em função do objeto e problema de pesquisa identificados, aqui optamos por uma metodologia qualitativa, sendo definida como um estudo de caso.Ludke e André (1986) defendem que a pesquisa qualitativa deve ser empregada quando o objeto de pesquisa apresenta grande grau de complexidade, sendo por isso bastante indicada para a compreensão de práticas vividas no contexto escolar e para identificação e sistematização de novas práticas de ensino. Ainda segundo essas autoras, a pesquisa qualitativa é rica em descrições do espaço natural de modo a proporcionar riqueza de detalhes para a compreensão do fenômeno estudado por parte dos leitores e "focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18). Assim, vivenciar as práticas sociais do ambiente estudado, ampliando as observações e percepções, faz com que assimilemos melhor as intenções e significados que os sujeitos envolvidos no espaço a ser pesquisado destinam as coisas (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Entretanto, tal metodologia nos oferece um grande leque de opçõesnas quais a pesquisa em educação pode caminhar.

Duarte (2008) se referindo a Stake afirma que, por vezes, não é o pesquisador que vai em busca do caso a ser pesquisado e sim o mesmo que se vê obrigado a investigar o caso que surge em sua frente, seja pela originalidade do caso ou por se tratar de algo ainda pouco investigado. Nesse sentido, a experiência docente localizada por nós nos colocou em movimento para compreender o trabalho realizado por este professor e a caracterizá-lo assim como o estudo de caso de nossa pesquisa.

Como mencionado anteriormente, o estudo de caso não foi a metodologia adotada por nós *apriori* no estudo. A mesma foi adotadana medida em que o caso a ser estudado se apresentava enquanto único e dotado de singularidade, se mostrando como a metodologia mais acertada para o objeto a ser investigado, posto que o estudo de caso é muito indicado para a compreensão de fenômenos que envolvemcompreensões complexas tal qualocorre no espaço escolar.

O estudo de caso passou a figurar como importante ferramenta metodológica nas pesquisas em educação que focalizam a prática docente (DUARTE, 2008). O estudo de um caso, apesar de único, não é tratado de forma isolada. Ao contrário, os casos estudados, apesar de se destacarem pela sua singularidade, devem sempre ser apresentados dando ênfase ao contexto em que eles se inserem (LUDKE e ANDRÉ, 1986). O caso selecionado para estudo não o é com a finalidade que este represente outros casos, visando uma generalização

ingênuaou o que Yin (1984, *apud*ALVES-MAZZOTTI, 2006) chamaria de "generalização estatística", mas que a partir dele reflexões, comparações e até outras construções de percepções em outros casos sejam feitas, sendo chamado pelo mesmo autor como "generalização analítica". O estudo de caso ao realizar um recorte da realidade dedicando-se a sua compreensão de forma detalhada e profunda

constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650)

Alves-Mazzotti (2006) afirma que o caso, apesar de único e dotado de singularidade, não é necessariamente homogêneo em sua totalidade, devendo, a partir da proximidade a qual o estudo oferece, ser percebido as subunidades do caso e assim identificadas as suas peculiaridades. Dessa maneira, o caso é visto de uma maneira holística, dotado de sentido, inserido num dado contexto e situado historicamente.

Diferente de algumas metodologias de pesquisa, o estudo de caso, em função de sua proximidade e envolvimento, tanto com o objeto estudado como com os sujeitos que permeiam o cenário pesquisado, pode oferecer alguns resultados diferenciados. A partir desta metodologia é possível alcançar alguns atributos que são dificilmente identificados através de questionários e dados estatísticos por considerar

que o processo de compreensão da realidade social envolve não só o conhecimento lógico e formal mas outros tipos de conhecimento – como as instituições, sensações, impressões – o estudo de caso é estruturado de tal maneira a permitir a manifestação dessas várias formas de conhecimento e de favorecer o desenvolvimento de interpretações alternativas (LUDKE e ANDRÉ, 1984, p. 54).

Assim, a investigação feita a partir de um estudo de caso tem mais chances de compreender os processos que permeiam o desenvolvimento e aplicação de práticas no espaço escolar, dada a proximidade com o objeto estudado que tal metodologia permite. A referida metodologia permite assim "uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições na sociedade" (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 24).

Na tentativa de compreender o nosso caso de estudo na complexidade do qual emerge, buscamos identificar e compreender as experiências vividas pelo professor que orientam sua prática e produção de conhecimento. Assim, em vários momentos que nos dedicamos a

entrevistar o professor, fomos indagando sobre sua vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional, tentando estabelecer nexos entre suas experiências fora e no interior da escola.

Para além das relevâncias e utilidades aqui citadas de compreender um fenômeno oferecido pelo estudo de caso, destacamos o fato de "que casos nos ajudam a compreender um problema que temos em mente" (DUARTE, 2008, p. 124). Dessa forma, estudar e analisar a prática docente investigada nesse trabalho, a partir desta metodologia, possibilitou a proximidade com elementos do cotidiano escolar e da vida docente que não são percebidos com facilidade em pesquisas de âmbito mais geral. Este processo, possibilitou a compreensão de fatores que condicionam, delimitam e determinam a construção de novas metodologias para se ensinar ciências.

Os estudos de caso oferecem uma gama diversificada de procedimentos, não se tratando assim de um "pacote metodológico específico" (LUDKEe ANDRÉ, 1984, p. 52). Nesse sentido, para atingir os objetivos propostos nesse trabalho, a pesquisa teveos seguintes procedimentos metodológicos: contato inicial com a unidade escolar e o professor que desenvolve a prática a ser investigada; conversas e entrevistas com o professor elaborador da prática; observação de atividade realizada na unidade escolar em função do projeto e levantamento de documentos e materiais escritos a fim de contribuir na contextualização do cenário pesquisado. Entre essesestão, a Lei Nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP 003/2004, as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, breve relato feito por escrito pelo professor sobre o projeto, bem como o próprio projeto elaborado por ele referente às atividades que desenvolve na escola e vídeos públicos sobre o projeto acessados via internet. Durante o nosso estudo realizamos seis visitas à unidade escolar na qual o Prof. Luís Henrique trabalha e desenvolve o projeto por nós estudado, ocorridas entre o período de março de 2014 a outubro de 2015.O agendamento desses encontros esbarrava em algumas dificuldades, tais como o professor pesquisado não fazer uso de aparelho celular e correio eletrônico. De modo que 90% dos nossos contatos telefônicos se deram através do telefone da unidade escolar, dificultando em demasia nossa comunicação.

A primeira visita à EMHM consistiu em uma conversa mais informal com o professor. Nesta conversa ele explicou o projetoe apresentou o espaço chave de suas atividades de ensino, o Jardim Temático. Esse encontro nos forneceu as primeiras informações sobre o espaço da escola e propiciou as primeiras impressões sobre o público escolar e o trabalho realizado por ele.

No segundo contato realizamos a primeira entrevista, semi-estruturada <sup>11</sup>, que foi registrada em áudio e, posteriormente, transcrita. Esta entrevista foi realizada em um dia normal de aula, na "Sala de Vivências Holísticas", espaço este que também tem grande uso para as atividades de ensino de ciências e por consequência para atividades relacionadas com o projeto central da escola. A entrevista durou aproximadamente duas horas, sendo exploradas questões sobre o desenvolvimento das práticas de ensino de Ciências realizadas pelo professor que dialogam com as questões etnicorraciais, sobre sua trajetória pessoal antes de sua decisão por se tornar professor, bem como suas concepções políticas e filosóficas sobre o ensino.

Na terceira oportunidade de visitar a escola acompanhamos a comemoração de cinco anos de realização do projeto. Neste dia tratava-se de uma ação multidisciplinar, onde diversas atividades culturais foram apresentadas pelos alunos. Neste momento, nossas observações e impressões sobre o que acontecia na escola foram registradas em caderno de campo.

O quarto encontro realizado compreendeu uma conversa com o professor com o intuito de organizar as atividades que seriam acompanhadas por nós e, no quinto, realizamos a segunda entrevista <sup>12</sup> da pesquisa, que seguiu os mesmos critérios quanto à estrutura e análise da primeira. Esta segunda entrevista também foi realizada na 'Sala de Vivências Holísticas' e teve a duração aproximada de uma hora e trinta minutos. Nesta entrevista buscamos esclarecer sobre possíveis influências dos professores da universidade na sua prática de aula e compreender a visão do professor a respeito das bases epistemológicas do currículo de ensino de ciências e suas implicações para que sejam trabalhadas na escola pública.

E o último encontro se deu com a finalidade de obtermos algumas informações para preencher determinadas lacunas ainda existentes na elaboração de nossas análises, cuja conversa<sup>13</sup> foi também gravada e transcrita posteriormente.

Todos os momentos de encontro com o professor foram antecedidos de um momento em que realizamos observações no espaço escolar. Nestes momentos foi possível acompanhar a rotina da escola, tanto dos professores e da direção quanto dos alunos, bem como a interação

\_

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup>O roteiro da entrevista está disponível no apêndice A deste trabalho.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> O roteiro desta entrevista está disponível no apêndice B deste trabalho.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> O roteiro desta conversa está disponível no apêndice C deste trabalho.

entre eles, sendo as observações registradas em caderno de campo. As observações realizadas em conjunto com as conversas e entrevistas nos forneceram materiais necessários para as análises que apresentaremos no próximo capítulo deste trabalho.

## 4APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como já dissemos a prática docente investigada neste trabalho ocorre no âmbito de um projeto denominado "Qual é a graça?" realizado na Escola Municipal Herbert Moses. Conforme mencionado no capítulo que discorre sobre o caminho metodológico da pesquisa, optamos pela realização de um estudo de caso, tratando-se esta de uma pesquisa qualitativa. Em função de uma oferta de tempo reduzida para a realização das observações, as quais são exigidas por um estudo de caso, aqui nos esforçaremos para o relato minucioso da prática pesquisada, para que o leitor tenha uma melhor liberdade interpretativa para além das nossas.

A escola onde o projeto é realizado foi fundada em março de 1973, na periferia do Rio de Janeiro, no bairro de Jardim América. Este bairro está localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, possui o 58º IDH do município, é provido de cinco escolas municipais e faz fronteira com os bairros de Pavuna, Parque Colúmbia, Irajá, Vigário Geral e Parada de Lucas <sup>14</sup> e é rodeado pelas seguintes favelas, Dique, Renascer, Furquim Mendes, Ficap, Beira Rio. Jardim América, como é possível observar no mapa abaixo, localiza-se no limite da cidade do Rio de Janeiro, fazendo fronteira com a Baixada Fluminense.

Figura 2:Localização do bairro de Jardim América no município do Rio de Janeiro



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jardim Am%C3%A9rica (bairro do Rio de Janeiro)

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Fonte: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Jardim Am%C3%A9rica">https://pt.wikipedia.org/wiki/Jardim Am%C3%A9rica</a> (bairro do Rio de Janeiro) e <a href="https://desciclopedia.org/wiki/Jardim Am%C3%A9rica">https://desciclopedia.org/wiki/Jardim Am%C3%A9rica</a>, acessado em 28 de novembro de 2015, as 10:58.

Em termos de estrutura e organização a escola é dotada de quatro pavimentos, 12 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências (Sala de Vivências Holísticas)<sup>15</sup>, 1 sala de leitura, 1 quadra de esportes coberta, refeitório, cozinha, banheiro, sala de diretoria, sala dos professores e uma área externa próxima a quadra de esportes. Funciona nos três turnos, sendo o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)<sup>16</sup> regular atendido nos turnos da manhã e da tarde e a Educação de Jovens e Adultos no turno da noite. Esta unidade escolar recebe cerca de 1200 alunos atendidos por 11 funcionários e 64 professores. Abaixo seguem fotografias de espaços utilizados tanto para as atividades disciplinares quanto para as atividades atreladas ao projeto.



Figura 3: Quadra de esportes

Fonte: Aautora, 2016.

<sup>15</sup> A sala destinada inicialmente para funcionar como um laboratório de ciências foi transformada pelos docentes em uma sala de estudos holísticos, de modo a ser utilizada por professores de diferentes disciplinas.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> A escola não atende as séries iniciais do Ensino Fundamental.



Figura 4: Auditório da escola



Figura 5: Sala de Vivências Holísticas

Fonte: A autora, 2016.

O projeto é elaborado, organizado e desenvolvido pelo professor de Ciências Luiz Henrique de Melo Rosa. Existe desde 2009, envolve as turmas de 6º ao 9º ano do segundo segmento do ensino fundamental da escola e busca articular as diferentes disciplinas escolares com as questões etnicorraciais e, no caso do prof<sup>o</sup>Luiz, a busca é em articular os conteúdos da disciplina escolar Ciências a essas questões.

O professor sujeito de nossa pesquisa tem 46 anos e 19 anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (em referência ao momento da primeira entrevista da pesquisa em 2014). Cursou a sua graduação na UERJ, unidade Maracanã, e chegou a cursar um ano e meio do curso de Filosofia na mesma universidade. Conforme foi possível identificar a partir das suas falas,profo Luiz já possuíainteresse pela educação, em especial pela educação pública, desde o início de sua licenciatura em Ciências Biológicas.

Foi possível identificar em vários momentos de contato com o professor que o mesmo é detentor de uma forte convicção do papel da escola pública na vida dos jovens de periferia, sobretudo no que tange a responsabilidade que a mesma possui de contribuir para que a história da cultura negra seja recontada para o seu povo. Assume, assim, um explícito compromisso na luta contra o racismo e com o interesse de libertar, ao que ele chama, o povo negro, se identificando com esse segmento étnico da sociedade e se autodeclarando como afro-brasileiro.

A interpretação e análise da prática de ensino desenvolvida pelo prof<sup>o</sup> Luiz se deu a partir da consulta das seguintes fontes: i- documentos relativos ao trabalho do professor – vídeos públicos divulgados na internet, breve relato escrito pelo professor sobre o projeto, projeto escrito; ii- entrevistas; iii- observações realizadas na unidade escolar.

Para sistematizarmos os dados oriundos das nossas fontes de consulta determinamos alguns eixos que nos permitissem olhar para a prática pesquisada de modo a conseguirmos enxergar os elementos influenciadores e/ou condicionantes de tal prática, bem como especificidades desta unidade escolar e aspectos metodológicos do trabalho. Assim, após leitura e releitura atenta de todo material que dispomos para análise e com base em nossos referenciais teóricos e objetivos da pesquisa, consideramos os seguintes eixos: I- Experiências formativas e pessoais que influenciam o trabalho do professor; II- Condições da escola para a realização do trabalho; III- Elementos da cultura afro-brasileira e africana presentes no projeto; IV- Apresentação de conteúdos científicos a partir do resgate da cultura negra; V- Aspectos metodológicos do trabalho no projeto; VI- Relação dos alunos com o projeto e com a escola. Estes eixos passaram a constituir as sessões que apresentaremos a seguir. Antes, porém, com o intuito de proporcionar subsídios ao leitor para uma melhor compreensão da

prática investigada é necessário realizar uma prévia explicação de como se deu o nascimento deste projeto.

Segundo consta no projeto escrito pelo professor, o mesmo

foi idealizado, construído para homenagear as pessoas que foram e viveram como escravizadas no Brasil e nas várias partes do mundo a partir das 'grandes descobertas' e em particular as que viveram com Manoel Congo, líder da revolta de Vassouras, que ocorreu no dia 5 de novembro de 1838 e que, por conta disso foi enforcado no dia 6 de setembro de 1839. Visa também esclarecer e combater o racismo, o preconceito e a discriminação contra os negros, como também as formas correlatas de intolerância contra qualquer ser humano. (trecho do projeto "Qual é a graça?", p. 2)

Profo Luiz conta em várias ocasiões <sup>17</sup> que a ideia embrionária do projeto surge a partir da leitura de uma reportagem sobre pessoas africanas trazidas como escravas para trabalharem em fazendas de café na cidade de Vassouras, Rio de Janeiro. Alguns anos depois uma aluna comenta que havia realizado uma visita aoMemorial do Manoel Congo, em Vassouras, e o professor decide, então, ir até lá. Sua primeira visita ao Memorial é feita em 2008, ano em que se rememorava os 169 anos do enforcamento de Manoel Congo, escravizado, líder da Rebelião de Vassouras. No retorno, prof<sup>o</sup> Luiz se aprofunda na história de Manoel Congo e volta no ano seguinte para as festividades de homenagem aos 170 anos de seu enforcamento. Para sua surpresa o evento não contava com a presença de muitas pessoas, o que lhe causou uma intensa comoção. Neste momento, o professor nos descreve que nasce o seu comprometimento em fazer com que a história de Manoel Congo fosse conhecida "nos quatro cantos do Brasil". E desculpou-se com seu antepassado pela ausência de seu povo rendendo as homenagens as quais ele merecia, mas explicou que tal ausência não era intencionada e sim em função da falta de conhecimento e informação que o povo negro tem de sua própria história. Ao retornar para a escola os alunos perceberam que algo havia ocorrido com o professor devido a alteração do seu humor. Ao contar para os alunos o que havia ocorrido nasceu a ideia de, então, eles mesmos homenagearem todos os escravizados envolvidos na Rebelião de Vassouras, liderada por Manoel Congo. Nesse momento surge também a ideia de listar todos os apelidos de cunho racista que circulavam na escola e encontra-se cerca de 360 apelidos que fazem menção a questão racial, começando a ser gerido nesse momento o

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> A história do projeto foi contada por ele no Seminário organizado pela SME-RJ, que mencionamos anteriormente, na entrevista e durante a visita de alunos da UERJ-FFP à escola realizada para conhecer as atividades desenvolvidas por ele, que foi por nós acompanhada.

Memorial 'Qual é a Graça?' <sup>18</sup>. O professor conta aos alunos também, que Manoel Congo teve uma filha, Concórdia, que, segundo os dados que pode coletar, possivelmente tinha cinco anos quando o pai foi assassinado. Dessa informação o professor explora a imaginação e a capacidade lúdica dos alunos e indaga o que eles diriam ou mostrariam para Concórdia se ela chegasse na escola deles. Como resposta obtém de uma aluna do 6º ano a ideia de construírem um jardim para ela. Assim, junto com o memorial para homenagear os escravizados que participaram da Revolta de Vassouras nasce o Jardim Temático. As fotos de 4 a 7 mostram uma visão geral do Jardim Temático. E as fotos 8 e 9 destacam a parte do Jardim Temático destinado ao Memorial 'Qual é a Graça?'.



Figura 6: Espaço do Jardim Temático

Fonte: A autora, 2016.

-

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Essa expressão surge como questionamento aos apelidos racistas que os alunos, antes do projeto, destinavam uns aos outros. Para cada apelido foi homenageado o nome de uma pessoas escravizada na fazenda em que ocorreu a Revolta de Vassouras.

Figura 7: Entrada do Jardim Temático



Figura 8: Entrada do Jardim Temático



Fonte: A autora, 2016.



Figura 9: Interior do Jardim Temático

Figura 10: Fogueira dos anciões, roda de conversa,mapa

Docontinente africano e Memorial 'Qual é aGraça?'



Fonte: A autora, 2016.



Figura 11: Memorial 'Qualé a Graça?'

É a partir da construção desse cenário que a prática acompanhada e estudada por nós se desenvolve. O projeto nos pareceu possibilitar uma base fértil para pensarmos nas possíveis articulações entre educação das relações etnicorraciais e o ensino de ciências e na construção de currículos que atendam as determinações da Lei Nº 10.639/03 e façam sentido para os alunos.

#### 4.1 Experiências formativas e pessoais do professor

A literatura educacional vem apontando o quanto as experiências pré-profissionais impactam e atravessam a construção da identidade dos professores (TARDIF, 2002). Nestas experiências se situam as que ocorrem durante a formação inicial e, para além dessas, experiências escolares, ou seja, aquelas que os professores tiveram enquanto estudantes (TARDIF, 2002; SELLES e AYRES, 2003), e as experiências pessoais e culturais produzidas em outros espaços e convívios fora do contexto escolar (VERRANGIA, 2013) também compõem o mosaico de experiências identitárias dos professores. Então, para compreender

melhor as motivações e desejos do professor sujeito de nossa pesquisa, torna-se fundamental falar sobre suas experiências anteriores ao seu ingresso na profissão docente e na escola que trabalha e constrói o projeto estudado.

Sua atuação como professor da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiroinicia-se em 1995. Ele nos conta que desde o início de sua carreira optou por trabalhar em escolas da periferia. Buscando entender o que se passou com ele antes de seu ingresso na Rede Municipal, em nossas conversas perguntamos sobre suas experiências anteriores ao exercício profissional docente, enfatizando os processos formativos anteriores à universidade e no interior desta, bem como outras experiências que tenha vivido e que possam estar relacionados com o seu trabalho atual. Relata, então, que estudou no Colégio Pedro II, tendo vivenciado nesta instituição, em 1986, após o período do regime militar, uma experiência política no ensino médio no movimento pró-grêmio. Ao concluir o ensino médio, opta pela formação em licenciatura logo no início de seu ingresso na graduação em Ciências Biológicas na UERJ/Maracanã. Durante sua passagem pela universidade milita no movimento estudantil da Biologia e, após se formar, em 1992, ingressa, em 1993, na graduação em filosofia na própria UERJ, porém não chega a concluir este curso.

Prof° Luiz nos informa que a sua prática de ensino enquanto professor de Ciências é influenciada por dois marcos. O primeiro, pré-universitário, foi por ter sido aluno, em um curso 'pré-técnico', de um professor que, segundo ele, fazia uma leitura crítica e ampliada da educação e que, apresentava os conteúdos a serem estudados de uma forma que ele chamou de "interdisciplinar" e em alguns momentos "transdisciplinar", não havendo barreiras entre os conhecimentos. O segundo, no final de sua graduação, foi por ter participado de um projeto denominado "Redes", desenvolvido por professores da Faculdade de Educação da UERJ e que era pensado de forma interdisciplinar, que objetivava investigar a ideia de ciência construída a partir das classes populares. Em um trecho de seu depoimento, destacado abaixo, demostra um certo fascínio por esse professor do pré-técnico e também a influência de uma professora da graduação envolvida no projeto Redes:

Porque são dois marcos né. Um na minha formação básica, quando eu me formo no oitavo ano, nono ano hoje né, e aí no pré-técnico, que aí é o professor Antônio Barros, lá do Irajá. Ele, lá embaixo, me dá a visão política da educação.(...) e ali basicamente eu começo a ver, é, ter uma outra visão da educação. Porque ele, até hoje eu trabalho com ele né, já são 29 anos e ele é meu mestre né, no caso. Sim porque eu sempre / com ele porque ele dá aula de todas as matérias e isso é uma

\_

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Curso preparatório para ingresso nas escolas técnicas de ensino médio no Rio de Janeiro.

coisa fantástica. Ele dá aula de todas as matérias sem olhar livro, então aquilo me fascinava. Eu falei como que, então né, e aquilo me inspirou, me inspirou, porque logo depois que eu entro na graduação eu começo a trabalhar com ele como estagiário. E até hoje eu também trabalho com ele química, física e biologia lá no cursinho e também me dá essa visão mais global e holística. E aí na faculdade, mais especificamente, aí eu lá no final, eu venho com a Fátima Branquinho. Então são esses dois balizadores né, que eu tenho como educadores né. Então, essa visão da educação integrada e aí porque até eu tô falando isso, uma coisa que até transcenda as disciplinas né, que a gente tá falando de transdisciplinaridade né, porque a disciplina em si né, quando teve essa ideia de separar por disciplinas entre aspas era para facilitar né, pra facilitar porque o ensino é muito assunto e tal, mas em qual momento isso se junta? (trecho da 2ª entrevista)

Como veremos no decorrer deste capítulo, as influências das experiências descritas por ele como "interdisciplinares/transdisciplinares" aparecem de forma determinante em seus modos de trabalhar no projeto que desenvolve na escola.

O histórico de envolvimento político em movimentos com centralidade no ensino, relatado pelo prof<sup>o</sup> Luiz, nos ajuda a entender sua forma de conceber seu trabalho como uma atividade eminentemente política. Sobre esta dimensão política do trabalho ele diz:

Se eu não der uma dimensão política eu já tinha desistido (...) não é tão romântico você ser revolucionário (...), então dar uma dimensão política pra toda essa questão ameniza um pouco porque eu tenho que ter uma compreensão de aonde essa escola está inserida, aonde esse jovem tá inserido, aonde que essa questão racial tá inserida, quais interesses estão envolvidos, porque se não aí eu vou ter que usar o Raul, né, o Raul quando diz "tem gente que passa a vida inteira travando a inútil luta contra os galhos sem saber que é lá no tronco que tá o coringa do baralho" <sup>20</sup>. (trecho da 1ª entrevista)

A visão política de sua atuação enquanto professor aliada a ampla carga horária de trabalho numa mesma escola, vivendo, portanto, o dia a dia escolar de forma intensa, levou-o a compreender a necessidade de enxergar a importância de situar a localidade a qual a escola está inserida e na qual os jovens estão inseridos para a construção de uma prática de ensino que, no lugar de apartar, atraia o jovem para a escola. Essa preocupação com a contextualização da realidade dos alunos para a construção de práticas de ensino significativas é encontrada no texto do projeto

A maioria deles é oriunda do bairro Jardim América, bairro onde a escola está localizada (...) O bairro do Jardim América apresenta diversas subdivisões, estas regiões subdivididas estão socialmente hierarquizadas, onde as localidades do

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Referência à música "As aventuras de Raul Seixas na cidade de Thor" de Raul Seixas e Paulo Coelho.

Dique, Furquim Mendes, Beira Rio, Ficap estão ocupando na escala hierárquica as posições mais baixas, pois apresentam alta densidade demográfica e problemas sócio-econômicos gravíssimos. (...) Muitos dos alunos são moradores nessas regiões que ocupam as posições mais baixas. Acho crucial a análise geopolítica das regiões citadas, a fim de auxiliar na estruturação do desenvolvimento didático-metodológico do projeto. (Trecho do projeto 'Qual é a Graça?', p. 4)

A imersão na vida escolar proporcionou sua aproximação com algumas das mazelas vividas pelos jovens e, com isto cresce a percepção de que a cultura da violência expressa no cotidiano escolar era a consequência direta do ambiente de moradia e lazer no qual os alunos estão inseridos. Ele nos conta sobre a grande quantidade de alunos assassinados, que constitui para ele, uma "turma cheia de ausentes".

vendo a realidade que esses jovens passam então... eh... um contato muito direto nessa questão de violência e tráfico e... e uma média de três/quatro jovens sendo assassinados por ano... então 5 anos atrás eu fiz um levantamento de quantos jovens, em 10 anos de trabalho, eu já tinha perdido e tinha chegando a casa de uns cinquenta e poucos, né, então... menos de 16 anos, então isso é uma turma cheia de ausentes e... (trecho da 1ª entrevista)

A percepção obtida por este professor dialoga de forma direta com o que Correa (2011) traz no seu estudo sobre a cultura dos jovens, abordando o fato de que esta é constantemente negada no interior das instituições formais de ensino. A autora questiona sobre a possibilidade de um ensino se fazer eficiente, uma vez que, o jovem ao ingressar no mundo escolar não é visto enquanto sujeito dotado de uma história de vida que terá implicações diretas com as relações que ele estabelecerá com o espaço escolar. Defende, nesse sentido, que só a experiência vivida é capaz de gerar momentos de aprendizagens significativas, sendo por isso necessário compreender o jovem enquanto fruto da experiência vivida por ele e proporcionar espaços e momentos experienciais dentro do espaço e tempo escolar (CORREA, 2011). Ao encontro desse pensamento profo Luiz aposta num trabalho que seja baseado na "dialética, no contato, no encontro, no caminho, e na experiência histórica e temporal, tudo isso relacionado com o meio físico e social" (Trecho do projeto, p. 5).

Em função da realidade vivida pelos alunos atendidos pela escola, prof<sup>o</sup> Luiz nos mostra que passou a viver acompanhado do incômodo de conseguir inserir na sua prática de ensino de ciências as questões sociais e raciais latentes na sociedade brasileira.

então isso também sempre me incomodou muito, de como botar na minha prática algo que... que... melhor/ não sei/ botar também essa discussão dentro da minha prática pedagógica e filosófica e política... (trecho da 1ª entrevista)

A ênfase dada à preocupação de inserir conteúdos que permitissem o debate social e racial no interior da escola mais do que com os conteúdos específicos de cada disciplina escolar pode ser identificada já na justificativa de criação do próprio projeto.

foi idealizado, construído para homenagear as pessoas que foram e viveram como escravizadas no Brasil e nas várias partes do mundo a partir das 'grandes descobertas' e em particular as que viveram com Manoel Congo, líder da revolta de Vassouras, que ocorreu no dia 5 de novembro de 1838 e que, por conta disso foi enforcado no dia 6 de setembro de 1839. Visa também esclarecer e combater o racismo, o preconceito e a discriminação contra os negros, como também as formas correlatas de intolerância contra qualquer ser humano. (trecho do projeto)

Entre os onze objetivos do projeto apenas umfaz menção as áreas de conhecimento abordadas na escola, afirmando que é intenção do projeto fomentar a "criação de espaços onde possam ser praticadas atividades práticas relacionadas com temas naturais, sociais, filosóficos, científicos, tecnológicos" (trecho do projeto, p. 3). Isto sugere que a preocupação inicial apresentada pelo prof<sup>o</sup> Luiz era a inserção dos alunos em uma cultura que possa fomentar a ressignificação de valores sociais e raciais trazidos pelos alunos, para que assim possam se permitir aos estudos dos conhecimentos científicos que a educação escolar oferece.

A partir das nossas observações e análises notamos o forte interesse apresentado pelo profo Luiz em incorporar ao ensino de ciências componentes capazes de recontar a história do povo negro e sua inserção na sociedade brasileira. Consideramos que este interesse deva-se a leitura de que - ao nosso ver o professor realiza - um grupo social (no caso os negros) que possui conhecimento e orgulho da história de seus antepassados e logo da sua, apresenta mais chance de alcançar, de forma individual e coletiva, os atributos necessários para compreensão e posterior alteração da ordem social vigente. Algumas passagens da fala do profo Luiz nos leva a pensar que um ensino de conteúdos científicos que não leve em consideração a história e os conhecimentos trazidos pelo segmento da sociedade, que ocupa de forma majoritária a escola pública, não é capaz de atrair o jovem para o que a escola diz ser importante eles saberem. Em um momento da entrevista ele diz:

você ter a clara noção de que não vai ser fácil, eu tô falando de 350 anos de trabalho escravo, de pessoas que foram torturadas, de pessoas que foram massacradas,

estupradas, sequestradas, e de repete você abre o livro e você chama as pessoas de colonizadores, você chama as pessoas de senhor de engenho, você não trata essas pessoas como assassinas, como estupradores, como sequestradores, como violadores de direitos fundamentais do outro, como a individualidade sendo um princípio básico da existência humana então essa é uma realidade que tu vive hoje então você tocar nisso, a sociedade brasileira é muito nova, falando em termos de democracia, não é? democracia mesmo nós não temos oitenta anos, então nós tamos em construção, agora negar que isso existiu e que isso nos construiu é você ficar brigando com galho, você achar que o problema começa e termina com esse garoto que tá me agredindo, né, então, basicamente seria assim. (trecho da 1ª entrevista)

Esta reflexão já era apontada pelo movimento negro na década de 1980, quando o mesmo sinalizou para as Secretarias de Educação que a não identificação da parcela negra da população atendida pela escola com os conteúdos apresentados na mesma se constituía em forte elemento de afastamento e consequente evasão destes jovens da escola (SILVA e PEREIRA, 2014). Assim, identificamos que o que o movimento negro apontou, ainda na década de 1980, e que profo Luiz intenta com a sua prática, é o que figura no centro dos debates sobre educação multicultural na atualidade. Esses debates vêm fomentando inúmeras discussões sobre o fato de termos um ensino que frequentemente apresenta aos alunos os conhecimentos, produzidos ao longo dos anos pela humanidade, como sendo oriundo de apenasuma parte do mundo e,portanto, de um único grupo social. Sobre esse aspecto as Ciências Biológicas se destacam, já que a quase totalidade das contribuições científicas do mundo apresentadas aos jovens por meio da disciplina escolar Ciências é oriundo da Europa e produzido quase que exclusivamente por um único segmento étnico, o branco. Deste modo, as contribuições para o desenvolvimento científico mundial oriundos do continente africano, incluindo as áreas das Ciências Naturais, não são apresentadas no currículo dessa disciplina (VERRANGIA e GONÇALVES E SILVA, 2010). Nesse sentido, o pensamento de que para que a construção do conhecimento seja efetivada é necessário que os currículos estabeleçam contato com a cultura do público ao qual ele se destina ganha cada vez mais espaço nos diversos fóruns de discussão sobre o tema, bem como nas agendas de governo. A importância de conectar os conteúdos curriculares de ciências à realidade dos alunos também é apontada em trabalhos acadêmicos da área (VERRANGIA, 2009).

É importante frisar queprof<sup>o</sup> Luiz nos mostra, a partir de sua fala, ser importante não apenas reconhecer a cultura de violência a qual a maioria dos alunos está inserido. É importante reconhecer que esse grupo social, que hoje ocupa a escola pública de forma majoritária, também é detentor de conhecimentos valiosos, sendo necessário a escola se abrir

ao fato deque existem outras formas de educar e se permitir a essas. Imerso nessa linha de raciocínio prof<sup>o</sup> Luiz realiza uma busca pessoal de compreender o pensamento das classes populares, posto que identificou que o sucesso do projeto se daria à medida que o mesmo incorporasse os elementos expressos pela juventude, bem como a aceitação de que os jovens possuem tempos próprios, sendo necessário a adequação dos múltiplos tempos que se encontram no espaço escolar. Nas palavras dele:

quando eu falo que esses meus garotos aqui, esses jovens né, essas meninas e esses meninos, esses adolescentes tem uma inteligência fantástica e de repente na questão escolar ele não tem um bom desempenho. Por exemplo, agora a gente está em época de bolinha de gude (...) quais os livros nós temos para as regras da bolinha de gude? Isso ninguém tem, em lugar nenhum, mas tem uma regra louca. O da búlica de não sei o que e passando oralmente e o garoto fica ali entretido um tempo. (...) Um outro detalhe que também é muito usado aqui no subúrbio e nas comunidades que é o café com leite. (...) um exemplo mais clássico né, o jogo de futebol cinco de cada lado, aí o garoto menor entra lá sendo a sexta pessoa, mas ele é o café com leite, ele fica ali e os maiores respeitam isso (...) o pequenininho já não gosta de ser chamado de café com leite porque ele já quer rapidamente passar para aquela outra fase, mas existe essa fase que é respeitada. Então quando você vê que isso existe, vivo, e que a escola nega isso e que o sistema educacional nega isso e quando você de repente não tem a humildade de ver que alguns grupos humanos tem uma outra forma de educar o seu jovem, não é. Respeitando, justamente também, essas fases, que biologicamente a gente sabe que são fases distintas, que são complementares, mas são distintas. A criança, né, como a criança lê o mundo, como a criança se desenvolve, o adolescente, até chegar na fase adulta. E a escola não fazer essa leitura, o sistema educacional não fazer essa leitura, não respeitar isso.

#### E segue,

e dentro desse caos "é possível" e tal... e aí, qual o caminho, né? e aí começa também a fazer uma leitura... primeiro... dessa complexidade onde a gente tá inserido, uma complexidade social, compreender a lógica de construção de pensamento dessa classe, eu não vou/ da qual eu também pertenço, mas mais os meus alunos, né, onde vive em situação de risco, onde vive em área degradada, onde vive em área/ em comunidade que tem o mínimo de... de aparato social, né, de... abandonada socialmente e... muito presente a questão da violência então eu também tinha que fazer uma leitura sobre isso, como que é a construção do pensamento, do conhecimento pelas classes populares e como ela faz essa leitura do mundo e de que forma também esse embate dentro/ a leitura que a classe dominante que a escola também tá aqui reproduzindo essa leitura da classe dominante, em que momento isso tem um embate e tem até uma determinada eh... aversão por parte de/ dos jovens, então eu tinha que fazer uma leitura pra tentar o projeto também ser uma expressão do corpo do alunado, né, então isso também foi feito, né, eu... conhecendo a comunidade onde eles moram, eles moram aqui no bairro mas eu conheço a comunidade onde eles... visitei, eh, ando, conheço, né, participei de várias coisas pra entender essa lógica e é a lógica também de como que, eh... o projeto poderia sobreviver, de alguma forma ele se apropriando do projeto. (trechos da 1ª entrevista)

Ao fazer referência aos diferentes períodos de desenvolvimentos das crianças e jovens prof<sup>o</sup> Luiz nos remete a um debate trazido por Sacristán (2002). Sacristán, nos informa que o

modelo de escola classificatória é hoje o modelo universal desta instituição, sendo "a fórmula que de modo geral molda a sequência do desenvolvimento ordenado e normatizado pela educação" (SACRISTÁN, 2002, p. 29). O agrupamento dos estudantes por sua faixa etária e, por consequência, seu grau de desenvolvimento foi a forma encontrada no momento em que a educação deixou de se dar em âmbito individual e passou a ser coletiva. Assim, esse agrupamento força a existência de uma homogeneidade para melhor facilitar o trabalho educacional. Sacristán(2002), debate ainda que o problema desses métodos classificatórios é que em algumas situações a identificação da diferença é utilizada como forma de discriminar e colocar o diferente em uma condição de inferioridade. Nesse sentido, irá existir uma faixa de normalidade esperada e os que estiverem fora dessa faixa se enquadrarão ou na pior posição, de inferior a normalidade, ou na posição de acima da normalidade. A fala do profo Luiz, com base nas contribuições de Sacristán, noslembra que esse agrupamento classificatório é artificial, não retratando o amadurecimento e evolução de fato do conjunto dos alunos de uma determinada unidade escolar. Assim, destinar esforço em enxergar esses diferentes tempos, bem como compreender que a interação entre os "mais" desenvolvidos e os "menos" ou mais velhos e mais novos, algo que já ocorre fora da escola, torna-se importante para minimizar a exclusão daqueles que ficam fora da faixa de normalidade (SACRISTÁN, 2002).

Apesar da cultura africana subsidiar a construção da cultura brasileira, interferindo nos indivíduos de todas as etnias (GOMES, 2012) esta, como já dito, careceu de uma lei nacional para garantir que a história e cultura da África e afro-brasileira estivessem presentes nos currículos escolares. Prof<sup>o</sup> Luiz avalia com lamento a necessidade da existência de tal lei para que a sociedade brasileira se reconheça enquanto herdeiros das contribuições africanas, mas reconhece sua necessidade.

é lamentável a gente chegar no século XXI e ter que fazer uma lei, né, apesar de achar importante é lamentável você ter uma lei que obrigue, de você de repente ter um garoto que sabe mais sobre a revolução francesa do que o que aconteceu na Namíbia no início do século XX, né, aonde ela era colônia alemã e ali é o primeiro grupo de extermínio/ campo de concentração e.../ da humanidade, em 1904 ali, antes do primeiro campo de concentração na Europa, feito pelos nazistas, né, então a gente sabe muito pouco sobre isso, ter uma lei pra obrigar é lamentável apesar, de novo vou repetir, que é necessário, se você não botar na lei que o livro do garoto tem que ter cultura africana, que o livro do garoto tem que ter/ que eu tenho que falar sobre isso dentro da sala de aula a coisa também não vai para frente. (trecho da 1ª entrevista)

Essas questões nos levam a fazer um resgate da finalidade que historicamente a instituição escolar assume nas sociedades modernas. Nestas, as escolas passam a integrar o conjunto das instituições oficiais do Estado e tidas como uma via facilitadora para a formatação do modelo de comportamento social desejado. Dessa maneira, o modelo de socialização do conhecimento que se torna hegemônico no espaço escolar atende as demandas desenvolvimentistas dos Estados. No século XVII esta finalidade dada à instituição escolar já era identificada quando da instauração da nova ordem urbana na Europa (CORREA, 2011). Esse resgate histórico se faz necessário para que possamos afirmar que o modelo de ensino é algo a ser disputado em conjunto com a disputa de projeto de sociedade. E que práticas de ensino que valorizem a forma de construção de conhecimento de grupos não hegemônicos na sociedade contribuem para que a instituição escolar efetue uma releitura da sua forma de apresentar os conteúdos, bem como dos próprios conteúdos (VERRAGIA, 2009).

### 4.2Condições da unidade escolar para o desenvolvimento do projeto

Se a formação e as experiências pessoais se mostram fundamentais para o desenvolvimento do projeto do prof<sup>o</sup> Luiz, não podemos deixar de pensar em outro elemento que compõe o quadro de fatores que possibilitam sua implementação. Trata-se das condições de trabalho na escola e sua situação funcional.

Prof° Luiz possui duas matrículas de 16 horas cada uma <sup>21</sup>, lotadas nesta mesma unidade escolar, condição de trabalho esta cada vez mais rara para os profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Este é, ao nosso ver, um fator essencial para que o projeto aconteça, pois permite a dedicação do tempo e esforço a uma só escola e, consequentemente, um maior envolvimento com as questões pertinentes àquela realidade.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> A maioria dos professores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, ingressos por meio de concurso público, possuem carga horária de 16 horas semanais, sendo 12 horas/aula em sala e 4 horas dedicadas às atividades de planejamento. Mas também existem professores de 30 horas semanais e mais recentemente professores com 40 horas semanais. Também tornou-se comum que os professores de qualquer carga horária tenham que cumprir sua carga horária de trabalho em mais de uma escola.

A existência de uma área externa ao prédio da escola que não era utilizada apresentouse como fator determinante para que a ideia dada pela aluna do sexto ano possa ter sido colocada em prática. Prof<sup>o</sup> Luiz nos conta que a área que hoje é o jardim tratava-se de uma parte abandonada do terreno da escola, nos dizendo assim, "logo nesse mesmo ano em 2009, em novembro, no finalzinho de novembro, 27 de novembro, a gente inaugura o projeto no fundo da escola onde tinha um terreno baldio, aonde tem um muro a gente colocou as pedrinhas com os nomes dos escravizados" (trecho da 1ª entrevista).

A ideia de criar um jardim na escola recebeu o apoio da direção desde o início, o que configura-se também como um fator de influência positiva para o desenvolvimento do projeto, pois não raro o não apoio das direções inviabilizam a implementação de projetos elaborados por professores no interior das escolas. No entanto, como relata o prof<sup>o</sup> Luiz o desenrolar do projeto não poderia acarretar nenhum problema à direção, sempre tão sobrecarregada de problemas:

apesar de ter me dado apoio, dado todo um apoio não podia chegar lá toda hora "ah, esse aí quebrou o jardim, esse aí não sei o que", pô, mais problema do que o colégio tem, né, o colégio tem 1200 alunos, então todo dia tem problema e na época todo dia tinha mesmo problema sério de agressão, de briga de porrada, e coisa séria e eu não podia botar mais problema lá em cima porque aí ia ser loucura então todos os problemas que surgiam no meu jardim eu resolvia no meu jardim. (trecho da 1ª entrevista)

A relação estabelecida entre os profissionais da escola apresenta-se como mais um ponto a favor do bom andamento do projeto. A escola possui mais quatro professores de ciências que de alguma forma se integram ao projeto, bem como os professores das outras disciplinas.

são mais quatro professores de ciências, a gente se entende bem, né, acho que a gente/ um ajuda o outro então quando tem uma coisinha a gente "pô, professor, posso...", "pode ir lá e tal...", "to trabalhando com compostagem, olha, eu quero trabalhar transpiração, tem lá o que, que que é... apareceu alguma..." (...) aí mesma coisa com os ouros professores, os professores de História também, né (...) Aí tem os colegas do Português também então... mais a questão "eu plantei berinjela, ó, é com jota, a plaquinha tá lá, manda um... tem o jiló com jota, tem o jenipapo (...)aí pra Educação Física os colegas também, eu tenho um pé de louro pra falar de Apolo, da mitologia grega. (trecho da 1ª entrevista)

A boa relação junto aos outros professores de ciências e os das outras disciplinas foram sendo estabelecidas ao longo do amadurecimento do projeto, de modo que no início poucos profissionais acreditavam que o projeto poderia dar certo. Ainda hoje prof<sup>o</sup> Luiz identifica, em alguns momentos, uma certa resistência por parte de alguns profissionais da

escola a alguns elementos trabalhados nas atividades do projeto, como nos indica nesta passagem de sua entrevista.

Mas eu sinto a resistência. Pode ser até velada, pode ser até, mas tem uma resistência. Quando a pessoa vê uma planta mágica no jardim, um comigo ninguém pode, uma espada de São Jorge. Mas como eu sou biólogo, né, o que que acontece, ah, isso é biológico. Ah, mas aí tem a parte mística, a questão também. Então tem, tem e a gente não pode negar isso. (trecho da 2ª entrevista)

Apesar do projeto envolver toda a escola podemos observar que o seu desenvolvimento ainda é centralizado no prof<sup>o</sup> Luiz. Este quadro corrobora com as pesquisas que apontam que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se dedicam à construção de relações etnicorraciais positivas ainda são desenvolvidas de forma isolada dentro do espaço escolar apresentandoum baixo índice de institucionalização (MEC/SECAD, 2009). O próprio prof<sup>o</sup> Luiz fala com lamento da posição ainda marginal que o projeto ocupa dentro da instituição de ensino quando pensado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ). As atividades realizadas a partir do projeto, sobretudo os cuidados com o jardim e o memorial, nunca receberam incentivo financeiro por parte da SME-RJ.Em um dos vídeos publicados na internet é possível ver o diretor<sup>22</sup> da escola falando abertamente sobre a falta de apoio da SME-RJ ao projeto, apesar de ser, na nossa avaliação, moralmente<sup>23</sup> reconhecido pela mesma. Outro ponto negativo no andamento do projeto, segundo prof<sup>o</sup> Luiz, é que o pedido para que uma das matrículas ser destinada para o projeto nunca foi aceito.

a gente tá vendo isso aqui ainda tá em construção e de uma forma, entre aspas, "marginal", aqui existe/ a escola que tem que cumprir todas aquelas etapas institucionais sem trégua, né, que você sabe que a margem que a gente pode pegar é até uma margem, entre aspas, "marginal", né, que pra você institucionalizar isso tendo que cumprir a questão curricular, os horários e os COCs<sup>24</sup> e todas as questões que vem de cima pra baixo não dá muito tempo pra essa reflexão, que a gente sabe que é uma reflexão demorada (...) da adesão dos professores mesmo, né, então, na medida que eles vão aparecendo nas matérias e a gente vai fazendo de forma informal (...) se Deus quiser, se tudo der certo, de ano que vem ele ficar institucionalizado, esse ano nós tentamos, mandamos o oficio pra CRE, eu argumentei e tal pra ouvir lá o professor do projeto e foi negado falando que eu não podia sair da sala de aula pela falta do professor, aquela história toda... "é muito legal mas eu lamento". (trecho da 1ª entrevista)

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> No início do nosso trabalho, em 2003, a escola possuía um diretor que acompanhava o projeto desde o início nessa função. Em 2015 a direção da escola mudou, assumindo a professora que antes estava no cargo de coordenadora.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Apesar de não receber nenhum incentivo financeiro para a realização do projeto a escola é constantemente convidada pela SME-RJ para participar de eventos promovidos pela mesma sobre a temática racial e para a gravação de programas do Canal Multirio.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Conselho de Classe

Este cenário nos mostra o quanto que a SME-RJ, assim como outras secretarias de educação apontadas na pesquisa nacional, ainda não atendem ao estabelecido pelas DCNER para que a Lei Nº10.639/03 seja de fato implementada nas escolas. As diretrizes evidenciamque apesar das ações individuais configurarem fatos relevantes para o combate ao racismo, cabe às secretarias de educação de cada município e estado fornecerem as condições necessárias de formação, materiais didáticos e auxiliar e apoiar iniciativas e práticas realizadas pelos professores (BRASIL, 2004).

#### 4.3 Elementos da cultura afro-brasileira e africana presentes no projeto

Nesta seção abordaremos como os elementos da cultura afro-brasileira e africana – valores civilizatórios – atravessam o projeto, tornando evidente outra forma de lidar com o conhecimento. Segundo nos conta o prof<sup>o</sup> Luiz a "essência" do que hoje é o projeto não foi elaborada exclusivamente por ele. A ideia central brota de momentos de conversas entre o professor e seus alunos sobre o fato, que ao seu ver é grave, do líder da Revolta de Vassouras e seus companheiros terem sido totalmente esquecidos pela sociedade atual, que pode ser evidenciado na seguinte passagem da entrevista:

eu comentei com uma turma sobre a situação que eu tinha vivido lá em Vassouras e surgiu a ideia dos alunos comigo "ah, então vamos homenagear a nós mesmos" e aí começa a surgir a ideia do projeto em si, de fazer as plaquinhas de mármore e mais nesse meio tempo eu consegui ir a Vassouras (...) lá que está a sede da fazenda onde teve a rebelião (...) hoje virou Centro Cultural Arcozelo, é lá que eu consigo os nomes que estão sendo homenageados... (...) lá também eu descubro que Manuel tinha batizado uma menina, uma filhinha que era a Concórdia (...) na época que ele foi enforcado ela devia ter uns 5 aninhos (...) e aí, "como é que ficou essa menina, o que que aconteceu com essa menina, o que que Manuel pensou na hora?"/ e surgiu todas essas ideias, é quando também surge a ideia de fazer um jardim... pra fazer um jardim, imaginando, né, e aí veio uma questão meio, é/ também bastante legal assim, da imaginação, né, até um pouco alegórica de "e se a Concórdia viesse no nosso colégio como que a gente ia recebê-la?" A menina que... como ela sofre, né, imagina se hoje na nossa sala de aula uma menina negra sofre do jeito que sofre, né, como que ela/essa menina/ como que a gente poderia recebê-la? (trecho da 1ª entrevista)

Essa forma de conduzir elaborações mentais sobre um fato junto aos alunos, que marca o momento pré-projeto, nos indica que desde o seu nascimento o projeto esteve calcado em práticas que nos remetem à aspectos civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2013).

Como contado pelo prof<sup>o</sup> Luiz só no caminhar do processo ele resolve colocar no papel as ideias que já se materializavam em ações práticas garantindo, logo após disso, a inauguração oficial do projeto na escola:

nesse caminho, já especulando sobre isso, vem a questão dos apelidos, né, vem a questão dos apelidos dentro da agressividade dos alunos, a maior parte dessa agressividade tinha a ver com essa questão dos apelidos... e principalmente a questão dos apelidos relacionados a questão negra (...) então surge aí a ideia do "qual é a graça disso?" e aí o projeto começa a pegar uma forma, eh, mais estruturada, **eu tento colocar tudo isso que eu to falando aqui no papel** e... logo nesse mesmo ano em 2009, em novembro, no finalzinho de novembro, 27 de novembro, a gente inaugura o projeto no fundo da escola onde tinha um terreno baldio, aonde tem um muro a gente colocou as pedrinhas com os nomes dos escravizados. (grifo nosso) (trecho da 1ª entrevista)

Entendemos que ainda que as ações realizadas no projeto possam variar ao longo de seu desenvolvimento, a estratégia metodológica do projeto é afirmada pelo prof<sup>o</sup> Luiz no texto do projeto sendo:

basicamente oral, visual, manual, lúdico, filosófico, emotivo, crítico, reflexivo, artístico, imaginativo. Propõe uma mudança de ótica, melhorar, reeducar, ressignificar o olhar, a audição, o paladar, o tato, o olfato, a imaginação, a reflexão, as interpretações, as conexões neurais, as relações interpessoais. Que aprendamos com a educação tribal, com as experiências dos mais velhos, com a oralidade. (...) Despertar nos nossos educandos a solidariedade, a comoção, a indignação perante uma injustiça. (trecho do projeto)

Dessa forma, identificamos, que os valores civilizatórios afro-brasileiros, dos quaistratamos na seção 1.4, estiveram presentes na forma como a ideia do projeto foi gerada e conduzida ao longo desses cinco anos. Apesar dos valores civilizatórios afro-brasileiros não se constituírem em algo estanque e segmentado, compondo assim a ideia de cosmovisão em que estes se entrelaçam, se cruzam e vivem numa constante influência (BRANDÃO, 2006), notamos que alguns desses valores assumem um papel de destaque no desenvolver do projeto.

Nos trechos de entrevistas citados acima é fácil identificar o quanto que o professor estimulou a capacidade de imaginação dos alunos para que os mesmos se envolvessem com a problemática que estava sendo trazida por ele através do enredo construído a partir da filha de Manoel Congo - Concórdia. Em um momento de sua entrevista o prof<sup>o</sup> Luiz nos fala da indignação que possui com a dicotomia que insiste em ser preservada entre o tratamento dado a assuntos considerados sérios e o prazer.

não é incompatível a alegria desse jovem com o ensino. Não é incompatível a dinâmica, a vibração desse jovem com o assunto chamado sério. Parece uma coisa

assim, isso é muito sério, você não pode estar tão alegre assim ou tão disperso para poder ter acesso a um assunto tão sério. Eu vejo muito assim. E de repente se a gente brincar com isso? Ser atrativo ele falar de licopeno<sup>25</sup>?! Ele ficou atraído por aquilo. E aí a agente pode pensar numa coisa integral (...) Quanto tempo ele aguenta dentro de uma sala de aula estática? Que precisa também, entende?! Por exemplo, ele vai querer, poxa professor como é que fez esse tomate aí? Eu vou precisar de um espaço para essa coisa ficar interligada. Então é a forma, você descobrir isso! (trecho da 2ª entrevista)

Problematizar a forma a qual o pensamento hegemônico ocidental e, por consequência da escola, concebe o humor e a forma correta de dar tratamento aos assuntos relevantes para o processo de construção de conhecimento dos jovens vai ao encontro do conceito de ludicidade. Resgatamos aqui o abordado na seção 1.4 que apresenta a forma com que a cultura africana trata dos conteúdos sem perder a dimensão lúdica do fato. O simbólico, o lúdico atravessa todos os componentes aos quais a cultura africana é calcada (BRANDÃO, 2006). Nesse sentido, e pensando a experiência pedagógica estudada neste trabalho, nos parece que o profo Luiz busca nesses pressupostos a alternativa para construção de uma prática de ensino que se oponha a que majoritariamente acontece nas escolas. Uma prática de ensino que faça um resgate das práticas civilizatórias africanas, que tratam o jogo, entendido por vezes como brincadeira, como momentos de aprendizado, onde os saberes dos mais velhos, são passados para os mais jovens (OS MELHORES JOGOS DO MUNDO, 1978 *apud* BRANDÃO, 2006) pode contribuir para uma releitura dos processos de ensino presentes em nossas escolas.

O prof<sup>o</sup> nos fala, então, que com base na imaginação dos alunos vão sendo criados os rumos do projeto,

então todas as possibilidades, ou quase todas, a gente pensa sempre pensando como se a Concórdia aparecesse, então essa é que é a viagem do projeto, eh... alegórica, né, de "e aí se ela, e se, e se, e se..." e aí vai, vai andando" (...) agora, a gente vai fazer o lago, aí já surgiu a ideia de uma menininha que entrou esse ano "ah, mas ela ia gostar mesmo é de uma casa na árvore" aí a gente "ahh", tem sempre um que "e se ela não gostar.

E segue,

aí legal eles sonham (...) e aí não vai ter fim, né, eu acho que aí é muito legal por isso, né, de você... Einstein falava isso, né, "a imaginação é mais importante que o conhecimento", né, porque... pra esse sistema que a gente num/ parece até jargão e tal, né, mas o sistema capitalista quer que tu sonhe com as coisas que ele pode te vender e ridiculariza as outras, não é, então fala "o jovem hoje não gosta disso, todos os jovens gostam de tablet. (trechos da 1ª entrevista)

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Licopeno é um carotenoide que dá a cor avermelhada aos vegetais, como tomate, melancia, goiaba, entre outros.

Em momentos distintos prof<sup>o</sup>Luiz rememora em sua fala acontecimentos e fatos importantes que ocorrem diariamente e que na sua visão trata de maneira pejorativa o período do regime escravocrata. Essa descaracterização é comumente reproduzida no espaço escolar através dos conteúdos curriculares de várias disciplinas, além de Ciências. Através da história hipotética, porém baseada em um fato histórico real, prof<sup>o</sup> Luiz afirma tentar criar formas de abordar as questões sociais atuais e os conteúdos de ensino, e no que tange à disciplina Ciências os conteúdos científicos, de modo que atraia o jovem para essa discussão. Essa busca incessante em construir a prática de ensino dos seus conteúdos baseado na ludicidade pode ser identificada também nas seguintes passagens de sua fala:

saiu agora a reportagem essa semana sobre Vassouras, o circuito de música, que as fazendas iam ficar abertas para as pessoas irem num circuito musical. Mas aquela fazenda, ela foi campo de tortura. (...)E foi falado com a maior naturalidade, as fazendas do século XIX, o romantismo disso, a beleza. Ali teve sangue! Ali teve muita dor. Então, pra tu ver a doença da nossa sociedade. Fala de uma maneira até meio que romântica sobre essa coisa terrível que o nosso país passou. Então, qual é a ideia? (...) o currículo está aqui na minha mão, mas o que aconteceu, nós, eu descobri a questão da Concórdia. Então todo projeto, toda essa sala que a gente está aqui, a sala de vivência, como o jardim, tudo vai convergir para a menininha que seria a filha do Manoel.

[...]

Porque a gente para falar do pai dela vai ter que falar do continente dela, vai ter que amar o continente africano. Vamos estudar a África de uma maneira nunca estudada. Sabe?! Das paisagens, do relevo, das etnias, então, com um prazer que não foi mostrado pra gente até hoje. Então, ela vai ter amar aquele continente para poder saber do avô dela e tal e tal. (trechos da 2ª entrevista)

A cooperatividade, elemento também característico dos valores civilizatórios afrobrasileiros (TRINDADE, 2013), foi fundamental para que o trabalho, sobretudo no jardim, não fosse constantemente destruído, o que poderia ser esperado em um espaço aberto e acessado facilmente pelos alunos. O início do trabalho enfrentou não apenas dificuldades com os alunos, mas também com o corpo docente que tinha dificuldade em acreditar que poderia dar certo, nesse período o professor relata que os incentivos não eram grandes:

então dentro do contexto aonde eu tinha 14 turmas... as turmas como você sabe, né, cheias, com todos os problemas possíveis, sem apoio... eh... financeiro e o apoio moral, né, era tipo aquilo"tu é maluco", né (...) esses garotos foram fantásticos, né, teve um grupinho que foi um gigante assim pra mim que levaram/ enquanto não virou senso comum o projeto, esse grupo era tratado de forma muito pejorativa, né, inclusive eu como professor, né, então a gente era ridicularizado, chamado de otário, de maluco... até inverter essa polaridade. (trecho da 1ª entrevista)

O prof<sup>o</sup> Luiz nos conta que no momento inicial o projeto precisou de muita determinação por parte do pequeno grupo envolvido, havendo duas passagens da entrevista que evidenciam a complexidade que é trabalhar a solidariedade entre os pares em um mundo que enaltece a individualidade. Porém, também nos mostra que uma vez estimulados a enxergarem por uma outra ótica, a construção de uma cultura entre os alunos que se faz diferente da hegemônica é possível de ser construída. Em suas palavras:

aí é uma coisa que mexe também com a questão do... da marginalidade é a questão de/ do que a gente chama aqui em baixo de X-9, que é a pessoa que cagoeta, a pessoa que... e isso é muito complexo, né, então existe uma coisa errada, "se eu contar eu sou X-9, se eu for X-9, o X-9 eles matam", então, "como que eu vou falar que aquela coisa foi errada, como vou corrigir se o/se eu falar eu sou X-9?", então em algum momento eu ia ter que chegar... o projeto ia ter que chegar num ponto aonde eu ia contar mas não sendo X-9, porque aquilo era do conjunto, eh... o projeto era de todos, então eu não tocagoetando ninguém, eh... não, não somos inimigos, né, então "se eu destruí, eu destruí porque?", então isso também foi colocado em consideração.

[...]

muitos dos alunos que participaram no projeto desde o início não eram meus alunos diretos e nesse momento pro projeto ter dado certo também, e dá certo, eu tinha que envolver o colégio todo, não só os meus alunos e nessas brechas os alunos vinham.../ que é uma necessidade nossa também, e é uma necessidade humana você querer ajudar, você querer ser solidário (trechos da1ª entrevista)

Brandão (2006), afirma que o pensamento comunitário é algo inerente ao povo negro. Na chegada dos negros trazidos à força da África ao Brasil a cooperação entre os diversos grupos foi essencial para a possibilidade da construção identitária destes. Essa mesma cooperação que teve que ser criada entre os indivíduos de diferentes etnias para sobreviverem às condições sub-humanas a qual foram submetidas, se faz necessária na atualidade para a superação do racismo contemporâneo (BRANDÃO, 2006). Essa ideia de vida comunitária nos remete também à concepção de família estendida, comum nos países do continente africano, onde a figura de primo inexiste sendo todos filhos de todos e, portanto, irmãos (SERRANO e WALDMAN, 2007).

A percepção que temos é que essa cooperatividade parece também ter sido conseguida através de um sentimento de pertencimento ao projeto por parte dos alunos. Em um de nossos momentos de observação foi possível presenciar um diálogo entre duas crianças que enquanto corriam no meio do Jardim Temático, pararam e um apontou para uma planta e disse orgulhoso: "essa eu que plantei". Pensamos esta como uma frase simples, mas carregada de um simbolismo, que nos permite refletir sobre o quanto que apenas os comportamentos

negativos dos jovens são comumente lembrados no contexto da escola pública. Assim, esta prática de ensino colabora para que os estudantes redimensionem o seu olhar de um sobre o outro, fomentando a ideia não apenas de pertencimento ao projeto, mas de pertencimento de grupo humano.

Outro valor fundamental na cultura africana, e que identificamos no projeto, é o da ancestralidade. Para os africanos os antepassados, através da espiritualidade, podem intervir na vida dos seres do presente, apresentando forte relação com a territorialidade (CUNHA Jr., 2013b).

Não foram numerosas as passagens nas quais o prof<sup>o</sup> Luiz explicita como a questão da ancestralidade é trabalhada com os alunos. No entanto, destacamos a existência da 'Fogueira dos Anciões' no espaço do Jardim, onde os alunos se reúnem para ouvir e contar histórias e duas passagens que, de formas distintas, fazem menção a ancestralidade. Uma em que o prof<sup>o</sup> Luiz relata o quanto que para o processo de sociabilidade e de internalização das etapas e tempos da vida a convivência entre turmas e entre anos de escolaridade distintos se faz importante. Dessa forma, nos diz o professor, "no projeto até tem isso porque por exemplo, um do nono ano ele já pega na enxada no/ num material que é mais perigoso e o pequeno, ele só pega na pazinha. Então, é como se ele fosse o café com leite, quando eu chegar no nono ano eu vou poder pegar?" (trecho da 1ª entrevista). Em outra passagem ele nos fala da construção do respeito aos antepassados pelos alunos, para que estes, majoritariamente negros, construam uma visão de orgulho e admiração por aqueles que os antecederam:

de repente nesse pouco tempo que ele passa aqui dentro você passar esses valores também é uma situação difícil, então... eh, são dentro desses contextos que a estrutura filosófica do projeto e principalmente esse resgate da ancestralidade, né, então... que história é essa? o que que esses ancestrais, que são os nossos , passaram e porque que/ é tratado de forma, eh, como cidadão de segunda categoria, história de segunda categoria, eh... ou nem/ ou até sem história, ou uma negação completa, né, disso então/ inclusive o símbolo do núcleo holístico de estudos é um símbolo africano, né, que é chamado Sankofa, que significa o retorno aos ancestrais, o respeito aos ancestrais, a história dos ancestrais, to/ a questão do respeito a essa questão dos ancestrais, da ancestralidade, então isso também a gente/ que no jardim é simbolizado lá com um fogo que é a fogueira dos anciões, né, então essa parte do jardim que

é a fogueira dos anciões tema ver com isso. (trecho da 1ª entrevista)

A oralidade, tida como a principal forma de comunicação e transmissão dos conhecimentos entre muitos povos africanos atravessa todos os outros valores. É através da oralidade que os conhecimentos populares no Brasil se mantêm vivos. Estes não ocupam

lugar nos currículos das instituições oficiais de ensino, sendo preservados por um valor civilizatório tipicamente africano, garantindo a perpetuação dos saberes dos antepassados. Durante uma das entrevistas o prof<sup>o</sup> Luiz cita alguns exemplos das práticas infantis populares, como o jogo de bolinha de gude, que apesar de desprezadas em sua maioria, pelos que atestam o que seja conhecimento válido ou não, são dotadas de respeitável complexidade e preservadas de forma oral. O conhecimento transmitido de forma oral requer a capacidade da escuta do outro, esta tradição reconhece a importância para a transmissão da cultura mantendo unida a palavra ao indivíduo (SERRANO e WALDMAN, 2007).

Prof<sup>o</sup> Luiz ressalta o fato de que a juventude é uma fase de grande dinamismo que não raro caminha de encontro ao ritmo estipulado pela escola. Por vezes esse dinamismo é mal compreendido e não aceito, no entanto, o professor defende que apesar de toda agitação os jovens "também param e também querem escutar. A gente quer acender o fogo para poder contar uma história, eles têm interesse" (trecho da 2ª entrevista).O interesse dos alunos por essas atividades relatadas pelo prof<sup>o</sup> Luiz faz com que relacionemos essas práticas escolares com métodos educacionais comuns nas tradições africanas onde "a socialização dos jovens é realizada por meio de provérbios, contos, adivinhações, crônicas e canções, permitindo manter a cadeia de transmissão da tradição por intermédio da oralidade" (SERRANO e WALDMAN, 2007, p. 147).

Além dos valores civilizatórios afro-brasileiros que foram possíveis de serem identificados no projeto, alguns outros elementos que fazem menção à cultura africana são introduzidos nas atividades ao longo do desenvolvimento da mesma. Um exemplo disso é a utilização das cores que representam o movimento Pan-Africano sempre que possível. As cores do Pan-Africanismo podem ser observadas nos acabamentos dos canteiros do jardim e em adereços distribuídos para os alunos, como a bandana distribuída na festa de comemoração de 5 anos do projeto. Neste evento durante a observação presenciamos um grupinho de alunos indagando ao profo Luiz se as cores da bandana representavam as cores do Bob Marley. Nesse momento o professor explicou aos alunos quem era Bob Marley e que o mesmo utilizava as tais cores em referência ao Pan-africanismo. Estes fatores, vistos inicialmente como detalhes, se mostram como verdadeiras "iscas" que são lançadas pelos professores a espera de que os "peixes", na figura dos alunos dotados de toda curiosidade inerente à idade, as fisguem.

Estes valores que atravessam o projeto como um todo, oriundos da cultura africana, podem ser tidos como uma importante ferramenta para a construção de práticas de ensino que aludam mecanismos múltiplos de percepção. Pensar nos valores civilizatórios afro-brasileiros de uma forma não folclórica permite a construção de um pensamento e por sua vez de métodos de ensino que admita que o aprendizado pode ser dado a partir do entrelaçamento do que é razão, lúdico, corporal, musical (GOMES, 2012).

# 4.4 Articulação entre conhecimentos científicos e questões etnicorraciais <sup>26</sup>:

A ideia original de nossa pesquisa era analisar as articulações entre as temáticas etnicorraciais, considerando a cultura africana e afro-brasileira, e a disciplina escolar Ciências. Durante o desenrolar do trabalho de campo, fomos percebendo que a potência do projeto realizado pelo profo Luiz não estava exatamente em suas aulas regulares dessa disciplina, mas no conjunto de atividades que desenvolve paralelamente e no decorrer delas, envolvendo o Jardim Temático e a Sala de Vivências Holísticas. Como nosso olhar sobre o trabalho deste professor estava direcionado para uma perspectiva curricular, esta constatação nos colocou um desafio: pensar como os conhecimentos científicos, ou melhor, os conteúdos que compõem a disciplina escolar Ciências se articulam com a temática do projeto.

Sobre suas aulas de Ciências, prof<sup>o</sup> Luiz explica que apesar de propor um projeto que ande na contra-mão do currículo oficial, ele atende as funções oficiais esperadas de um professor de ciências da rede municipal. Vivencia, então, de forma paralela, a forma de educar que acredita eficaz e dotada de significado para os alunos e a forma que atenda as burocracias da rede de ensino em que trabalha. E nos fala de como se dá essa integração entre o ensinar ciências e a temática central do projeto 'Qual é a Graça?'. Sobre isso ele nos fala nessa passagem de sua entrevista:

Então quando você pega um currículo desse aqui que eu estou na mão, as "Orientações Curriculares" <sup>27</sup>, e o garoto as vezes estuda aqui, vamos botar aqui no

-

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup>Estamos utilizando o termo "conhecimentos científicos" no sentido amplo, mas temos clareza das distinções entre os conhecimentos científicos stricto sensu e os conhecimentos abordados na escola, chamados de conhecimentos escolares (LOPES e MACEDO, 2011).

sexto ano a questão da atmosfera, dos fenômenos meteorológicos, mas ele sai daqui e não olha pro céu, ele não sabe em que fase da lua tá. Então esse olhar dele, que eu falo lá no projeto do Qual é a Graça. Aí no sétimo ano ele vai estudar seres vivos, mas não repara o capim nascendo ali na beira do meio fio ou na casa dele uma papa mosca fazendo aquela caçada ali ou uma lagartixa que vive lá com a gente. Então essa que é a grande loucura. Então, de você estar conectado. Então você está estudando porque você está conectado. E aí você, 'e é mesmo olha'... Então no oitavo ano eu estou estudando sobre corpo humano, mas não acho que é comigo. Célula fica tão longe de você, mas você que é formado por célula, não é!

E segue,

É porque literalmente é um novo paradigma, né?! Não tendo essa pretensão que eu estou inventando um novo paradigma, mas chega a ser antagônico a essa escola que existe hoje, não é? (...) eu continuo sendo um professor convencional, não é. Então, usando as coisas convencionais que me propõem. (trechos da 2ª entrevista)

Do ponto de vista curricular, consideramos, apoiadas em Sacristán (1998) que o conjunto de experiências vivenciadas no ambiente escolar compõe o currículo, uma vez que este pode ser entendido como "um projeto global e integral de cultura e de educação, no qual se deve observar não apenas objetivos relacionados com conteúdos de matérias escolares, mas também outros comuns a todas elas ou que ficam à margem das mesmas" (SACRISTÁN, 1998, p. 245). Assim, para este autor, "projeto educativo" corresponde ao "projeto curricular" de uma escola. Apesar de não termos analisado o Projeto Político Pedagógico, o projeto 'Qual é a Graça?' é um importante elemento de reconhecimento do trabalho desta escola, portanto, podemos considerar que tal projeto é um componente de grande relevância para o projeto educativo da mesma.

Podemos articular também esta perspectiva com a questão colocada por Forquin (1993), quando discute os processos de seleção cultural que se dão para a elaboração dos currículos escolares. Desse modo, prof<sup>o</sup> Luiz opta por, além de trabalhar os conteúdos do currículo oficial, enfatizar os conteúdos que é capaz de extrair dos conhecimentos populares, como forma de valorizar o conhecimento oriundo do grupo cultural ao qual os alunos pertencem e de atraí-los para todos os outros conteúdos escolares.

Destacamos ainda que as DCNER definem que

<sup>27</sup> Documento emitido pela SME-RJ que determina o conteúdo curricular de todas as disciplinas do 4º ao 9º ano do Ensino Funadamental.

O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (...) (BRASIL, 2004).

Dessa forma, consideramos que as atividades desenvolvidas no contexto do projeto 'Qual é a Graça?', os conteúdos abordados, tanto relacionados aos conhecimentos científicos, quanto os relacionados à cultura africana e afro-brasileira, constituem-se como atividades curriculares.

O projeto tem uma forte preocupação com o conhecimento sobre a história da população negra no Brasil e no mundo que é ocultada dos alunos. Prof<sup>o</sup> Luiz avalia que este é um conteúdo que apresenta grande grau de relevância para a construção identitária dos alunos e que a escola enquanto instituição que, na sua avaliação, tem o dever de transmitir os conteúdos relevantes para a construção dos indivíduos enquanto sujeitos deveria se ocupar dessa temática. Esta função da instituição escolar é percebida na seguinte fala do professor:

Mas aí seria uma nova escola, uma nova concepção, entre aspas, da funcionalidade de todo esse conhecimento. Que na verdade, é um patrimônio! O conhecimento produzido até hoje é um patrimônio de toda humanidade. E sendo um patrimônio é dever da escola não só preservar esse conhecimento, mas de transmiti-lo. Essa deveria ser a função da escola. (trecho da 2ª entrevista)

Nesse sentido, prof<sup>o</sup> Luiz passa a elaborar atividades de ensino, envolvendo um conjunto de conhecimentos oriundos de diversas áreas – tal como o professor que o inspirou no pré-técnico - a partir do resgate histórico da inserção da população africana na sociedade brasileira, na busca de incluir na escola determinados conteúdos que foram silenciados. Sobre isso ele diz:

Então, o que que a gente faz com essa história? E aí já dentro dessa construção do nosso país muito, é muito negado, não é, que foi uma situação de exploração. Não só de exploração, mas usando mão de obra escrava, com tortura, com morte, com desrespeito, então como se trabalhar também isso? Como? Isso tudo existe, existiu! Reflete-se hoje, e aí você tem essa negação ou uma visão só, também restrita e sob o ponto de vista das classes dominantes, não é?! (trecho da 2ª entrevista)

A partir de nossa convivência comprof<sup>o</sup> Luiz percebemos que na sua avaliação os conteúdos escolares devem ser apresentados e trabalhados pela escola a partir da realidade cultural do aluno, alertando-nos que isto – "não é negar o currículo, muito pelo contrário, é até

enriquece-lo. E ver como eu vou trabalhar isso sem negar todas essas características da nossa sociedade." (trecho da 2ª entrevista)

O conteúdo de desenvolvimento vegetal, conteúdo este presente no 7° ano de escolaridade da Rede Municipal do Rio de Janeiro é um exemplo de conteúdo específico do currículo de ciências o qual prof<sup>o</sup> Luiz alia o ensino de ciências a temática racial.

Sobre esse conteúdo foi elaborada a atividade de ensino denominada pelo profo Luiz de "Navios Canteiros" na qual os alunos plantam sementes de arroz e de feijão. A prática tem como objetivo fornecer aos alunos uma dimensão precisa do tempo em que as pessoas trazidas da África permaneciam acorrentadas dentro de um navio. A plantação de feijão, que tem uma duração média de sessenta dias, representa o tempo das viagens dos navios negreiros vindos de Angola até o Brasil. E a plantação de arroz, que tem uma duração média de noventa dias, representa o tempo das viagens vindas de Moçambique para o Brasil. Assim, os alunos acompanham tanto o arroz como o feijão durante todo o seu desenvolvimento e vão fazendo anotações diárias sobre os aspectos biológicos do vegetal, bem como descrevem como a pessoa que está acorrentada no navio deve estar se sentindo. As anotações compõem um relatório que deve ser entregue ao final da atividade. Profo Luiz nos conta que esta prática é comumente realizada no Jardim Temático utilizando dois canteiros para representar cada um dos navios. Mas que a mesma prática já foi realizada em sala de aula sendo os plantios feitos em caixa de leite e garrafa PET. O professor nos fala com muito entusiasmo desta atividade, que avalia ser muito proveitosa para os alunos e é citada em alguns dos vídeos sobre o projeto publicados na internet<sup>28</sup>.

De como eu vou falar de escravidão? Ah, sessenta dias! Sessenta dias no papel é muito frio. De repente tu colocou alma naquilo que tu tá estudando. E você está se comovendo com aquilo que você está estudando. Sabe, você está tendo uma outra visão, sabe?! E até fugindo realmente desse tipo de currículo cru e não humano, não é. Você está lidando ali com ser vivo. (trecho da 2ª entrevista)

[...]

praresignificar a questão temporal que quando você vê num livro "ah, o navio negreiro saía de Angola, de Luanda, levava sessenta dias", no livro é muito frio (...) então a gente plantou em abril e o moleque "ele ainda tava no navio? Não é possível, amarrado então..." e isso também, não é, daquele feijão que a gente fazia em biologia, e você nunca viu nem o ciclo geral dele, total, dele nascer, se reproduzir e morrer porque no algodão daqui a pouco ele... (...) e os relatórios ficam loucos

\_

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Por exemplo: "Professor carioca cria projeto interdisciplinar contra o preconceito racial". Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SyMbByhQpIg">https://www.youtube.com/watch?v=SyMbByhQpIg</a>

porque "esqueci de botar ele morreu, fico imaginando o escravo, se comeu", e sempre imaginando, sempre imaginando um escravizado e no final faz uma redação, aí ele viu que aquele papel que ele enfeitou desbotou, sabe, que ele colheu o feijão ou então o feijão morreu, então tem essa experiência de sala de aula que numa forma mais macro eu posso reproduzir no jardim, mas pode ser feito dentro da sala de aula... (trecho da 1ª entrevista)

De sua fala podemos verificar o entrelaçamento entre conhecimentos biológicos, relativos à vida do vegetal, e conhecimentos históricos, relacionados à escravidão, repletos de significado e vida: ciclo de vida vegetal e humano, vida e morte, reprodução, sofrimento humano, são explorados na mesma atividade.

Pareceu-nos, então, que, para a elaboração desta e das demais atividades do projeto, profo Luiz partiu da compreensão de que para uma efetiva comunicação e construção de conhecimentos científicos, com este público escolar, é necessário que este passe por um processo de auto-reconhecimento. Em sua visão, isso permite que se reconheçam enquanto grupo humano e tomem consciência da posição ocupada por eles na sociedade, ampliando dessa maneira as chances de que estes vejam sentido no estudo e sintam-se atraídos pelas diferentes áreas de conhecimento. Nesse nexo, enfatiza o professor:

Ah, mas ele não vai valorizar. Tudo é uma questão também de ótica e de se apropriar de uma ideia, de pertencimento. De pertencimento de grupo social, de pertencimento de um grupo humano, de pertencimento de uma nação! Que, se você está a margem de um grupo, que já está enraizado no poder, que leva determinadas vantagens, é claro que vai ter um embate, não é?! E vai ter uma tentativa de você ir para aquele grupo, de pertencer. Porque todos querem pertencer a algum grupo. Então, o grupo que está encastelado até hoje, a gente sabe que é essa elite de matriz europeia. E que nega esse outro grupo todo a margem. E aí, como que a gente vai tentar botar essa qualidade para esse grupo? Essa que seria a grande questão, não é. (trecho da 2ª entrevista)

Nesse sentido, a leitura que fazemos da percepção do profo Luiz vai ao encontro do diálogo que Nilma Gomes (2012) trava, em um de seus trabalhos, entre a situação atual das lutas do movimento negro para a mudança de paradigma cultural nas instituições de ensino e a importância para a população negra de ter sua história contada através dos estabelecimentos oficiais de ensino. A autora mencionaque a evocação de importantes nomes do povo negro contribui não só para tornar de conhecimento de todos a história de um indivíduo, mas a história da população negra. De forma semelhante, o professor toma como cenário de fundo a história de Manoel Congo e sua filha Concórdia para a construção de todas as suas práticas de ensino, mas tendo consigo o objetivo principal de que os jovens alunos negros e não-negros tenham acesso a história de seus antepassados.

O Jardim Temático é rico em espécies vegetais, considerando o pequeno espaço que ocupa, aproximadamente 200 espécies e atrai uma variedade de animais, como aves, insetos, aranhas, tendo espécies de borboletas que completam todo seu ciclo no jardim. Este espaço propicia, então, a abordagem de uma série de conteúdos, tanto aqueles comuns ao currículo oficial, quanto outros que são inseridos pelo professor conforme o desenrolar das atividades ou o interesse dos alunos.

No Jardim também são plantadas espécies vegetais comestíveis, que servem em muitos momentos de ponte para o diálogo com os assuntos da atualidade. Segundo nos conta prof<sup>o</sup> Luiz as espécies de banana foram plantadas em alusão ao episódio racista que sofreu o jogador de futebol Daniel Alves<sup>29</sup> e as espécies de milho e guaraná para assistirem a final da copa do mundo. Também nos relata a plantação de abóbora que foi feita para trabalhar o conceito de pigmentos vegetais e problematizar junto aos alunos os componentes químicos presentes na fanta-laranja e na abóbora e em outros vegetais que possuem betacaroteno. O professor defende a ideia que o jardim seja sustentável para todos os possíveis interesses da comunidade escolar, possibilitando apresentar os conteúdos científicos de maneira lúdica e em alguns momentos atrelando-os ao prazer da alimentação.

Outro espaço de destaque para o andamento do projeto é a Sala de Vivências Holísticas. Este espaço que antes caracterizava-se apenas como um laboratório de ciências agora tenta integrar todas as disciplinas escolares. Esta sala conta com vários espécimes biológicos, materiais para estudos de anatomia, diversas réplicas de animais de plástico, objetos que fazem referência à África, instrumentos musicais de origem africana, instrumentos de tortura e utilizados para manter presas as pessoas escravizadas, uma réplica do sistema solar no teto e as eras geológicas pintadas no chão. Durante nossas visitas profLuiz nos demonstrou a forma como faz para ensinar o surgimento das espécies. Ele utiliza as réplicas de dinossauros e outros animais de plástico, bem como de exemplares vegetais posicionando-os na grande "amarelinha" na forma das eras geológicas. Em uma das passagens de sua entrevista profº Luiz nos informa que a Sala de Vivências Holísticas foi pensada para complementar o ensino dos conteúdos que não eram tratados no jardim, sendo tudo sempre pensado para receber a Concórdia. Esta ideia pode ser identificada na seguinte passagem de sua entrevista.

-

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Nesse episódio torcedores do Barcelona na Espanha jogaram uma banana dentro do campo de futebol na direção do jogador.

"e se ela não gostar de maçã?" a gente bota pera, "e se ela não gostar de pera..." então sempre o "se ela", "ah, então, mas...", só lá não vai dar pra fazer isso então precisamos de uma sala holística com todas as materiazinhas pra ela vir aqui... "mas como que ela vai aprender as eras geológicas?", "ah, não, vamos botar no chão pra fazer tipo uma amarelinha", "como que ela vai ver os planetas?", "nós vamos botar os planetas no teto", então tudo isso pensando pra uma cabeça de cinco aninhos. (trecho da 1ª entrevista)

Com a intenção de demostrar a disposição dos diferentes itens da Sala de Vivências Holísticas, as fotos a seguir, de 10 a 13, destacam os diferentes materiais utilizados nesse espaço.



Figura 12: Amostras biológicas da Sala de Vivências Holísticas

Fonte: A autora, 2016.

Figura 13: Amarelinha representando as eras

geológicas



Fonte: A autora, 2016.

Figura 14: Objetos que fazem referência a cultura africana



Fonte: A autora, 2016.



Figura 15: Modelos anatômicos da Sala de Vivências Holísticas

Fonte: A autora, 2016.

Ele também nos exemplifica como aborda um conteúdo que compõe o currículo oficial do 7º ano de escolaridade – classificação dos seres vivos e evolução – enfocando questões sobre racismo. Profº Luiz nos conta, então, que problematiza esses conteúdos em sala de aula, relacionando-os ao quanto que as descobertas científicas do século XVIII contribuíram para o fortalecimento das teorias racistas e eugenistas da época e como os sociólogos se apropriaram da teoria da evolução forjando dessa maneira o darwinismo social. Em suas palavras:

vamos falar de Lineu, que é um biólogo do século XVIII, sueco, e ele escreve sobre as raças" então eu não posso também tirar do/da minha discussão esse entendimento que quem foi Lineu e a quem ele serviu, né, e a biologia não faz isso, né, então, a biologia tu quer saber a taxonomia que Lineu inventou, mas falar que ele coloca/hierarquiza as raças e coloca a/o africano como o mais inferior dos inferiores, os irrefletidos, ou seja, as pessoas que não refletem, tá mais perto do animal do que/então, e depois isso é usado pelos/eh... para os... sociólogos da época fazer/construir o que é a questão da raça, né, então, são discussões que não podem passar ao largo, né, mais tarde ainda vem Darwin escrevendo sobre a teoria da evolução e da questão da seleção natural e depois é apropriado pelos sociólogos que desenvolvem o Darwinismo Social então qual a contribuição também desses biólogos, (...) são discussões que não podem passar ao largo que depois de tudo isso foi utilizado para fazer uma coisa específica relacionada a escravidão negra, (...) acho que são coisas que tem que fazer parte da nossa discussão. (trecho da 1ª entrevista)

É a busca dessa comoção sobre aquilo que se estuda de que fala o prof<sup>o</sup> Luiz que vemos ser o principal objetivo do projeto. E nos parece que esta comoção não será alcançada

caso o projeto não continue no caminho de incorporar elementos culturais trazidos pelos alunos em suas metodologias de ensino.

Assim, é possível identificar na fala do profo Luiz que para ele tão ou mais importante do que a apresentação dos conteúdos de ciências é que estes sejam pensados e apresentados com base na nossa própria história. Apesar da importância dada pelo profo Luiz aos valores de origem africana para a construção dos alunos enquanto sujeitos críticos e orgulhosos do grupo étnico ao qual pertencem não foi identificado por nós, a inclusão de conteúdos científicos que tenham sido produzidos no continente africano nas práticas elaboradas pelo profo Luiz. Tanto as DCNER (BRASIL, 2004) quanto a literatura da área aponta a importância da apresentação dos conteúdos científicos produzidos no continente africano, para não apenas reorientar a produção intelectual do mundo como para apresentar aos alunos a possibilidade de uma imagem de cientista diferente do que comumente é veiculado nas escolas e mídia brasileira (VERRANGIA, 2009; VERRANGIA e GONÇALVES E SILVA, 2010).

## 4.5- Aspectos metodológicos

Durante o tempo de convívio com o prof<sup>o</sup> Luiz observamos que a busca de metodologias de ensino que integre de forma explícita conteúdos científicos e questões etnicorraciais não é o seu principal objetivo, nos dando a sensação de que sua maior preocupação é pensar em metodologias de ensino de ciências que a partir do resgate da história negra atraia os jovens para o aprendizado dos conteúdos científicos.

Foi elencado por nós algumas opções e concepções adotadas pelo profo Luiz no desenvolvimento do projeto ao longo desses cinco anos que marcam as estratégias metodológicas utilizadas no mesmo. O profo Luiz aposta na construção de um ensino pautado por uma ótica diferente da hegemônica; Investe em um método de ensino baseado na ação prática do aluno, bem como na não obrigatoriedade da participação dos mesmos. Ainda que, em algumas passagens de sua entrevista, ele nos relate a possibilidade de usar as atividades como forma de avaliação o que faria da atividade uma atividade obrigatória para todos; Realização de práticas de ensino sobre um determinado conteúdo, bem como de avaliações, com longo tempo de duração se comparado ao tempo das práticas e avaliações padrões;

Investe na elaboração de novas metodologias de ensino e não na redução dos conteúdos; Uso das atividades práticas como forma de avaliação.

Como apresentado na seção 4.3 identificamos que os métodos utilizados no projeto tomam como referência muitos dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Em nossa visão este fato já nos sugere a forma diferenciada ao qual o professor enxerga os processos de construção do conhecimento estabelecidos no espaço escolar. Esse modelo diferenciado o qual o profo Luiz ergue o seu projeto se apresenta como uma característica relevante do mesmo, posto que as práticas carregam em si, por vezes, a capacidade de tensionar os conceitos e teorias (GOMES, 2012).

Em muitas das suas falas profo Luiz demonstra que sua grande busca está em tentar propor e mostrar metodologias de ensino de ciências que se façam mais atraentes para os alunos da escola pública e evidenciar que a construção do conhecimento e a internalização dos diferentes conteúdos escolares podem ser efetivados pelos alunos de formas diferentes dashabituais. Nesse sentido, e de acordo com Gomes (2012), a disputa acirrada na escola pública atual está pautada no duelo entre uma prática pedagógica que emancipe a população negra – uma vez que esta ocupa de forma majoritária o espaço da escola pública – ou seguir no caminho do engodo da formação para o trabalho. É possível apontar essa inquietação do profo Luiz na busca de novos modelos de ensino nas falas que se seguem:

"poxa, funciona no projeto e não funciona dentro da sala de aula"... é o medo do novo, né, então... eh... "não vou mexer no que"... agora, não mexer no que não tá dando certo...

[...]

poxa professor, me ensina aí pô, eu quero mandar uma poesia pra Concórdia. Então isso também é legal se pudesse fazer esses links todos, né, essa que é a ideia...

[...]

Como que eu posso fazer alguns assuntos se tornarematrativo e agradáveis? Mas não o atrativo, que a gente acha que o atrativo é o que chega lá na frente ou eu rebolo ou eu toco um violão ou eu dou uma cambalhota para essa aula ser atrativa. Não! A ideia é de como eu estudar coisas também complexas com prazer? Esse que é o grande desfio, não é?! De você realmente ter um projeto, o educar e o aprender, não é que tenha que ter um propósito, não é isso que eu quero dizer, não é uma questão de um propósito mercantilista do capitalismo. (trechos da 1ª entrevista)

Aí o moleque, ah professor essa prova aí tá fácil! Poxa vida! Ah, o Ordoviciano, Siluriano, Permiano<sup>30</sup>, ele está vivenciando isso. Isso também, a gente bate muito nessa tecla do vivenciar, e é verdade. Porque você deu uma funcionalidade e aí a funcionalidade que eu dou difere da funcionalidade mercadológica. Mas a funcionalidade por prazer de descobrir, de ver, de ter aquela experiência que as pessoas que botaram isso no livro tiveram. Ia ser bem interessante!

[...]

Por exemplo, a gente faz uma experiência aqui com a antocianina. A antocianina que dá o pigmento nos vegetais, que tem uma variedade de cores, desde o azul ao roxo ao vermelho, dependendo do pH. De repente você fazer disso uma coisa tranquila, colher a florzinha ali e tirar o pigmento, pingar uma gotinha de ácido, de base. O garoto, caramba, fica fascinado com aquilo. Então, é uma nova forma de ver isso. Do grande conviver com o menor. Do mais forte conviver com o mais fraco. De mostrar que é obrigação também de um proteger o outro. De respeitar a que tem down ou a que tem algum problema mental ou físico. Então, ah não, não pode. Não pode conviver o pequeno com o grande. E de repente você está vendo isso acontecer.

[...]

E aí, e a qualidade professor Luiz? Você tá falando em liberdade, você está falando em prazer e como que vai ficar a qualidade desse ensino? Esse que é o desafio, aqui ninguém está negando a qualidade. (trechos da 2ª entrevista)

É a partir dessa outra ótica que também são elaboradas as aulas que apresentam relação direta com as questões etnicorraciais. Prof<sup>o</sup> Luiz nos conta que a medida que os alunos vão se apropriando de fato do vivido pela população negra no passado, faz com que compreendam o que vivem hoje. Essa tomada de consciência faz tanto com que as agressões entre os alunos ganhem menos força quanto que esses jovens, em um ambiente mais harmônico, estejam mais favoráveis ao processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto o prof<sup>o</sup> Luiz nos conta que

A medida que a gente for tendo uma outra visão sobre o continente africano, a medida que a gente for tendo uma outra visão sobre essas pessoas que foram escravizadas. Na medida que a gente for reconduzindo essas pessoas que foram escravizadas a condição humana que elas devem ser, você começa a mudar também um pouco essa ótica. Você, caramba, vê o sofrimento que esse grupo humano passou aí não vai caber as piadinhas, não vai caber... (trecho da 2ª entrevista)

\_

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup>Referências aos três períodos da era Paleozóica na formação da Terra.

No trabalho em que Gomes (2012) aborda a peça teatral 'Besouro Cordão-de-Ouro' ela traz uma indagação sobre o porque que tal peça assistida por um público tão diverso emocionou tanto a plateia. Como resposta, fruto de sua reflexão, ela nos mostra que a capacidade de emocionar foi proporcionada porque ali se assistia algo totalmente avesso do que estamos acostumados no mundo ocidental, ali a informação foi passada integrando corporeidade, razão, sensações. A partir dessas reflexões podemos ousar dizer que, ainda que percebamos ser ainda poucos os conteúdos curriculares de ciências que façam relação direta com a temática racial sistematizados pelo projeto estudado por nós, este, no sentido do que Gomes (2012) nos apresenta, propõe uma releitura da forma com que a escola pensa que se dá a apreensão dos conteúdos pelos jovens, se dedicando a construção de práticas sensoriais que estimulem os jovens em suas múltiplas percepções.

Um outro aspecto identificado na prática pesquisada é o desenvolvimento de um método de ensino baseado numa ação prática. No campo do ensino de ciências a utilização de aulas práticas, seja através de saídas de campo ou uso de experimentos, para tornar seus conteúdos mais atrativos e mais fáceis de serem compreendidos pelos alunos é uma prática comum. Porém, apesar do valor dado a essas práticas, por razões diversas, elas não se constituem em uma prática comum no espaço escolar, sobretudo no espaço escolar público (MARANDINO et al., 2009).

Nesse sentido, o Jardim Temático é o espaço mais explorado da escola para a realização de práticas que facilitem a construção de sentidos pelos alunos. Algumas passagens da fala do prof<sup>o</sup> Luiz nos fazem ter uma ideia sobre que sentidos construídos pelos alunos são esses:

inclusive eu não vou nem falar dos meus, não é, eu vejo muito isso "ih, a professora falou disso, ih, a Gláucia falou disso e a Késia falou disso, a Andréia falou disso, ih, a lá, aquilo que a professora falou" então "ih, ela nos mostrou, professor, acertei aquela questão ali porque você falou aqui", "olha lá a polinização" então "aí, ó, a nossa professora nos trouxe aqui, ela nos trouxe e mostrou" e tem uma diferença, dá pra ver, né, é clara, né, não tem como falar que não você vê e vê e empolga e... é quase que chocante, né, o que você vê no livro de repente você tá vendo ali "ih, é aquilo que tá lá, foi na aula tal do dia tal já ouvi falar disso" então a gente vê claramente, na questão de biologia então, se for tratar especificamente a questão biológica

[...]

ah mas tem um controle ali que tem uma vespazinha que come aquela lagarta, ah, isso é chamado "controle biológico", mas podemos usar folha de fumo, ah, valeu,

pá... então são questões que vão surgindo problemas que a gente tava buscando as soluções e aí você dá um sentido até "pô, professor, eu vou ter que estudar um pouco de perímetro aí que eu quero fazer uma bandeira do Brasil, perímetro e área, quantas garrafas eu vou usar, quanto de grama eu vou ter que colocar, ah, eu vou ter que fazer o cálculo aqui, ó, me ensina aí" aí sabe... (trechos da 1ª entrevista)

Pela magnitude do projeto na escola, caracterizando-se como o projeto central da mesma e por contar com o envolvimento da escola como um todo seria de se esperar que a participação dos alunos se desse de forma sistematizada. No entanto, nos conta o prof<sup>o</sup> Luiz que a participação dos alunos no projeto não é obrigatória e que eles, com relação ao projeto, têm o direito de exercer seu livre arbítrio. Mas esclarece que é por muito pouco tempo que o aluno fica sem se envolver na atividade e avalia esse como sendo um ponto interessante do projeto. Sobre isso ele nos diz, "então acho que também muito interessante, entende, não tem um... "a aula de jardim", "vale ponto?" não, não vale ponto, "ah, então não faço", é um direito seu, você aqui pode exercer seu livre arbítrio, pro bem ou pro mal..." (trecho da 1ª entrevista).

Um aspecto metodológico que se diferencia do ritmo comum de ensino e avaliação da maioria das escolas é o tempo de duração investido no trabalho de ensinar alguns conteúdos. Abaixo segue a descrição de uma dessas atividades pelo prof<sup>o</sup> Luiz:

nós fizemos também uma campanha aqui do betacaroteno, né, que é o que da cor de abóbora aos vegetais, então esse comercial levou três meses, que nós pegamos a semente de abóbora, plantamos a abóbora, cuidamos da abóbora, vimos a inflorescência da/ as flores da abóbora, né, a polinização, a abóbora crescer, colhemos a abóbora, nesse caso eu fiz questão de levar abóbora pra minha mãe, fazer o doce de abóbora e aí nós distribuímos para a turma e fizemos o dia do betacaroteno, enfeitamos tudo de bolinhas cor de abóbora e comemos a abóbora, então eu levei três meses pra falar de uma substância que era benéfica e o comercial da fanta é menos de trinta segundos, e manda você beber veneno que é a tartrazina e o vermelho 40, mas não te falam sobre isso então que rapidez é essa? Calma, calma, vamos ter calma, tem que ter calma com a Concordiazinha, ela é pequenininha, vamos plantar, vamos te ensinar o que é o betacaroteno, vamos te ensinar o que é o licopeno que vem do tomate, com bastante calma, foi igual ao milho de pipoca agora, ali, colhemos o milho, olha que legal....(trecho da 1ª entrevista)

O prof<sup>o</sup> Luiz aposta na construção de um método de ensino que dote de significado aquilo que pretende ensinar. O professor esclarece em sua fala que não defende um reducionismo dos conteúdos que devam ser ensinados nem que estes sejam pensados de forma estritamente utilitária, mas defende a realização de práticas que se constituam como vivências e sejam dotadas de sentido para os alunos. Isto pode ser percebido nas seguintes passagens de sua fala:

Eu vejo com um determinado cuidado, porque a pessoa fala, tem um discurso que fala, por que eu vou estudar isso? (...) aí você corre o risco da questão do reducionismo, não é. Eu bato na tecla do como, filosoficamente eu acho que a gente tem que estudar tudo (...) Ah por que que eu vou ensinar isso pro meu garoto se ele vai ser feirante?

[...]

E tendo o conhecimento como um patrimônio da humanidade eu não posso pensar em redução, muito pelo contrário, a nossa armadilha aqui, poxa vida professor, são muito assuntos, e aí? Como que a gente vai fazer? Eu também não sei. Mas reduzir eu não vou me dar esse luxo de reduzir. Não vou cair nessa armadilha de, ah não aminoácido, isso aí... não, não. Eu partir do princípio que o outro não precisa, muito pelo contrário! Então também é o desafio. Ah, não vou falar de lisossomo, cromossomo, isso tudo. (trechos da 2ª entrevista)

O prof<sup>o</sup> Luiz apresenta o trabalho desenvolvido por ele como algo que ainda está em construção. Em função disso, nos relata que ainda não foi pensado nenhuma forma de avaliar o aprendizado dos alunos a partir do trabalho realizado no Jardim Temático.

mesmo porque como o projeto ainda está em processo e como também ele não está institucionalizado eu também não pensei nisso. Porque eu continuo sendo um professor convencional, não é. (trecho da 3ª entrevista)

Apesar dos elementos indicados por prof<sup>o</sup> Luiz corresponderem, sem dúvida alguma, a processos carregados de aprendizados valiosos por parte dos alunos, no que tange o conteúdo estritamente biológico, este ainda é percebido apenas de uma forma sensitiva ou através de pequenos relatos dos alunos. Com exceção da atividade do "Navio Canteiro" nenhuma prática realizada prevê uma forma sistematizada de avaliação dos conteúdos apreendidos pelos alunos.

## 4.6- Relação dos alunos com o projeto e com a escola

Ao longo desta pesquisa e das seis visitas realizadas na unidade escolar foi possível observar a relação estabelecida entre os alunos, entre os alunos com os professores e direção, em especial com prof<sup>o</sup> Luiz, e com o espaço escolar como um todo. Estas observações foram úteis para estabelecermos um paralelo junto aos depoimentos dados porprof<sup>o</sup> Luiz e podermos

constatar na prática o resultado que algumas mudanças de concepção podem proporcionar no ambiente escolar.

Compreendemos que na visão do profo Luiz a escola comumente nega a cultura dos jovens e das classes populares de maneira geral. Esta negação cria um campo estéril para a interação entre os jovens e a escola e os afastam dos conhecimentos ofertados pela mesma, criando um bloqueio que impede que estes tenham acesso aos conhecimentos relevantes para que exerçam de forma plena sua cidadania em sociedade. Assim, nos fala,

Então, nós como nação o que que nós, como nós estamos trabalhando com os nossos filhotes, com os nossos jovens né. (...) aí você percebe que muitas das possibilidades da nossa sociedade são negadas pelo sistema educacional. Então isso é muito claro, se a gente for fazer um estudo mais profundo, talvez, muito da evasão, muito do mal desempenho tem a ver com essa negação. (trecho da 2ª entrevista)

É interessante frisar que esta trata-se de uma escola comum como todas as outras da rede municipal localizadas na periferia da cidade, com chão mal limpo, paredes sujas e algumas partes depredadas. No entanto, é visível que há algo de diferente na relação entre os alunos e entre eles e a escola. É possível sentir o quanto os alunos veem o espaço do Jardim Temático como um espaço construído por eles e por isso um espaço que é preservado por eles e o quanto que as questões em torno da história da África aparecem em todo momento nas explicações e práticas propostas pelo profo Luiz.

Alguns elementos extraídos da fala do profo Luiz nos indica algumas pistas do caminho que o conjunto de profissionais da escola precisaram percorrer para que o corpo discente em cinco anos tivesse uma drástica mudança de comportamento. Esta mudança de comportamento é muito enfatizada pelo profo Luiz em suas falas e também pela diretora atual, bem como pelo diretor anterior. No vídeo realizado para o Canal Futura este último dá um depoimento e apresenta o dado de que antes da existência do projeto a escola tinha em média 300 ocorrências de violência física e verbal por ano, sendo muitas de cunho racista, e após o início do projeto essas ocorrências caíram para uma média de seis por ano. Entre os elementos que, ao nosso ver, foram determinantes para a diminuição do grau de violência na escola, está a opção por construir o Jardim Temático em um espaço onde os alunos teriam acesso em todos os horários, que não possuiria câmera nem grades, bem como os alunos poderiam frequentar sem serem vigiados. Essas opções conferiram ao profo Luiz e ao pequeno grupo de alunos que iniciou o projeto bastante trabalho, pois segundo ele nos conta no início era um intenso trabalho de fazer e refazer:

então, na medida em que as coisas iam acontecendo, as crianças iam depredando e a gente continuava arrumando aí foi acontecendo isso, com essa leitura, não é, o projeto começou a pegar forma, uma outra coisa que falei que não ia botar, que não ia colocar cerca e isso também foi um outro motivo de/ não ia botar câmera e que não ia então todos esses aparatos de combate a violência usando até uma determinada violência eu falei "não vai funcionar porque... se eu vou usar uma determinada forma de coação o garoto não entendeu o princípio do próprio projeto, ele não se apropriou do projeto... (trecho da 1ª entrevista)

Mas a partir da compreensão de que os jovens se despertam para os diferentes fatores que os cercam em tempos distintos, continuou apostando em manter os estudantes em pleno contato com o Jardim. A lógica do projeto desenvolvido pelo profo Luiz se contrasta à ideia de que todos os estudantes devem apreender ao mesmo tempo os ensinamentos oferecidos pela escola, sejam os específicos das disciplinas, sejam os de convívio no espaço escolar, indo ao encontro da crítica realizada por Sacristán (2002) à incessante busca pela homogeneização estabelecida pelas instituições escolares. Mantendo a concepção essencial do projeto, assim nos relata:

também tem esse detalhe característico do projeto, de na medida do possível os garotos e as meninas, né, eles se apropriar cada um do seu jeito cada um no seu tempo então também cada um tem um estalo, um momento que "caramba, poxa, eu não via isso aqui, eu não vinha, eu..." e de repente, eh... a gente ta chegando nesse ponto aí que são cinco anos, não é?! (trecho da 1ª entrevista)

Nem sempre é fácil para o corpo docente aceitar que os alunos se apropriam do espaço escolar de maneira diferente do pensado por eles. Prof<sup>o</sup> Luiz ao longo da entrevista reconhece que ele próprio em muitos momentos tem que reorientar o olhar que deita sobre o comportamento dos alunos. Para nós, essa reorientação do olhar nada mais é do que respeitar e reconhecer o outro enquanto sujeito único e diferente de nós, que enquanto crianças e jovens são dotados de uma energia que não condiz com o confinamento escolar. Este apontamento do professor é mais explícito na seguinte passagem de sua fala:

Eu estava vendo um pouco até com maus olhos, é, a questão dessa dinâmica, porque estava causando alguns acidentes no jardim, mas é uma fase que é o pique né! A questão do pique, as crianças brincar de pique, pique-tá e então eles correm lá naquele jardim. Depois eu comecei a olhar, eles abriram caminhos que não existiam dentro do jardim e aquilo me aborrecia porque eles passavam por lugar que não podiam. Mas abriam esses caminhos e aí eu comecei a ver e eu. Eles estão passando por aqui, realmente eles fizeram um caminho, tem esse caminho. Inclusive agora eles abriram mais dois lá. Que eu falei, eles estão passando por aqui. Eles estão vendo a jardim de outra forma! Estão correndo ali, então existe essa dinâmica ali. (trecho da 2ª entrevista)

Nesse sentido, o que em um primeiro momento foi visto como ato de depredação e desobediência posteriormente foi compreendido como uma apropriação do espaço feita pelos alunos, os quais interagem com o mesmo de uma maneira diferenciada da que os professores lhe apresentam.

A fala do prof<sup>o</sup> Luiz nos mostra que para o projeto, tão importante quanto não impedir a violência dos alunos com práticas também violentas é permitir que os alunos exercitem a capacidade de livre escolha. É possível perceber que foi importante para a conservação do projeto, em especial do Jardim Temático, que os alunos deixassem de destruir não por estarem sendo vigiados, mas por uma decisão própria.

Porque a alma do projeto é bater também na tecla da questão do livre arbítrio. Então, do bom uso do livre arbítrio. Isso, o jovem precisa disso. O jovem também precisa do espaço sozinho, não é, para ele exercitar isso. Então, uma coisa não está dissociada da outra, por exemplo, é uma fase da vida que ele precisa de espaço, ele precisa se movimentar, é uma fase muito energética essa fase da juventude. E as vezes muito dos problemas é a questão do confinamento. (trecho da 3ª entrevista)

No sentido dessa construção prof<sup>o</sup> Luiz conta uma situação em que os alunos ao receberem seus grãos de arroz e feijão para a prática do "Navio Canteiro" estragaram os grãos jogando uns nos outros. Para solucionar o problema prof<sup>o</sup> Luiz tratou de convencê-los de que só a verdade importa, assim como nos relata:

ó, eu sei que teve vandalismo, que jogaram fora... a verdade é tudo, eu vou tá lá no jardim regando, se vier falar a verdade eu posso dar de novo, mas eu quero a verdade" aí vinha eles com aquela gíria "com todo respeito... esculachei mesmo, pá, joguei fora... o senhor tem outra?" Daí eu fui invertendo o jogo, né, e sairam relatórios lindíssimos. (trecho da 1ª entrevista)

É a partir dessa inversão da lógica de ensinar e de punir que o Jardim Temático, e todas as práticas relacionadas a ele, possibilitaram a mudança do comportamento dos alunos com relação a violência e a agressividade de tratamento entre eles mesmos. No vídeo feito sobre o projeto para o programa Jornal Futura<sup>31</sup>o repórter pergunta para umaaluna sobreo que na opinião dela fez os alunos mudarem de comportamento uns com os outros. E ela responde: "O Jardim, a cultura do Jardim".

A mudança de comportamento dos alunos dentro e fora da unidade escolar, o senso de cooperação e preservação do espaço é obtido também através de relatos feitos por alguns

\_

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Programa exibido pelo Canal Futura em 06/09/2013, acessado pelo *you tube*: https://www.youtube.com/watch?v=8MELr90\_FJY

responsáveis de alunos. Como dito anteriormente prof<sup>o</sup> Luiz nos conta que os conteúdos trabalhados com os alunos no projeto ainda não preveem um método avaliativo sistematizado, mas em sua fala o professor problematiza se essa guinada comportamental do alunos ao longo desses cinco anos não seria uma boa forma de avalia-los. Sobre esses aspectos é interessante observar os pontos destacados pelo prof<sup>o</sup> Luiz:

veio a mãe de um aluno falar comigo como que o garoto tinha mudado, veio me agradecer e ele fez uma redação ,sabe, claro que é aquela coisa, né, como durou muito tempo a gente até fala isso em português, né, claro, com todas as deficiências, com tudo mas até vê aonde ele errou até pra... que é diferente eu dar um tema agora e mandar ele escrever ele vai, zero, sabe, a coisa demorou muito tempo, levou nove meses pro garoto escrever no relatório. (trecho da 1ª entrevista)

[...]

Como avaliar dentro desse contexto novo? (...) Então, por exemplo, eu falar pra você, igual hoje nós vimos, que a sabiá fez o ninho ali bem perto da gente ali, num colégio que tem mil alunos, jovens. Será que essa seria uma boa avaliação? A pedra continuar no lugar, ele mudar de atitude. Mas como quantificar isso eu ainda não pensei não, mas dá pra ver né.

[...]

Quatro anos a gente teve tudo isso. E por mais que você não quantifique ou qualifique isso, se você conseguir chegar nesse ponto, acho que ele levou muita coisa, acho que seria muito interessante pensar assim. (trechos da 3ª entrevista)

Apesar de não ser possível quantificar as mudanças de comportamentos e atitudes da escola, os depoimentos colhidos através de nossas entrevistas com o professor e expressos nos vídeos disponíveis sobre o projeto e as observações que realizamos na escola nos dão mostra de que a qualidade das relações foram modificadas, se tornando mais fáceis, o que também demonstra a potência do trabalho desenvolvido nesta escola.

# **5CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação realizada nesta dissertação foi motivada por nossa buscaem localizarmospráticas de ensino de conteúdos científicos, em escolas públicas, que dialogassem com o acúmulo cultural do público atendido pelas mesmas. A partir de uma percepção prévia e dos dados fornecidos pelo censo escolar 2015 vimos que a população pertencente ao segmento étnico negro da sociedade brasileira ocupa de forma majoritária a escola pública. Assim, dialogar com o acúmulo cultural dos alunos passa por reconhecer a cultura negra presente na escola, que pelo seu notado desprestígio na sociedade é por vezes negada/ocultada por seus próprios membros. Nos aprofundandonos dados a respeito das desigualdades educacionais encontradas entre o segmento negro e branco da sociedade, observamos que apesar do segmento negro da populaçãoe encontrar em maior número na escola pública este é também o que possui uma maior porcentagem de indivíduos analfabetos, mesmo tendo frequentado a escola por quatro anos ou mais (PAIXAO, 2010). Este dado nos sugere pensar que o acesso ao ensino formal não garante o acesso ao conhecimento e que a instituição escolar, com frequência, mais aparta do que atrai as crianças e jovens para os conhecimentos que pretende ofertar. E se tratando da parcela de estudantes negros, esses, comumente não se veem refletidos no interior da escola, posto que esta instituição ainda tem seus conteúdos calcados nos conhecimentos produzidos quase que exclusivamente no continente europeu, remetendo, dessa forma, esta produçãoa um único segmento etnicorracial, o branco.

Conforme apontamos no capítulo 1, é em função desta realidade que há tempos o movimento negro segue defendendo a implementação de políticas públicas educacionais a fim de valorizar a cultura afro-brasileira proporcionado o reconhecimento cultural deste segmento étnico no interior da escola. Foi deste modo que em 2003 o ensino da história e cultura da África e afro-brasileira tornou-se obrigatório em todos os estabelecimentos oficiais de ensino do país por meio da Lei Nº 10.639/03, que altera a lei maior da educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirmando que esses conhecimentos são de fundamental importância para a formação da cidadania de todos os brasileiros.

Em função desta busca—de práticas docentes que partam da experiência cultural dos alunos, reconhecendo a cultura afro-brasileira - neste trabalho,localizamosuma prática de ensino realizada por um professor de Ciências da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro que desenvolve um projeto com esse propósito. Após a identificação do professor efetivamos

nosso primeiro contato e tratamos em seguida, por meio de entrevistas, conversas, observações e análises de documentos (escritos e videográficos), de buscar compreender os caminhos percorridos por este professor para a construção das atividades doprojeto e as articulações que faz com o ensino de Ciências.

Nossas reflexões, a partir da experiência docente investigada, apoiaram-se nos estudos do currículo, em especial na relação estabelecida entre currículo e cultura, e nos estudos que apontam as potencialidades apresentadas no ensino dos conteúdos curriculares da disciplina escolar Ciênciaspara a construção de relações etnicorraciais positivas (VERRANGIA e GONÇALVES E SILVA, 2010). Nesse sentido, os trabalhos de Forquin (1993) e Correa (2011) citados ao longo deste texto, bem como as contribuições do campo do multiculturalismo, nos auxiliaram a compreender a importância de identificar e reconhecer as diferentes culturas que habitam o espaço escolar e a partir disso construir práticas de ensino que partam dos valores apresentados por essas diferentes culturas. Esse reconhecimento se faz importante uma vez que compreendemos que o conhecimento só consegue ser estabelecido entre aqueles que falam a mesma linguagem (FORQUIN, 1993). Dessa forma, quanto mais distante culturalmente estiverem os alunos da cultura escolar e menos representados por esta, menores são as chances desses apresentarem uma vida escolar de sucesso (CORREA, 2011).

Nesse sentido, este trabalho procurou compreendercomo as questões etnicorraciais atravessam as práticas de um professor de Ciências que se propõe a trabalhar com esta temática e que elementos a condicionam. Um primeiro destaque a ser feito a partir da experiência analisada é que, na visão do professor, esta não é fruto da Lei 10.639/03, mas de suas experiências pessoais, tanto por sua identidade étnica, se autodeclarando afrodescendente, como pelo que aprendeu e vivenciou em relação à rebelião das pessoas negras escravizadas em Vassouras, ocorrida no século XIX. Assim, não se trata, segundo ele, de um projeto que surge para implementar a lei, apesar de ter iniciado, em 2009, portanto, após sua aprovação. Porém, acreditamos que a visibilidade e o reconhecimento que o projeto ganhou está diretamente relacionado com o movimento social negro e o movimento das escolas em busca de formas de implementar a lei. Esta visibilidade pode ser identificada em reportagens sobre o projeto e no convite que o professor recebe para falar sobre o trabalho em diferentes locais.

Outro destaque é que não se trata de um projeto pontual, elaborado e executado em função da comemoração ao dia da Consciência Negra em homenagem à Zumbi dos Palmares.

Trata-se de um projeto organicamente articulado com a escola, ao menos no que diz respeito às atividades do professor que o criou e o executa, embora o aniversário do projeto seja comemorado em novembro, o que o integra às atividades que veem acontecendo em várias escolas nesta época.

Destaca-se ainda o fato de que o professor criou um enredo – o retorno da pequena Concórdia, filha do líder da revolta de Vassouras – e um cenário – o Jardim Temático – no qual o enredo se desenvolve. Este enredo permite uma série de articulações entre aspectos da cultura afro-brasileira, ações de combate ao racismo e aprendizagens diversas, inclusive dos conhecimentos da disciplina escolar Ciências, em um movimento sem fim, pois vimos como no desenrolar das atividades, "uma coisa, leva à outra", ou seja, os temas abordados se desdobram e se ampliam continuamente. Assim, talvez seja mais correto procurar entender como o ensinode Ciências atravessa a abordagem das questões etnicorraciais realizada pelo professor do que o contrário, como as questões etnicorraciais atravessam o ensino de Ciências.

No decorrer do estudo pudemos ir compreendendo tais articulações que, resumidamente, se dão de dois modos principais: um mais diretamente focado no combate ao racismo e outro na valorização de outra lógica de pensar e agir na escola, que identificamos como sendo centrada nos valores civilizatórios afro-brasileiros, embora ambos os modos se entrelacem todo o tempo.

As atividades mais diretamente ligadas ao combate ao racismo também podem ser divididas em duas vertentes. Uma delas é a articulação direta entre os conteúdos abordados nas aulas de Ciências com a temática etnicorracial. Vimos isso, por exemplo, quando ele nos contou sobre como ensina classificação dos seres vivos e seleção natural, problematizando aspectos da história da produção destes conhecimentos que serviram para a consolidação do racismo. Este tipo de conexão é uma das formas de trabalho com as questões etnicorraciais propostas por Verrangia e Gonçalves e Silva (2010). Outra está menos relacionada com o conteúdo em si e mais com a estratégia metodológica, como por exemplo, na atividade chamada "Navio Canteiro". Nesta atividade, um conteúdo comum no ensino de Ciências – desenvolvimento vegetal – cumpre um triplo papel: compreender o conteúdo de ciências naturais; compreender o tempo de viagem do Continente africano até o Brasil e, principalmente, perceber como devem ter se sentido os homens, mulheres, jovens e crianças, colocados na condição de escravizados, ao longo da viagem. Para além do conteúdo de

Ciências, grilhões e correntes usadas para aprisionar os escravizados podem ser encontradas na 'Sala de Vivências Holísticas' e seu peso pode ser sentido pelos alunos. Assim, para o professor, mais do que ensinar e aprender sobre a escravidão, é preciso sentir-se como um escravizado se sentia, para tomar consciência do que significou tal processo.

O outro modo, centrado nos valores civilizatórios afro-brasileiros – ludicidade, oralidade, ancestralidade, cooperatividade–atravessa intensamente todas as atividades ligadas ao projeto, constituindo-se em sua base. Gomes (2012) aponta que os valores civilizatórios afro-brasileiros estão presentes na cultura brasileira de todos os segmentos étnicos da sociedade. No entanto, é pouco comum a construção de estratégias de ensino que deem ênfase a potencialidade desses elementos, sendo em geral esses valores pouco explorados em nosso sistema regular de ensino.

Profo Luiz, em suas entrevistas, fez referência a várias práticas populares em que diferentes valores civilizatórios afro-brasileiros aparecem de forma latente, seja na transmissão oral das regras do jogo de bolinha de gude, seja na prática do "café com leite" que, ao mesmo tempo, protege os mais novos e permite que esses aprendam com os mais velhos. As atividades desenvolvidas por ele fazemcom que o que antes era presente na vida dos alunos apenas fora dos muros da escola se torne os elementos centrais da construção de conhecimento dentro da escola. Isto porque a valorização desses elementos culturais acaba por facilitar a aproximação dos alunos com os conhecimentos científicos do currículo escolar. Além disso, possibilitam que os alunos desta escola ressignifiquem alguns de seus valores. Isso pode ser visto, por exemplo, quando o profo Luiz nos conta que só a partir da compreensão por parte dos alunos de que o projeto é de todos - e por isso não fazia sentido que os alunos que zelassem por ele fossem considerados delatores -, que os problemas de depredação do jardim foram sendo solucionados. Acooperatividade foi desenvolvida pelos alunos, tornando-se um elemento fundamental para a manutenção e sobrevivência do projeto.

O valor civilizatório afro-brasileiro que segundo nossas observações assume maior destaque no projeto é a ludicidade. É através dele que o professor explora a capacidade criativa dos alunos, envolvendo-os em um projeto que deixa de ser pensado por ele e passa a ser construído por todos. É com base no potencial de imaginação dos alunos, em especial dos que apresentam menor faixa etária, que profo Luiz constrói e desenvolve o cenário de sua prática de ensino que como ele bem nos diz não tem fim, pois tudo na escola gira em torno do compromisso criado junto aos alunos de agradar a filha do líder da Revolta de Vassouras,

Concórdia. Destacando a importância de se valorizar a criatividade das crianças,prof<sup>o</sup> Luiz faz referência a Einstein dizendo que "a imaginação é mais importante que o conhecimento". A ludicidade pode ser identificada em praticamente todas as práticas realizadas na escola que se relacionam com o projeto 'Qual é a Graça?'. Podemos identificá-ladesde o nascimento do projeto junto aos alunos do sexto ano que, para agradar a filha de Manoel Congo, sugerem fazer um jardim; na prática do 'Navio Canteiro' em que, junto com o relato do desenvolvimento vegetal, os alunos devem relatar os sentimentos das pessoas que foram acorrentadas, humanizando-as; e em cada novo organismo introduzido no jardim, que na maioria das vezes se dá para atender aos "desejos" dos alunos, seja com a plantação de milho para fazerem a própria pipoca ou a de guaraná, para atender a fala do aluno que diz ter visto no comercial que "cinema é legal com pipoca e guaraná, né". Articulada à ludicidade, a oralidade é outro valor fundamental do projeto, contrapondo-se à cultura escrita predominante na cultura escolar. Pelo que pudemos observar são poucas as atividades do projeto as quais se realizam produção escrita.

Nossas análises permitem dizer que as estratégias de ensino adotadas pelo profo Luiz baseam-se na concepção de que a partir da incorporação de elementos da cultura afrobrasileira é possível propiciar aos alunos o reconhecimento de práticas adotadas por eles fora da escola. Podem também colocá-los em contato com valores que na maioria das vezes se distinguem daqueles com os quais eles convivem dentro e fora do espaço escolar, que são valores pautados pela competitividade e pela consagração da lei do mais forte. A desconstrução destes valores se dá principalmente a partir do trabalho exaustivo com a metáfora da rebelião. Para isto, profo Luiz sempre indaga aos alunos: "porque Manoel não fugiu sozinho?", levando-os a perceber a importância da cooperação e do trabalho em conjunto.

Em nossas observações na escola pudemos encontrar um espaço de maior harmonia do que é geralmente encontrado nas escolas municipais da periferia, com a diminuição dos casos de racismo e de agressões. Este fato acaba por propiciar um ambiente mais favorável ao ensino, não só das ciências, mas também das demais disciplinas. E, como disse uma das alunas em um dos vídeos sobre o projeto, isto se deve: "ao Jardim, a cultura do Jardim".

Outra questão que interessava-nos diz respeito a compreender quais elementos condicionam, influenciam e/ou determinam a realização do trabalho desse professor. Estudos comoa pesquisa nacional "Práticas Pedagógicas de Trabalho em Relações Étnico-Raciais na

Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03" (MEC/SECAD, 2009) indicam que, predominantemente, atividades ligadas a Lei 10.639/03, ainda ficam centradas em um ou dois professores da escola que tenham alguma aproximação com este tema. Da mesma forma, profºLuíz, como já dissemos anteriormente, tem uma forte identificação como afrodescendente e se coloca como um sujeito determinado a atuar para combater o racismo. Isto é, obviamente, um fator importante nas suas decisões e nos desdobramentos que dá ao projeto. Identificamos também no professor uma forte visão do papel político da educação e que, o contato universitário e pré-universitário com professores que desenvolviam trabalhos interdisciplinares são fatores importantes que influenciam sua prática. Do ponto de vista de sua situação profissional, o fato de possuir dois cargos de professor, ambos lotados na mesma unidade escolar, o apoio da direção da escola, que tornou viável a construção do jardim, configura-se como condicionantes positivos para a elaboração de tal prática. Esse conjunto de elementos, de ordem pessoal e profissional, demonstraram-se fundamentais para a realização do trabalho.

Ao contrário do que se poderia supor inicialmente, a existência de um currículo oficial da rede municipal de ensino e as consequentes avaliações externas, não pareceram ser um forte limitador do trabalho. Isto porque o projeto em si funciona mais como uma atividade paralela ao trabalho feito na disciplina lecionada pelo professor e desenvolvido em muitos momentos fora de seu horário de trabalho. Assim, mesmo que a disciplina Ciências seja impregnada pelas concepções do projeto, mantem-se com seu conteúdo mais próximo do que é prescrito oficialmente. Cabe ressaltar que apesar do reconhecimento público e da insistência do professor, até agora não foi possível que ao menos uma parte de sua carga horária de trabalho seja ocupada com o desenvolvimento do projeto. Este é um aspecto que constrange a realização de experiências educativas mais ricas para os alunos, justamente para aqueles que necessitam ter na escola um espaço de ampliação de seus horizontes culturais e de experiências mais significativas, pois suas possibilidades de acesso aos equipamentos e bens culturais são muito mais dificultadas. De modo oposto, crianças e jovens de condições sociais e econômicas elevadas, além de ter acesso a estes por intermédio da família, costumam ter variadas experiências proporcionadas pela própria escola. Se o professor não disponibilizasse seu tempo livre para realização do projeto, seu impacto e ações seriam muito minimizadas. E isto não pode ser cobrado, nem esperado dos professores, enquanto profissionais. Estimular a realização de experiências educativas significativas para os alunos, tornando a escola um lugar de vida e prazer, deveria ser um compromisso das Secretarias de Educação e, infelizmente, está longe de ser concretizado, a não ser por ações voluntárias de professores, que se dispõem a tal tarefa.

Longe de tomar a experiência por nós analisada como uma "receita" a ser seguida por outros, idealizando-a, podemos considerar alguns elementos que podem colaborar para a construção de um ensino de Ciências mais significativo e capaz de atrair o interesse dos alunos presentes na escola pública, diminuindo a distância que há entre os valores e conhecimentos que são abordados na maioria das vezes pelo currículo escolar e os valores culturais trazidos por estes alunos. Como presente em uma das falas do profo Luiz, fazer isto não significa reduzir os conteúdos ofertadosa esses alunos, mas de criar outras formas de apresentá-los, envolvendo-os. Nesse sentido, a prática de ensino analisada neste estudo indica ser importante: (i) reconhecer que falar da cultura dos jovens presentes na escola pública significa falar da cultura negra; (ii) elaborar metodologias de ensino de Ciências que dialoguem com a cultura trazida pelos alunos e que para isso se faz necessário conhecer a cultura em que esse jovem se forja; (iii) pensar em formas de despertar nos jovens da escola pública o interesse pelo conhecimento antes mesmo de pensar no ensino dos conhecimentos científicos propriamente.

Reconhecemos algumas lacunas no trabalho por nós desenvolvido que não deu conta de analisar, por exemplo, como esta forma de trabalhar com os conhecimentos influencia no processo de aprendizagem dos alunos. Não foi possível também compreender mais profundamente a relação dos demais professores da escola com o projeto. Estas são questões que podem ser exploradas em trabalhos futuros.

Contudo, esperamos ter oferecido elementos para suscitar o debate acerca de como, a partir da construção de um ensino pautado em valores de origem não ocidentais, podemos oferecer um ensino de ciências que se apresente aos alunos de forma mais atrativa e dotado de maior significado.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 51-54, mai, 1984.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W. Perspectivas Críticas. In: LIMA, I. S.; PEREIRA, M. Z. C. (Org.) **Currículo e Pólíticas Educacionais em Debate.** Campinas: editora Alínea, 2012.

BENVENUTO, F, C, F; AYRES, A.C.M. Currículo de Ciências e Relações Étnico-Raciais: uma relação em construção. **Revista da SBEnBio**, nº 7, p. 1899-1910, 2014.

BRANDÃO, A. P. **Saberes e fazeres**,vol. 3: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf</a>. Acessado em: 09 maio. 2015.

BRASIL. Lei N° 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Barsileira. Brasília, 2003. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/2003/110.639.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/2003/110.639.htm</a>. Acessado em: 25 maio. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2004.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios. Disponível em: <a href="http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2010/default\_tab.shtm">http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2010/default\_tab.shtm</a> Acessado em: abri. 2015.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e duferença. **Revista Brasileira de Educação**, nº 37, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença, in: CANDAU, V. M. **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções e tensões e propostas.Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CADUSSO, F. Capoeira Angola, Educação Musical e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. 2009. 258f. Tese (Doutorado em música) — Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2009.

CARNEIRO, S. Por um Multiculturalismo Democrático. In: TRINDADE, A.L. (Org.) **Africanidades Brasileiras e Educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro/Brasília, 2013.

CARNEIRO, S. PORTELLA, T. 2005. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/observatorio. Acessado em: 05 maio 2014.

CORREA, L. M. **Entre Apropriação e Recusa**: Os significados da experiência escolar para jovens de periferias urbanas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLASCO do Brasil, 2009.

CUNHA Jr. H. Africanidades, Afrodescendências e Educação. In: TRINDADE, A.L. (Org.) **Africanidades Brasileiras e Educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro/Brasília, 2013a.

CUNHA Jr. H. Afrodescendência e Africanidade: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil. **Interfaces de Saberes.**v. 13, n. 1, p. 1-10, 2013b.

DUARTE, J. B. Estudos de Caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidose outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, p. 113-132, 2008.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, p. 28-49, 1992.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOMES, A. C. C.; VIEIRA, L. A. O Currículo como Elemento Central do Processo Educativo: uma reflexão etimológica e conceitual. **IX Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE, 2009.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012.

GOMES. N. L. Diversidade e Currículo. In: TRINDADE, A.L. (Org.) **Africanidades Brasileiras e Educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro/Brasília, 2013.

GONÇALVES E SILVA. P. B. Africanidades: esclarecendo significados e definições. **Revista do Professor**, v. 19, n. 73, p. 26-30, 2003.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 3. Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan/jun, 2003.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, p. 9-43, jan/jun, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKÉSI, C. Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, 2005. Disponível em: <a href="http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm">http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm</a>

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out/dez, 2014.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MATTOS, W. R. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Elaboração de Currículos Escolares – Ensaiando Pressupostos. In: RAMOS, M. N; ADÃO, J. M; BARROS, G, M, N (Coor.). **Diversidade na Educação Reflexos e Experiências.**Brasília, 2003.

MEC/SECAD. **Pesquisa Nacional**: Práticas Pedagógicas de Trabalho em Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03, 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução, in: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2009.

MOURÃO, F. A. A. Múltiplas Faces da Identidade Africana. **África**: Revista do Centro de Estudos Africanos USP, v. 18-19, n. 1, p. 5-21, 1995/1996.

MUNANGA, K. Algumas Considerações sobre a Diversidade e a Identidade no Brasil. In: RAMOS, M. N; ADÃO, J. M; BARROS, G, M, N (Coor.). **Diversidade na Educação Reflexos e Experiências.**Brasília, 2003.

MUNANGA, K. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP**. s/d.

NUNES, C. A Cultura de Base Africana e Sua Relação com a Educação Escolar. **Revista Metáfora Educacional**, versão online, n. 10, jun, 2011.

NUNES, F. G. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade; reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. **Pro-Posições**, v.22, n. 3(66), p. 113-129, set./dez., 2011.

OLIVEIRA, R. P. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out, 2007.

PAIXÃO, M.; et al. (orgs.) (2010).**Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond. Disponível em: <a href="http://www.palmares.gov.br/wpcontent/uploads/2011/09/desigualdades raciais 2009-2010.pdf">http://www.palmares.gov.br/wpcontent/uploads/2011/09/desigualdades raciais 2009-2010.pdf</a>>. Acessado em: 10 de out. de 2015.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, Ano 14, n. 01, jan.-dez./2012.

PRIORE, M. D. Multiculturalismo ou de Como Viver Junto. In: TRINDADE, A.L. (Org.) **Africanidades Brasileiras e Educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro/Brasília, 2013.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: Áreas Específicas, Ciências — 4º ao 9º ano. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <a href="http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=798880">http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=798880</a> Acessado em: 28 março. 2014.

SACRISTÁN, J. G. A. Âmbitos do Plano. In: SACRISTÁN, J. G. A.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. A Construção do Discurso sobre e Diversidade e suas Práticas In: ALCUDIA, A. **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTANA, J. V. J.; MORAES, J. O. Valores civilizatórios africano-brasileiro em uma escola no município de Itapetinga/ BA: afirmação ou negação? **Revista África e Africanidades**, ano3, n. 10, ago, 2010.

SANTOS, S.A. Políticas Públicas de promoção da Igualdade Racial, Questão Racial, Mercado de Trabalho e Justiça Trabalhista. **Revista TST**, Brasília, vol. 76, n. 3, jul/set, 2010.

SANTOS, R.E. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisaação. **Revista Tamoios**, ano 7, n. 1, p. 1980-4490, 2011.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D, M. Sistema de Cotas: um multiculturalismo brasileiro? **Revista Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 41-45, 2007.

SELLES, S. E.; AYRES. A. C. M. Memórias de Alunos: dimensões da tragetória préprofissional examinadas em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. In: Coletânea da

VI Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas Afins. Rio de Janeiro: SBenBio/UFF, 2003.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memórias D'África**: A temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.; PEREIRA, M. M. Dez anos da Lei nº 10.639/03: antecedentes, desdobramentos, percursos. **Eccos- Ver. Cient**, n. 34, p. 117-129, 2014.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, W. N. B; COELHO, R. M. N. B. Os Enunciados nos Documentos Legais: A representação negra, um ritual pedagógico a favor da diferença racial. **Revista Teias**, v. 14, n. 34, p. 112-138, 2013.

SOUSA, A. L. Valores afro-brasileiros na educação. In: Ministério da Educação. **Valores afro-brasileiros na educação**, 2005.

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P; NUNES. J. A. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SOUSA SANTOS, B. (org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE. A. L. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, A.L. (Org.) **Africanidades Brasileiras e Educação**: salto para o futuro. Rio de Janeiro/Brasília, 2013.

VERRANGIA, D. C. S. A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. 335f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e CiênciasHumanas, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

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

VERRANGIA, D. A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. Magis, **Revista Internacional de Investigación em Educación-** Edición especial Enseñanza de lasciencias y diversidad cultural, v. 6, n. 12, p. 105-117, 2013.

VILELA, M. L.; GOMES, M. M.; CASSAB, M.; AZEVEDO, M. Conhecimentos escolares de Biologia: investigando seleções e mediações didáticas de professores. In: Sandra Escovedo Selles; Mariana Cassab. (Org.). **Currículo, docência e cultura**. 1ed.Niterói: EdUFF, v, p. 99-118, 2012.

WERNECK, J. **Da Diáspora Globalizada**: Notas sobre os afrodescendentes no Brasil e o início do século XXI, 2003. Disponível em: <a href="http://criola.org.br/artigos/Da%20Diaspora%20Globalizada.pdf">http://criola.org.br/artigos/Da%20Diaspora%20Globalizada.pdf</a>. Acessado em: 05 maio, 2014.

YOUNG, M. Para Que Servem as Escolas? **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

# APÊNDICE A – Roteiro da primeira entrevista

## Roteiro da primeira entrevista

- 1-Gostaria que você se apresentasse, dissesse onde estudou e quando e porque optou em ser professor. E o que da graduação contribuiu para o seu trabalho feito hoje.
- 2-O que da sua trajetória de vida você acha que foi determinante, ou que influencia, para que hoje você pende e defenda ensinar ciências, na rede pública, da forma com que ensina?
- 3-De onde e por que surge o projeto 'Qual é a Graça?'?
- 4-Você vê esse projeto como sendo seu ou como sendo um projeto da escola?
- 5-O que do currículo oficial de ciências você consegue trabalhar no Jardim Temático?
- 6-No seu planejamento de aula o que mais influencia nas suas escolhas para o que deve ser ensinado?
- 7- Por que ou de que forma você percebe que os alunos aprendem melhor ciências utilizando esta metodologia?
- 8- Você tem algum método de avaliação que verifique esse melhor rendimento dos alunos?

# APÊNDICE B – Roteiro da segunda entrevista

### Roteiro da segunda entrevista

- 1- Na nossa primeira entrevista você disse que antes de ingressar na graduação você já pensava em ser professor e disse também que a graduação "em si" influenciou muito pouco na forma como você vê e constrói, politicamente, seu trabalho como professor. Ainda assim, gostaria de saber se com relação ao dar aula de ciências você teve algum professor ou disciplina da licenciatura que te marcou ou te influenciou em alguma medida?
- 2-Além da licenciatura em Ciências Biológicas você fez alguma outra formação (cursos etc) sobre ensino de ciências?
- 3- Você tem alguma crítica a base epistemológica do currículo de ciências?

Você acha que o conteúdo de ciências presente nos livros e nos cadernos pedagógicos contemplam a diversidade da origem dos conhecimentos humanos?O que acha disso?

- 4- Você desenvolveu uma metodologia diferenciada de ensinar ciências. Você acha que para conseguir ensinar ciências ao público atual da escola pública basta criar, e talvez até reproduzir, novas metodologias de ensino ou é necessário uma nova concepção de ensino de ciências?
- 5- Para você qual a função social do ensino de ciências hoje?
- 6-O professor é um produtor de currículo? Ele possui autonomia para ensinar?
- 7-Com relação a sua forma de ensinar ciências, ligando os conteúdos as questões étnicoraciais, você enfrentou algum tipo de resistência por parte dos pais dos alunos, dos próprios alunos e dos professores? Quais?
- 8- A opção religiosa dos alunos e suas famílias em algum momento foi uma questão para o trabalho que você realiza?

## APÊNDICE C - Roteiro da terceira entrevista

#### Roteiro da terceira entrevista

- 1-Pensando sobre as falas das suas duas outras entrevistas a gente compreende bem a sua visão política de ensino e educação. Mas ficamos com dúvida se existe uma forma sistematizada de você avaliar os conteúdos de ciências aprendidos pelos alunos. Você utiliza provas? Tem algum método de avaliação que te faça perceber que agora os alunos aprendem mais do que antes do projeto? Ou esta percepção se dá apenas de forma sensitiva?
- 2- Quanto aos registros feitos pelos alunos na atividade do 'Navio Canteiro' você conseguia perceber a aprendizagem de conceitos biológicos a partir desses relatos?

# ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido do professor Luiz Henrique de Melo Rosa

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: "Educação em Ciências e Relações Étnico-Raciais: investigando uma experiência no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro", conduzida por Fabiana Benvenuto da Cunha Ferreira. Este estudo tem por objetivo investigar as relações estabelecidas pelo docente entre os conteúdos do ensino de ciências e as questões étnico-raciais.

Você foi selecionado(a) por desenvolver uma prática avaliada por nós que contempla a interação dos conteúdos de ciências com a temática racial, portanto pode fornecer informações importantes sobre o tema de pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação é livre, voluntária e não remunerada. Da mesma forma não há ônus para que você participe desta pesquisa. Sua participação consistirá em entrevista gravada com registro de áudio, com questões relativas à sua prática docente.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra do pesquisador responsável e coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contato do pesquisador responsável: Fabiana Benvenuto da Cunha Ferreira. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (PPGEAS) da UERJ. Telefone de contato: (21) 99454-5594. E-mail:fbenvenutof@yahoo.com.br. Endereço institucional: PPGEAS/UERJ. Rua Dr. Francisco Portela, 1470, Bloco C. Patronato, São Gonçalo, RJ. CEP 24435-005.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3° andar, Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, de	de
Assinatura do(a) participante:	
Assinatura do(a) pesquisador(a):	