

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

ELLEN PEREIRA LOPES DE SOUZA

**ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS
NO CONTEXTO DA LEI 10.639/03**

GOIÂNIA

2014

ELLEN PEREIRA LOPES DE SOUZA

**ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS
NO CONTEXTO DA LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática como um dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática sob a orientação da Profa. Dra. Anna Maria Canavarro Benite.

GOIÂNIA

2014

ELLEN PEREIRA LOPES DE SOUZA

**ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO
CONTEXTO DA LEI 10.639/03**

Dissertação de Mestrado aprovada para obtenção do grau de Mestre em Educação em
Ciências e Matemática pela Banca examinadora formada por:

Presidente: Profa. Dra. Anna M. Canavarro Benite - UFG

Membro Interno: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Dias - UFG

Membro Externo: Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho – UFU

MARÇO/2014

*Ao meu marido Pedro Alexandre, pelo
companheirismo e dedicação.*

*À minha filha Layla, pelas inúmeras gracinhas
que aliviavam meus momentos de estresse.*

*À minha mãe, ao meu pai e à minha irmã, pelo
incentivo e pela paciência.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu agradecimento maior, por não me deixar esquecer quão grande é o seu amor por mim, sustentando-me nos momentos mais difíceis.

Ao meu esposo, Pedro Alexandre, que esteve presente em todas as etapas do curso de mestrado, apoiando, auxiliando, dividindo as angústias, os estudos e as vitórias.

A minha filha, Layla, pelas noites de sono que me deixou descansar, por me acalmar com os seus beijos molhados e por me fazer sorrir mesmo nos momentos mais difíceis.

A minha mãe, Valdenice, por ser a maior incentivadora do meu crescimento pessoal e profissional, e pela ajuda sem igual nos afazeres domésticos e materno.

Ao meu pai, Aloisio, pela extrema preocupação em relação à minha felicidade e pelo orgulho que sente de mim, que me faz querer ser cada vez melhor.

A minha irmã, Sheila, pela confiança que transparece, pela paciência com os meus momentos depressivos e por cuidar tão bem da minha princesinha Layla.

A minha orientadora, Anna Benite, não apenas pelas orientações desse trabalho, mas pelos conselhos como mãe e esposa.

Aos colegas e corpo docente do programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, pelas contribuições e pela amizade.

Aos bolsistas, Caio, Murilo, Antônio, Marciano e Vander, pela ajuda com as entrevistas, as transcrições e a realização do documentário.

Aos membros da banca examinadora de qualificação dessa dissertação, professora Doutora Luciana de Oliveira pelas contribuições teóricas da antropologia e professor Doutor Guimes Filho pelo suporte teórico na produção científica desse trabalho.

À FAPEG, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, pelo financiamento da RPEI.

Não é que eu seja racista.

Mas existem certas coisas

Que só os negros entendem.

Existe um tipo de amor que só os negros possuem,

Existe uma marca no peito que só nos negros se vê,

Existe um sol cansativo a que só os negros resistem.

Não é que eu seja racista...

Mas existe uma história que só os negros sabem contar...

Que poucos podem entender

ÉLE SEMOG (O Arco-Íris Negro)

RESUMO

A questão da inserção de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da escola básica, determinada pela Lei 10.639/2003, tem promovido discussões no âmbito acadêmico relativas à etnia, diversidade e raça. A educação é, por excelência, uma oportunidade dos sujeitos aprenderem sobre o valor da cultura e manterem contatos com as diferentes práticas culturais. Desta feita, a escola é um dos espaços relevantes nesse processo, mas nem sempre isso ocorre na perspectiva do respeito dos valores e das expressões culturais dos sujeitos nela envolvidos. Embora o Brasil seja mundialmente conhecido por seu caráter pluri e multicultural, nem sempre a diversidade é contemplada em sala de aula, apesar de a escola ser composta por negros, brancos e índios. Neste contexto, fundamentados nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, este trabalho apresenta elementos de uma pesquisa participante, configurando-se em uma atividade educativa de investigação e ação social. O presente estudo tem por objetivo averiguar os saberes mobilizados pela tríade de professores (formador, em formação inicial e do ensino básico em formação continuada) no processo de produção e desenvolvimento de ações, que contribuam para a formação crítica de professores e alunos em relação à origem histórica da sociedade brasileira, trazendo reflexões no sentido de compreender como têm sido aplicadas as propostas da lei com a intenção de ampliar a veiculação de suas diretrizes, oportunizando acesso para futuras análises referentes à temática. Para a construção dos dados, opta-se pela entrevista semiestruturada realizada com alunos da graduação em licenciatura em química, professores formadores de cursos de licenciatura em ciências de Ensino Superior do estado de Goiás, professores formadores e coordenadores dos cursos de ciências de Ensino Superior do estado de Goiás e liderança de movimento social negro no Estado de Goiás. As entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas, e os dados obtidos agrupados por unidades de significado, e analisados segundo a técnica de análise do discurso. Nessa perspectiva, os resultados apontam que esta é uma alternativa que cumpre seu papel formativo por meio do diálogo com os nossos pares, que ocorreram tanto no Coletivo Negro quanto no decorrer das entrevistas, e se constituiu numa estratégia para trazer a discussão da demanda da legislação (Lei 10.639/2003) para dentro da Universidade nos cursos de licenciatura em ciências e matemática por meio das inferências sobre a relação entre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e o ensino de ciências presentes no corpo teórico e nas discussões em torno do discurso produzido pelos entrevistados. Além da divulgação científica do produto de nosso trabalho, oportunizado pelo documentário *Princípio Ausente: Lei 10.639/03 na Formação Docente*, sendo essa uma iniciativa que visa contribuir para o debate da temática da Lei 10.639/03 nos cursos de formação docente, bem como sua difusão social e cultural para a comunidade científica.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura africana e afro-brasileira. Formação de Professores de Ciências. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

The issue of including contents of history and African-Brazilian and African culture in the curricula of primary school, determined by the law 10639/2003 has promoted discussions in the academic realm regarding ethnicity, diversity and race. Education is par excellence an opportunity for subjects to learn about the value of culture and maintain contacts with different cultural practices. In this way, the school is a relevant area in this process, but not always it occurs in the perspective of the respect for the cultural values and expressions of the subjects involved. Although Brazil is known worldwide for its pluri- and multi-cultural character, diversity is not always addressed in the classroom, although the school is composed of blacks, whites and indigenous. In this context, based on the assumptions of Dialectical Historical Materialism, this paper presents elements of a participating research, representing an educational activity for research and social action. The present study aims to investigate the knowledge mobilized by the teacher's triad (trainer, in initial training and of basic education in continuing education) in the process of production and development of actions, which contribute to the critical training of teachers and students in relation to the historical origin of the Brazilian society, bringing reflections to understand how the proposed law has been applied, with the intention of expanding the dissemination of its proposals providing access to future analysis related to the topic. For data collection, semi-structured interviews were conducted with undergraduate degree students in the chemistry program, trainer teachers of education degree program in science of Higher Education of the state of Goiás, trainer teachers and coordinators of the courses of Sciences of Higher Education of the state of Goiás and leadership of social movement black in the state of Goiás. The interviews were recorded, transcribed, and data were grouped by units of meaning, and analyzed using the discourse analysis technique. The results indicate that this is an alternative that fulfills its educational role through dialogue with our peers, which occurred both in the Collective Black and during the interviews, and was a strategy to bring the discussion of the demand of the law (law 10639/2003) into the University in undergraduate courses in science and mathematics programs, through inferences about the relationship between the teaching of history and African-Brazilian and African culture and science education present in the theoretical framework and in discussions about the speech produced by respondents during interviews. Besides the scientific dissemination of the product of our work, made possible by the documentary *Absent Principle: Law 10639/03 in Teacher Training*, this is an initiative that aims to contribute to the discussion of the Law 10639/03 in teacher training courses, as well as and its social and cultural diffusion to the scientific community.

KEY WORDS: African and African-Brazilian culture. Science Teacher Training. Law 10639/03.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Redenção de Cam, 1985.	18
Tabela 1	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas, total e respectiva distribuição percentual, por grupos de idade e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2009	31
Figura 2	Modelo de Lusona, gráfico que representa o caminho para Deus.	37
Figura 3	O processo de circularidade de inserção das Diretrizes nas IES.	44
Figura 4	Esquema representando a circularidade como pressuposto que orienta nossa investigação.	45
Tabela 2	As fases da pesquisa.	49
Tabela 3	Extrato dos norteadores do roteiro semiestruturado.	51
Gráfico 1	Proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça – Brasil 1999-2009.	72
Tabela 4	Evolução do número de homicídios, da participação e da vitimização por raça/cor das vítimas na população total. Brasil, 2002/2010.	73
Figura 5	Divulgação das atividades do I Colóquio Ensino de Ciências e Relações Etnicorraciais	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno de Graduação
ACEP	Associação para a Cooperação entre os Povos
AD	Ação para o Desenvolvimento
CIEAA	Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas
DQ/FCTUNL	Departamento de Química da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
DEPA	Departamento de Pesquisa Agrícola
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FHCF	Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IESA	Instituto de Estudos Socioambientais
IQ	Instituto de Química
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
JNICT	Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica
L	Liderança do movimento social negro
LaGENTE	Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LF- FFUL	Laboratório de Farmacognosia da Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa
LPEQI	Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão
ONG	Organização não governamental
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado

MS	Ministério da Saúde
NEAAD	Núcleo de Estudos Africanos e Afrodescendentes
NEAC	Núcleo de Estudos de África e Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Professor Formador
PFC	Professor Formador de Ciências
PFCC	Professor Formador de Ciências e Coordenador
PG	Aluno de Pós-Graduação/Mestrado
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIVIC	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PP	Pesquisa Participante
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
RPEI	Rede Goiana de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Especial e Inclusiva
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIM	Sistema de Informações de Mortalidade
SVS	Secretaria de Vigilância e Saúde
TEN	Teatro Experimental do Negro
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO¹

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- A CULTURA NACIONAL: DO SINGULAR AO PLURAL	15
1.1 Uma breve história da população afro-brasileira	16
1.2 Multiculturalismo e educação	23
CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS AMBIENTES ESCOLARES	30
2.1 Sobre a Lei 10.639/03	38
CAPÍTULO 3 - APORTES METODOLÓGICOS: CONSTRUINDO CAMINHOS	47
3.1 Dos instrumentos da construção dos dados	51
CAPÍTULO 4 – DESVELANDO A TRAMA	55
4.1 Quando os pesquisadores são sujeitos da investigação	55
4.2 Estudos sobre a inserção da temática nos cursos de formação de professores nas IES-GO	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
PERSPECTIVAS	80
BIBLIOGRAFIA	83
APÊNDICES	91
ANEXOS	117

¹ESSE DOCUMENTO SEGUE AS NORMAS NBR 14724:2011 DA ABNT.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a apresentação dessa investigação, bem como seus resultados e implicações, é oportuno apresentar um pouco da minha trajetória acadêmica e pessoal até ingressar no programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e, por conseguinte, atuar na área de ensino de ciências e cultura afro-brasileira e africana.

Desde que iniciei o curso de graduação em licenciatura em Matemática pela UFG, em 2005, comecei a lecionar em sala de aula. No Brasil, devido à desvalorização profissional docente, existe um consenso que ainda possibilita a atuação em sala de aula de profissionais ainda não diplomados para exercer sua função e, mais ainda, possibilita que outros profissionais de diferentes áreas e campos de conhecimento, principalmente provenientes de cursos técnicos, ocupem esse lugar sem serem licenciados. Malacarne (2007, p. 230) afirma que: “sob o argumento de falta de pessoal qualificado para atuar em determinadas disciplinas é acobertada a falta de uma política de formação para o setor, renovando a prática do improvisado a cada ano [...]”. A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/96) apenas admite a formação mínima em nível médio para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, porém, o Projeto de Lei 5.395/09, que tramita no Congresso Nacional, prevê que apenas a Educação Infantil admita professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal.

Inicialmente, trabalhei na Rede Particular de Ensino, o que me auxiliou muito com as experiências diárias e no trato com as ferramentas pedagógicas, como diários, planos de aula, elaboração de provas. Terminei o curso no segundo semestre de 2008 e, em 2010, passei no concurso para professor do Estado de Goiás, dedicando-me apenas para lecionar no ensino público.

Acredito na formação continuada para o aprimoramento e desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Dessa forma, interessei-me pela proposta do programa de pós-graduação, mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Ainda indecisa quanto à escolha de uma linha de pesquisa para realizar meu projeto de pesquisa – documento exigido pelo programa do ato da matrícula – fui convidada pela professora Doutora Anna Maria Canavarro Benite para compor o *Coletivo Negro*, um grupo de Estudos da cultura afro-brasileira e africana e o ensino de Química, no Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI). Experiência essa que marcou o início de minha trajetória de

pesquisa nessa área. Até aquele momento, nunca tinha tido contato com a temática da configuração da cultura negra e o ensino de ciências.

De acordo com Cunha Júnior (1999, p. 20), “a ancestralidade é a nossa via de identidade histórica. Sem ela não compreendemos o que somos e nem seremos o que queremos ser”. Desta forma, eu, brasileira, entendo que tenho o compromisso de contribuir com o processo de construção da identidade negra no ambiente escolar e dar voz a essa comunidade marginalizada, e, assim, conduzi o meu interesse acadêmico por essa linha de pesquisa, o que refletiu na minha prática em sala de aula. Nesse mesmo ano, tive a oportunidade de cursar uma disciplina do Programa de Mestrado como aluna especial.

Em 2011, fui aprovada na seleção de mestrado e dei continuidade às reuniões do grupo de estudo e ao desenvolvimento de minha pesquisa. A partir de então, fui tecendo meu referencial teórico por meio de leituras referentes à formação histórica da sociedade brasileira, às lutas constantes do Movimento Negro contra o fim da reprodução da discriminação racial, a escola como local de superação das representações negativas dos negros e a promulgação da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes, que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino.

Não enfatizei nenhum autor específico ao abordar um determinado tema, minha preferência foi apropriar-me das discussões de diferentes pesquisadores para organizar a escrita dos capítulos e sistematizar o conhecimento de maneira crítica.

Assumidos esses pressupostos, esta investigação, que tem elementos de uma pesquisa participante, adotou como instrumento de coleta de dados o roteiro da entrevista semiestruturada elaborado segundo quatro eixos: o conhecimento dos entrevistados sobre a Lei 10.639/03, as concepções sobre a temática, o conhecimento de ações que operacionalizem a lei e as concepções sobre os impactos da lei no âmbito da formação. Desse modo, a dissertação está estruturada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo consiste em uma breve reflexão a respeito das múltiplas dimensões das culturas brasileiras. A fim de direcionar o trabalho, faz-se uma crítica ao etnocentrismo de dimensão branca e europeizante que permeia a sociedade brasileira e desqualifica o negro, reforçando o preconceito racial. Em seguida, discuto brevemente a respeito da distorção histórica a qual os negros foram submetidos para, enfim, trazer aspectos relativos à educação no Brasil, bem como apresentar alguns textos legais que demarcam temas como multiculturalismo e culturas afro-brasileiras. Procura-se estabelecer uma base teórica para a construção de uma educação que contribua para a formação de uma sociedade

mais justa e igualitária, de acordo com uma perspectiva multiculturalista que atende à demanda da sociedade plural considerada anteriormente.

Já o segundo capítulo explicita a urgência em tratar a temática da cultura e história africanas e afrobrasileiras nas escolas, apontando os desafios e as possibilidades. Neste capítulo, apresento a Lei 10.639/2003 como resultado de lutas históricas do movimento negro em busca de representações positivas a respeito de sua cultura e história. Ainda há como ressalva a falta de iniciativas, bem como a necessidade de uma formação de professores voltada para uma educação inclusiva que venha ao encontro das propostas da lei em questão.

O penúltimo capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados para esse estudo e os elementos que o sustentam como uma pesquisa participante. Apresentamos, ainda, o critério de escolha dos sujeitos da investigação, o instrumento de coleta de dados e discorreremos, brevemente, sobre a técnica de análise dos resultados.

O último capítulo apresenta os resultados e as discussões obtidos por meio da análise dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa tanto nos encontros realizados com a tríade de professores (formador, em formação inicial e do ensino básico em formação continuada) como pelas dezesseis entrevistas realizadas.

Finalmente, seguem as Considerações Finais e Perspectivas, contendo reflexões tecidas a partir de todo trabalho desenvolvido e uma parte da experiência vivenciada pelo *Coletivo Negro* na produção de um documentário realizado a partir das entrevistas gravadas em vídeo, como uma comunicação dos resultados de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1- A CULTURA NACIONAL: DO SINGULAR AO PLURAL

Falar em cultura brasileira no singular significa, em outras palavras, considerar que existe uma uniformidade nas manifestações materiais e espirituais do povo brasileiro (BOSI, 1992). Assim, desconsideraríamos toda a história de nosso país, tendo em vista o marco do substrato básico da cultura brasileira formado no período compreendido a partir da colonização e, também, no que diz respeito à grandiosidade de nosso território.

Mesmo utilizando critérios diferenciados para repartição do Brasil em culturas, como a cultura de raças ou a cultura de classes sociais, é inevitável o reconhecimento do plural, sendo que seria mais correto falarmos em culturas brasileiras ao invés de cultura brasileira (BOSI, 1992). É fato que a história propiciou ao Brasil, ao longo dos séculos, o desenvolvimento de um patrimônio cultural diversificado e dinâmico, e que, apesar de tratarmos de cultura brasileira no singular por questão meramente semântica, devemos sempre pensá-la no plural.

Dessa forma, muitos antropólogos, historiadores e cientistas sociais concentraram seus estudos na compreensão das múltiplas dimensões das culturas brasileiras (AZEVEDO, 1964; BOSI, 1992; FERNANDES, 1977; SODRÉ, 2003). Esses estudos explicitam tanto as realizações materiais quanto os aspectos espirituais que constituem a formação das culturas brasileiras, bem como a transmissão desses valores e conhecimentos de um geração para a outra.

Apesar de, no Brasil, persistir um imaginário étnico-racial que valoriza as raízes europeias de suas culturas, existe uma crença que a cultura brasileira é formada por uma estrutura triangular resultante da mescla de tradições ameríndias, europeias e africanas, ideia essa sustentada em Freyre (1933) e considerada por DaMatta (1987) como a fábula das três raças. A essência desta ideia consiste de que, no Brasil, as relações entre os frutos dessa mistura ocorre de maneira harmônica e pacífica, sendo livre de preconceitos e discriminação racial. O mito da democracia racial deixa evidente um racismo à brasileira, mascarado por uma igualdade inconcebida.

Termos uma sociedade miscigenada não anula as desigualdades sedimentadas nas relações entre opressores e oprimidos, entre discriminados e discriminadores, entre um modelo que remete à superioridade dos brancos em detrimento da inferioridade dos negros. (...) Inegável, portanto, a eficiência do racismo à brasileira que, ainda que não declarado muitas vezes,

naturaliza a superioridade de brancos e, obedecendo ao mesmo movimento, inculca a inferioridade dos negros (DIAS, 2006, p. 60).

Essa supervalorização de uma determinada cultura em detrimento de outras ocorre uma vez que a cultura dos dominados é vista de maneira folclorizada e pitoresca contrapondo-se com a cultura do colonizador, superior e civilizada, privilegiando uma determinada região e um momento da evolução da humanidade (D'AMBRÓSIO, 2001; FERNANDES, 2005).

É nesse sentido que os estudos relacionados à temática cultural brasileira vêm se configurando nas últimas décadas, não na tentativa de se tratar todos como iguais, mas no reconhecimento das diferenças culturais e de que, apesar de cada cultura ter suas raízes, vivemos em um mundo dinâmico que não suporta um padrão cultural engessado. Portanto, apoiamo-nos em Ribeiro que acrescenta

[...] negar a multiplicidade étnica e cultural brasileira é desconsiderar a própria realidade, impondo modelos que não correspondem ao que realmente somos enquanto identidade nacional brasileira. Não existe “uma” cultura que sirva para nos caracterizar, pois a sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. O etnocentrismo deve ser veementemente criticado para que se torne possível a valorização e o respeito aos vários grupos étnicos existentes no Brasil (RIBEIRO, 1999, p. 35).

O fato é que o reconhecimento do outro como diferente, outro sujeito social de direitos e deveres, nos faz aprender mais sobre a nossa própria identidade, o que possibilita um processo de compreensão do Brasil e, respectivamente, de suas raízes históricas e culturais de modo muito mais instigante e enriquecedor.

Reconhecer é o primeiro passo para conhecer. E é só conhecendo que podemos aprender a respeitar e a lidar com as diferenças. Se pretendermos que sejamos respeitados dentro de nossas especificidades culturais, devemos, então, do mesmo modo, saber respeitar as especificidades do outro, e relativizar os nossos próprios valores, a nossa visão de mundo (WHAN, 2003, p. 72).

1.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA POPULAÇÃO AFRO-BRASILEIRA

Estima-se que, entre o início do século XVI e meados do século XIX, o fluxo de africanos trazidos como escravos chegou à marca dos 6 milhões, alcançando um número

relativamente mais elevado do que em outros países (ANDRÉ, 2008). Já de acordo com Freitas (1997), o Brasil foi a maior potência escravagista dos últimos tempos:

incluindo-se os tempos antigos porque (nem) a escravidão romana, absolutamente, não abarcou uma quantidade tão grande de pessoas ou um território tão grande como o território brasileiro, apesar da magnitude de expressão romana (FREITAS, 1997, p. 1985 *apud* ANDRÉ, 2008, p. 127).

Assim sendo, o tráfico negreiro brasileiro é uma das maiores, senão a maior distorção histórica da humanidade, implicando a vida dos descendentes de escravizados até os dias atuais (FRANCISCO JÚNIOR, 2008, p. 398). Tal quantitativo favorece um merecido destaque para compreendermos a historiografia brasileira, fazendo um resgate à ancestralidade perdida, de modo a garantirmos a essa população o lugar de protagonista da história política, econômica, social e cultural de nosso país.

Estudos como o de Ki-Zerbo (1999) e Tedesco (2006) apontam a África como berço da humanidade e do desenvolvimento civilizatório. Segundo esta corrente, todos os seres humanos evoluíram de uma ancestralidade comum iniciada na África. Porém, historicamente e erroneamente, os negros são vistos como inferiores e caracterizados de maneira negativa, são os chamados mitos raciológicos (SILVA, 2005; CAVALLEIRO; 2001; ANDRÉ, 2008). André (2008) explica que a Igreja Católica considerava os negros herdeiros de Cam e, por isto, eles eram considerados seres humanos inferiores.

Essa ideia era reforçada pela Igreja, que portadora da autoridade da obra divina, considerava o negro como herdeiro de Cam. E também pela biologia, que lhe atribuía uma “natureza” negativa. [...] O fato de serem negros garantia a nomeação como inferiores, incapazes de progredir, de evoluir tanto nos aspectos intelectuais, emocionais e sociais, não podendo, portanto, contribuir para o progresso da sociedade que tinha uma ideologia branca/europeia (ANDRÉ, 2008, p. 35-36).

Setores da Igreja Católica, a exemplo de Alonso de Sandoval no Peru e Padre Vieira no Brasil, basearam-se na Bíblia (Gênesis 9, 21-27) para justificar a escravização africana e o racismo, afirmando que os negros eram herdeiros de Cam, filho de Noé, amaldiçoado por seu pai e predestinado a ter uma vida de servo, bem como seus descendentes.

Nessa perspectiva, eles foram tornados descendentes de Cam e, portanto, passíveis do amaldiçoamento bíblico por meio de uma leitura “[...] etnocêntrica, fundamentalista, desvinculada e descomprometida com os elementos históricos, geográficos, psicológicos e sociológicos” (RODRIGUES, 2008, p. 4). O modelo de produção feudal legitimou a postura

da Igreja em aliar-se ao modelo escravista fundamentando-se na ideia de que a escravidão era uma instituição comum nas colônias, sendo aceita como natural, tanto no ponto de vista econômico como moral.

A Figura 1, do espanhol Modesto Broccos, mostra uma senhora que se sente agraciada pelo embranquecimento do neto. Esse é o momento histórico em que as inquietações da elite brasileira oriundas dos grandes escravocratas do século XIX, após a proclamação da República, buscava pensar o país sob as bases republicanas com a ideologia de que era preciso garantir a ordem para atingir o progresso.

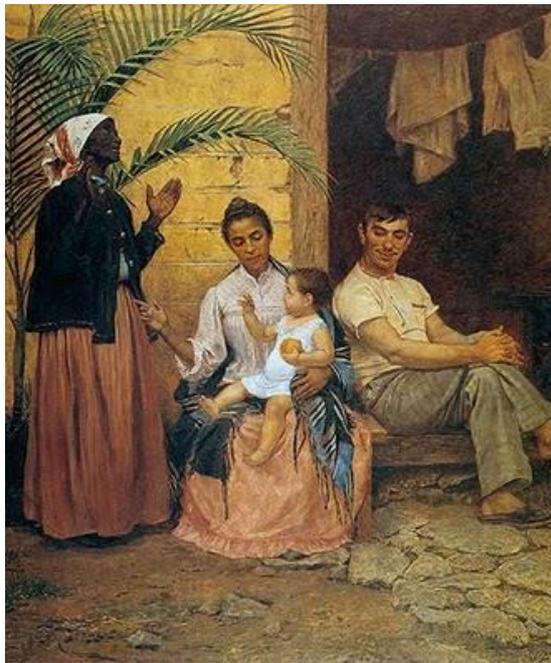


Figura 1: Redenção de Cam, 1895.

Em Shumaker (2007), encontraremos uma releitura do quadro do pintor espanhol:

O preconceito racial no Brasil também foi escancaradamente expresso em certas pinturas acadêmicas do século XIX, sendo o exemplo mais eloquente a tela *A redenção de Cam* [...]. Nela aparece retratada uma senhora negra que levanta as mãos aos céus em sinal de gratidão e reconhecimento pela graça proporcionada pela divina bondade. Seu neto foi redimido, embranqueceu, pois sua filha, já miscigenada, casou-se com um homem branco (p. 35).

A obra ilustra um momento histórico em que o controle racial vivenciado pela sociedade brasileira por meio do processo de branqueamento era revogado pelo sistema de produção para atingir a civilização tão sonhada pelos escravocratas, sendo a imigração

européia uma resposta concreta para essa ideologia (SKIDMORE, 1976). O que ocorreu foi que, mesmo o projeto de embranquecimento não tendo tanto êxito no plano biológico, todo o sistema educacional e cultural, bem como a legislação, foi edificado visando marginalizar a população negra e construir um projeto de país parecido com a Europa (FERNANDES, 1978).

O fim da escravidão não veio acompanhado com políticas sociais de inserção do negro na sociedade, mas sim de leis do Império que mantinham o negro às margens de uma vida social, visto que as legislações rumo à abolição da escravatura foram desenvolvidas no intuito de não dar prejuízo aos senhores de escravos em nenhuma hipótese da perda do mesmo. A “dívida histórica” está longe de ser saudada, pois não tem sido dada a oportunidade ao negro de participar em igualdade de condições da concorrência no meio educacional e no campo do trabalho. Ao julgo do preconceito velado e da discriminação revelada, o negro ainda é visto como incapaz de gerir a própria vida e contribuir para o desenvolvimento do bem-comum (DIAS, 2012, p. 487 e 488)

Faz-se oportuno trazermos no corpo desse texto duas leis que contribuíram para que, mesmo após o modo de produção escravista, os negros continuassem sem condições de ascensão social, tanto do ponto de vista material como intelectual. A primeira delas, a Constituição de 1824, conforme o 2º ato oficial de 1824, pela legislação do império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas. (BRASIL, Constituição, 1824). Mesmo sendo decretada quase meio século antes da Lei Aurea (1988), manteve o negro excluído do sistema educacional até mesmo depois de se estabelecer, pelo Decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, que negros só pudessem estudar no período noturno.

O Código Penal de 1890 também tem o seu destaque em nosso texto, uma vez que proibia uma das principais, senão a principal, forma de manifestação cultural africana: a capoeira; sendo essa mais que um jogo, mas “a forma desenvolvida pelos negros para se defenderem, cultural e fisicamente, das atrocidades cometidas por seus donos, haja vista que a única arma utilizada por estes era seu corpo” (AZEREDO, 2011, p. 9).

Capítulo XIII -- Dos vadios e capoeiras

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal;

Pena de prisão celular por dois a seis meses.

A penalidade é a do art. 96.

Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400.

Parágrafo único. Se for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes (BRASIL, 1890).

Demasiadamente, as teorias científicas do século XIX também inferiorizavam os negros ao demonstrarem pelo tamanho e formato do seu crânio que eram seres de baixa inteligência e destinados biologicamente à servidão. Segundo Leite (1976), essas ideias ganharam força principalmente na Europa, tendo em vista duas razões para que acontecesse.

Em primeiro lugar, era a fórmula preciosa para justificar o domínio branco sobre o resto do mundo: se as outras raças eram biologicamente inferiores, se eram incapazes de atingir os valores mais elevados da civilização, só poderiam sobreviver como as massas trabalhadoras submetidas aos brancos. Essa justificativa era mais sutil do que parece à primeira vista: através dela o europeu não chegava a sentir conflito ideológico com seus ideais democráticos e liberais. Não fora ele, europeu, que intencionalmente estabeleceu as diferenças entre raças; ao contrário, estas eram determinadas pela natureza. Em segundo lugar, o racismo parecia justificado pela teoria evolucionista de Darwin e também sob este aspecto se harmonizava com a vida intelectual europeia: se o homem resultara de uma longa evolução, na qual sobreviveram os mais capazes, as várias raças estariam em estágios diferentes de evolução e as menos capazes deveriam ser destruídas pelas mais aptas (LEITE, 1976, p. 27 e 28).

Desta forma, por muito tempo, negou-se aos negros a participação na constituição da cultura brasileira, e, ainda mais, historicamente, ele foi marginalizado dos setores básicos, como educação, saúde, moradia e segurança pública, sofrendo descaso e falta de oportunidades. Consoante André (2008), diante desse cenário, o movimento negro brasileiro tem reivindicado constantemente, desde a década de 1950, maior participação e reconhecimento de seus direitos como cidadãos, bem como a construção de representações positivas sobre sua história e sua imagem social.

Por outro lado, para que a imagem inferiorizada do negro possa ser substituída por uma nova visão capaz de ressignificar positivamente sua história e cultura, é preciso que os estudiosos compreendam a necessidade de não estudar a cultura negra como um pedaço

cultural fossilizado, mas sim como parte de uma realidade social dinâmica e conflitante na qual ainda se exerce uma função, conforme Moura (1983).

O fato é que por “muito tempo ocultou e ignorou as contribuições das sociedades e culturas africanas” na formação de nosso país, como diz Lima (2004, p. 85). Sendo assim, ainda se conhece pouco a respeito de seus subsídios, uma vez que a escravidão não foi unicamente uma dominação. A historiografia atual que estuda a questão africana está buscando a relação do Atlântico, do Brasil e das características culturais, mantendo um olhar sobre a cultura da África naqueles aspectos que foram preservados no Brasil (GILROY, 2012).

Tendo presente toda essa complexidade, apoiamo-nos em Cunha Júnior (2005) para afirmar que os povos da diáspora também trouxeram para o Brasil uma cultura científica, “[...] vieram com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e aos dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas no país durante o período de Colônia e Império” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 249). Afirmações como essas são de extrema importância, uma vez que, na maioria das vezes, quando nos referimos à Ciência e tecnologia, são totalmente desconsideradas aquelas desenvolvidas pelos povos pré-colombianos, africanos, indígenas etc. (FRANCISCO JÚNIOR, 2008).

A negação do passado científico e tecnológico dos povos africanos e a exacerbação do seu “caráter lúdico” foi uma das principais façanhas do eurocentrismo e que ainda hoje abala fortemente a autoestima da população africana e da diáspora, pois os “métodos”, “conceitos” e muitos cientistas europeus deram a impressão ao restante do mundo, de que as populações africanas não tiveram uma contribuição relevante para a construção do conhecimento universal (CUNHA, 2005, p. 5 e 6).

Ainda nessa linha de argumentação, é fundamental fazermos referência à produção científica atual do continente africano. Para isso, faremos uso da exemplificação de uma linha de pesquisa na África contemporânea que tem levantado estudos e recursos até mesmo em nível internacional, que é o estudo de plantas medicinais, principalmente na região de Guiné-Bissau. A respeito do estudo de plantas medicinais em Guiné-Bissau, essa é uma prática já antiga em seu território e surgiu, além de hábitos culturais, como uma alternativa para o difícil acesso a saúde, tendo em vista que este é um dos mais pobres países da África. Numerosas plantas são sujeitas a análises laboratoriais a fim do conhecimento de suas ações em

tratamentos para hepatites, reumatismo, doenças venéreas, parasitoses, tuberculose, tosse, dores de dentes, dermatoses, úlceras, entre outras (DINIZ, 2008).

O Instituto de Investigação Científica Tropical (IICT), através do então Centro de Botânica, tem vindo a realizar prospecções etnobotânicas na Guiné-Bissau, integradas em projetos de cooperação com instituições locais e financiados pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT, atual Fundação para Ciência e Tecnologia) e pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). Este trabalho tem sido realizado em colaboração com o Laboratório de Farmacognosia da Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa (LF- FFUL) e com o Departamento de Química da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (DQ- FCTUNL) e ainda com a organização não governamental (ONG) portuguesa Associação para a Cooperação entre os Povos (ACEP). Da parte de Guiné-Bissau, houve a colaboração do Departamento de Pesquisa Agrícola (DEPA), atual Instituto Nacional de Pesquisa Agrícola e da ONG guineense Ação para o Desenvolvimento (AD) (DINIZ, 2008, p. 2).

Diante das constatações do corpo teórico de todo esse capítulo, este é o processo histórico que não pode ser mascarado ou esquecido. As exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana sinalizam a necessidade da abordagem de conteúdos relacionados com a produção científica africana.

O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a **produção científica**, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 22, grifo nosso).

Ante esses raciocínios, o que nos interessa é reconhecer que apesar de alguns fatores terem motivado a exclusão ou um tratamento reducionista da História da África e dos afro-brasileiros é urgente a necessidade de repensarmos a educação, as estratégias e políticas para lidar com uma sociedade de culturas tão diversas, e como a área de ciências e matemática poderão contribuir para que o desafio de suplantar o racismo no ambiente escolar seja alcançado.

1.2 - MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

A educação é parte integrante de todo o processo de humanização, envolvendo não apenas o ambiente de sala de aula, mas diversos espaços sociais, como família, comunidades, trabalho, entre outros. Por sua vez, a educação:

[...] é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar –, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1981, p. 10 e 11).

Concordamos com Brandão quando ele diz que não podemos desvincular o processo de educação de todas as outras expressões culturais de uma sociedade. Nessa perspectiva, quando analisamos a escola inserida em um processo educativo bem mais amplo, percebemos que a problemática escolar não se limita à avaliação, ao currículo, aos planos de aula, mas à escola concebida como um microcosmo da sociedade, a qual tem o poder de interferir na formação do aluno e no seu posicionamento frente ao mundo.

Assim, a dinâmica escolar do momento atual não pode mais ignorar as diferenças particulares da sociedade multicultural em que vivemos e cuja “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea”, em consonância com Moreira (2001, p. 41).

A sociedade brasileira sempre foi multicultural, desde os 1500, data que se convencionou indicar como de início da organização social e política em que vivemos. Esteve sempre formada por grupos étnico-raciais distintos, com cultura, língua e organização social peculiares, como é o caso dos povos indígenas que por aqui viviam quando da chegada dos portugueses e de outros povos vindos da Europa. Também os escravizados, trazidos compulsoriamente para cá, provinham de diferentes nações e culturas africanas conhecidas por pensamentos, tecnologias, conhecimentos, inclusive acadêmicos, valiosos para toda a humanidade (SILVA, 2007, p. 493).

Entretanto, a escola, por muito tempo, estagnou seu caráter homogeneizador e monocultural, não acompanhando as relações interétnicas da sociedade em que está inserida, promovendo uma padronização que desconsidera as singularidades dos sujeitos envolvidos, dando pouco significado às vivências e experiências. Na verdade, o que era para ser o fracasso da escola se torna, segundo Saviani (1983, p. 40), o seu êxito, uma vez que, conforme uma concepção crítico-reprodutivista, “a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração” Assim, esse grupo de teorias:

concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (SAVIANI, 1983, p. 16)

Desse modo, observamos que, apesar de o ensino ser voltado para um grupo culturalmente plural, ele só se tornará multicultural a partir do momento em que a escola deixar de ser reprodutora de discriminação social, logo, um fator de marginalização; e passar a ser um instrumento de equalização social, superando, assim, a marginalidade. Ainda assim, torna-se necessário desenvolver escolhas éticas e políticas que levem em conta a diversidade cultural daqueles a quem se dirige, a fim de romper com o etnocentrismo característico de políticas escolares assimilatórias, discriminatórias e excludentes, de acordo com Forquin (2000). A diversidade cultural a qual nos referimos é aquela amparada por Sousa (2008):

(...) é um conceito abrangente, dizendo respeito ao complexo de diferenças culturais que podemos observar entre os indivíduos, tais como linguagem, danças, vestuário, tradições, preceitos morais, religião e as próprias formas de os indivíduos se organizarem em determinada sociedade. Este conceito diz respeito à variedade de práticas culturais e ideias expressas pelas pessoas em determinado ambiente social (SOUSA, 2008, p. 132).

Apesar de complexa, a tarefa de ensinar e aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais como a nossa não é impossível (SILVA, 2007). Dessa forma, o multiculturalismo surge como uma proposta de “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiculturalidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL 2003, p. 52). Esse termo não se restringe unicamente às práticas escolares, mas é aqui o seu principal campo de atuação.

Tendo em vista que a cultura e sua transmissão contam, nas sociedades contemporâneas, com poderoso suporte dos sistemas educacionais (sistemas estes que consomem grande parte da vida dos indivíduos) e como a educação, qualquer que ela seja, está integralmente centrada na cultura, pode-se entender porque os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação (SILVA E GONÇALVES, 2003, p. 120)

Em conformidade com essas discussões, o multiculturalismo surge com a capacidade de questionar o currículo escolar e as práticas pedagógicas atuantes na sala de aula, de modo a valorizar a diversidade cultural ao eliminar preconceitos e estereótipos construídos historicamente, na busca pela formação de uma sociedade alicerçada no respeito e na dignidade do outro com suas diferenças (ASSIS, 2003). Assim, Pansine e Nenevé (2008) alegam que:

[...] a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que, no interior do currículo escolar, produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicos ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição. Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores de sua cultura, criando condições para reagir e poder lutar contra esses mecanismos que pregam a superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos economicamente dominantes (PANSINE e NENEVÉ, 2008, p. 32).

Contudo, considerando o contexto educacional apresentado, precisamos fazer uma breve leitura sobre alguns textos legais que procuram demarcar a abordagem escolar sobre pluralidade cultural, multiculturalismo e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, sem ainda fazermos referência à Lei 10.639/03.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997/1998) na tentativa de oferecer uma base comum nacional para o ensino fundamental e, logo depois, para o ensino médio, incluem em seu texto uma tentativa de considerar as particularidades e a realidade de cada um, sendo o primeiro documento legal que apresenta nuances, mesmo que ainda fragilizadas, de um estudo que contemple aspectos multiculturais de nossa sociedade.

[...] a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1998, p. 19).

No volume dos PCNs destinados às orientações legais para o ensino de ciências no cenário nacional, encontramos vestígios de uma preocupação inicial em contemplar as relações sociais construídas na escola oportunizando por meio de conteúdos próprios da área de ciências um tratamento a respeito da corporeidade, estética e das questões biológicas que resgatem a autoestima de nossos alunos.

É importante o estudo do ser humano considerando-se seu corpo como um todo dinâmico, que interage com o meio em sentido amplo. Tanto os aspectos da herança biológica quanto aqueles de ordem cultural, social e afetiva refletem-se na arquitetura do corpo [...]. Nessa perspectiva, a área de Ciências pode contribuir para a formação da integridade pessoal e da autoestima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social, e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos (BRASIL, 1998, p. 23).

Considerando o trecho acima exposto, o estudo realizado por Gomes (2003) propõe a abordagem do corpo como expressão da identidade negra. Ainda segundo a autora, o racismo se perpetua na medida em que as diferenças inscritas no corpo se transformam em marca de inferioridade, sendo o cabelo crespo o principal alvo de discriminação corpórea.

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o “outro”, por isso ele carrega em si a ideia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude (GOMES, 2003, p. 80).

Estabelecendo um diálogo entre esses estudos e o estudo de ciências, encontramos a possibilidade de uma abordagem do corpo humano não com um trato estritamente biológico, levando em consideração apenas sua anatomia e fisiologia, mas ampliando seu estudo dentro de um contexto social.

Já não é mais só biologia (determinismo biológico – essencialismo), não é mais só cultura (determinismo cultural – não-essencialismo): o corpo que se produz aqui é o resultado desta interação; um corpo singular que não se reproduz (não produz cópias idênticas, clones de si), como híbrido, precisa sempre dos dois. Biologia e cultura se hibridizam e constituem um corpo humano. É esta trama que nos constitui (SANTOS, 1998, p. 69).

Ainda fazendo referência aos PCNs, e o fato deles incluírem a temática da diversidade cultural e do multiculturalismo como uma necessidade recorrente, novos desafios são colocados para escola e para os professores que assumem o papel de formação de cidadãos críticos e capazes de conviver e respeitar a riqueza cultural que os cerca. Esse contexto tem alertado alguns autores que se preocupam com o fato de isto ser apenas um modismo.

[...] situar-se em uma lógica de importação, sem dialogar de modo mais profundo com as diferentes configurações do multiculturalismo na nossa sociedade; ser disciplinarizado e reduzido a um conhecimento específico; exacerbar a diferença, provocando certos antagonismos ou ficar somente no respeito à diferença, sem com ela dialogar; ficar no plano conceitual e esquecer de que a diferença é inerente à dinâmica concreta das nossas escolas e salas de aula; desvincular a dimensão cultural da questão social/de classe e, assim, absolutizar a questão multicultural (CANDAUI; KOFFE, 2006, p. 486).

Silva e Gonçalves (2003), em uma visão um pouco mais otimista, acreditam na proposta multiculturalista em longo prazo por meio de um trabalho de desconstrução de categorias negativas em relação à imagem dos negros, alertando que a “política multicultural não pode se satisfazer apenas em reconhecê-las, é preciso questioná-las, desconstruí-las, mudar o seu significado” (p. 119).

Observando mais de perto a expansão do movimento multicultural na educação no Brasil, é possível vislumbrar, para os próximos dez anos, mudanças significativas nas nossas práticas escolares. Porém, uma lição da qual não podemos nos esquecer é a de que uma educação multicultural exigirá, de nós, um enorme trabalho de desconstrução de categorias. Caso contrário, o tema da pluralidade cultural preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais levará muito tempo para chegar às salas de aula, sem deixar de ser tratado com significações que acentuam e atualizam discursos e

atitudes preconceituosas e discriminatórias (SILVA e GONÇALVES, 2003, p. 121).

Outro documento que gostaríamos de fazer menção, apesar de já ter sido apresentado no capítulo anterior, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que, de acordo com uma exposição introdutória, aparece com uma proposta de

(...) divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10).

Este documento possui um teor um pouco mais político que os PCNs, introduzindo discussões a respeito de temáticas como políticas de reparação, de reconhecimento e valorização, e de ações afirmativas. Além disso, apresenta um perfil crítico, apresentando alguns equívocos relativos à construção de pedagogias de combate ao racismo e à discriminação como o fato de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingiu os negros (BRASIL, 2004).

Por fim, apresenta determinações de caráter normativo para serem seguidas de maneira obrigatória. Neste documento, a temática multiculturalismo passa a ser obrigatória para os cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação.

O reconhecimento desta importância crescente concebida à questão do multiculturalismo em sala de aula exige propostas inovadoras e reflexão crítica da área de ciências e matemática. O campo de estudos relacionados à alfabetização científica vem ao encontro da necessidade de desenvolver nos estudantes as perspectivas da ciência e da tecnologia, e o papel de ambas na vida pessoal e social desses cidadãos, em consonância com Cachapuz (2005). Ainda para Marco (2000), alguns elementos elencados se tornam primordiais no currículo científico para uma educação básica:

- Alfabetização científica prática, que permita utilizar os conhecimentos na vida diária com o fim de melhorar as condições de vida, o conhecimento de nós mesmos, etc.
- Alfabetização científica cívica, para que todas as pessoas possam intervir socialmente, com critério científico, em decisões políticas.
- Alfabetização científica cultural, relacionada com os níveis da natureza da ciência, com o significado da ciência e da tecnologia e a sua

incidência na configuração social (MARCO, 2000 *apud* CACHAPUZ, 2005, p. 22).

Além dessa proposta elencada acima, acreditamos que algumas visões deformadas da ciência e da tecnologia devem ser desmistificadas, como a visão descontextualizada, individualista e elitista, na qual a ciência é apresentada como uma atividade eminentemente masculina e branca.

Nesse sentido, espera-se que, a partir de uma prática educativa multicultural, os alunos, como cidadãos, sejam preparados, por meio das diversas disciplinas que permeiam o currículo escolar para a vivência social e política. De maneira igual, espera-se a ocorrência de um processo de ressignificação e reconstrução de imagens positivas a respeito das culturas negras por meio de estratégias de modo a superar e romper com o reducionismo ao qual o povo da Diáspora foi submetido.

CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NOS AMBIENTES ESCOLARES

A educação se mostrou, por muitos anos, como um processo “mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”, conforme Ponce (2001, p. 169). E é desse modelo escolar que somos produto, reproduzindo conscientemente ou inconscientemente os preconceitos que se fizeram e fazem presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, Candau esclarece que:

O que tenho constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos e do cruzamento de culturas presentes neles. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural” (CANDAU, 2008, p. 26).

Apesar de o acesso à educação ser um direito de todos e a instituição escolar estar construída, ainda de acordo com Candau (2008, p. 9), “sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção”, é contraditório a educação escolar brasileira ser marcada por tamanha desigualdade e exclusão, principalmente em se tratando de um país de maioria populacional parda e preta. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) lançado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que, em 2011, o Brasil contava com uma população de 195 milhões de habitantes, entre os quais 47,8% se autodeclararam brancos; 51,3% negros² (8,2% pretos e 43,1% pardos); 0,6% amarelos e 0,4% indígena (IBGE/PNAD 2011). Ainda considerando dados que contêm informações comparativas sobre analfabetismo e raça, podemos afirmar que as oportunidades educacionais revelam tamanha desigualdade no Brasil.

De acordo com os dados mais recentes, a maior incidência de analfabetismo ocorre entre homens (8,8%), de cor preta ou parda (11,8%), com idade acima dos 60 anos (24,8%), que pertencem ao quinto mais pobre (15,1%), residem na Região Nordeste (16,9%) e nas áreas rurais (21,2%) (IBGE/PNAD, 2012, p. 122).

² Segundo IBGE, considera-se negro a somatória entre pretos e pardos.

Além desse dado, a tabela abaixo (Tabela 1) apresenta dados de 2009, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade, de acordo com grupos de idade, cor ou raça e as grandes regiões brasileiras.

Tabela 1: Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas, total e respectiva distribuição percentual, por grupos de idade e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2009

Grandes Regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas													
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual (%)									Total (1)	Branca	Preta	Parda
		Grupos de idade						Cor ou raça						
		Total	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 59 anos	60 a 64 anos	65 anos ou mais	Total	Branca	Preta				
Brasil	14 105	100,0	4,6	17,4	35,4	9,7	32,9	100,0	30,2	10,2	58,8			
Norte	1 136	100,0	5,9	20,2	36,3	8,9	28,7	100,0	16,0	7,7	74,8			
Nordeste	7 361	100,0	5,4	20,6	37,4	8,9	27,8	100,0	21,8	9,5	68,3			
Sudeste	3 584	100,0	3,4	12,1	31,5	11,2	41,8	100,0	40,5	13,5	44,8			
Sul	1 185	100,0	3,7	13,2	34,2	9,8	39,1	100,0	63,9	6,5	28,7			
Centro-Oeste	840	100,0	2,2	14,2	34,3	11,9	37,4	100,0	31,1	10,5	57,0			

Fonte: IBGE, PNAD 2009.

(1) Excluídas as pessoas de cor ou raça amarela e indígena.

O sistema educacional reproduz os conflitos raciais da sociedade brasileira não apenas no quesito de permanência no processo de escolarização e alfabetização, mas também na abordagem do conteúdo em sala de aula, em que o tema África é quase sempre retratado de maneira secundária e dependente das demais temáticas. Questões como essas prejudicam a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira e comprometem o lema de igualdade de oportunidades. Dessa forma, concordamos com Gomes e acreditamos que:

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e evasão (GOMES, 1997, p. 24-25).

O imaginário europeu construiu uma história estereotipada da cultura africana, sendo essa “desvalorizada e comumente associada à bruxaria, tratada como folclórica e exótica”, em consonância com Nunes (2011, p. 39). Em todos os níveis de ensino, encontramos os efeitos de uma ideologia racista e discriminatória.

Depois de mais de quatro séculos de imigração forçada por meio do tráfico de africanos para o Brasil, com uma população atual de maioria negra afrodescendente, e com os antecedentes históricos que marginalizaram essa camada populacional, se torna comprometido o ensino e o pleno conhecimento da história de nosso país sem viabilizar o tratamento da temática da história e cultura africana, e do negro como sujeito histórico. Segundo Gomes (2003), esse processo de conhecimento histórico só é possível por meio do reconhecimento de nossas raízes. E:

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, 2003, p. 183).

Os africanos trouxeram consigo suas crenças, seus valores, suas linguagens, suas tradições orais, e também trouxeram conhecimentos e saberes significativos no campo científico e das ciências que não devem ser esquecidos ou menosprezados.

É possível concatenar o desenvolvimento da Ciência com o continente africano. A história da África já era antiga quando a Europa nasceu. Documentos demonstram que as primeiras universidades da Europa foram fundadas muito depois da Universidade de Sankore, em Tombuctu, cujos professores eram todos africanos. A civilização egípcia, que desenvolveu sua própria escrita e várias técnicas de construção (as pirâmides do Egito são exemplos da grande contribuição dada pelos povos africanos à engenharia e à arquitetura), possuíam conhecimentos médicos e farmacológicos sistematizados e muito desenvolvidos (várias técnicas da medicina como cirurgias cerebrais, de catarata, engessamento de ossos, conhecimento de substâncias anestésicas e cicatrizantes – encontrados em papiros médicos datados de 1550 a. C.); conhecimento de procedimentos físicos e químicos de mumificação; descobertas na astronomia, matemática; domínio de técnicas de irrigação e da forja do aço (MOREIRA; RODRIGUES FILHO *et al.*, 2011, p. 87).

Portanto, apesar de reconhecermos que a instituição escolar não é o único espaço de edificação de representatividades positivas a respeito da cultura negra como um veículo de transmissão do saber, torna-se um ambiente privilegiado na construção de novas relações e superação de preconceitos e desigualdades, uma vez que, em seu papel formador, a veiculação de conteúdos não acontece de maneira neutra, segundo Ribeiro (1999). Ainda, Silva (1997) afirma que:

[...] a mediação, a ação do professor podem possibilitar a reelaboração, a análise, a crítica e a reconstrução do saber. Nesse sentido, a escola pode ser um espaço de formação de consciências críticas e participantes do processo de transformação social. [...] Nesse sentido, a escola pode não só reproduzir a lógica da dominação, como também a da resistência e da luta social (SILVA,1997, p. 37).

Os negros contribuíram de forma significativa para o pensamento educacional brasileiro, trazendo para a “escola a reflexão de que, além de sermos seres cognitivos, somos também seres culturais”, em consonância com Gomes (1997, p. 23). Segundo a autora, essa é uma contribuição a partir do ponto de vista do próprio movimento negro, uma vez que os conteúdos não devem ser desvinculados do papel social e humanizador. Dentro dessa perspectiva, as ideias de Freinet ajudam a pensar um movimento dialético entre escola e cultura, quando aponta a:

Necessidade [...] de ligar a ciência de hoje à tradição do passado e às lições do presente, naquilo que elas têm de lógico, de racional e de vivo. É igualmente necessário ligar o ensino metódico da escola a essa cultura difusa pela qual o meio marca para sempre o corpo e as almas. E ligá-las não artificialmente, mas tão intimamente, tão naturalmente que uma seja a sequência normal e o complemento da outra (FREINET, 1969, p. 85).

De tal maneira, devemos buscar na História da Ciência e na História Africana episódios não contemplados pelo conteúdo curricular a fim de possibilitar a desmistificação e reconstrução de uma nova percepção da cultura do povo da diáspora e viabilizar um currículo menos etnocêntrico.

Dessa forma, o primeiro aspecto que nos propomos a discutir é a temática currículo, tendo por base que currículo na nossa compreensão não é apenas uma grade de conteúdos a serem ministrados nos decorrer das séries escolares, mas o currículo como construção de conhecimentos e práticas em seus aspectos políticos, históricos e sociais.

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mal, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 1995, p. 195).

Diante da extensão e amplitude de significados dados ao currículo, faz-se urgente e necessária uma reorientação curricular a fim de propiciarmos um currículo a serviço da diversidade, refletindo sobre as culturas que, muitas vezes, são silenciadas em sala de aula. Nessa perspectiva, um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos no acesso aos bens culturais e ao conhecimento (LIMA, 2006).

Assim, deveríamos repensar também a questão do livro didático. Por ser esse um instrumento mediador no processo de aquisição do conhecimento, é um dos grandes desafios a ser vencido na luta pelo ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, uma vez que se torna um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo docente. Primeiro, por ter a história negra minimizada no seu currículo, depois, por serem estereotipados como despossuídos de cidadania, inferiorizados em sua cultura e ilustrados como miseráveis (SILVA, 2006). A esse respeito, Ribeiro (1999) afirma que:

O livro didático veicula uma ideologia que produz o complexo de inferioridade do/da estudante negro/a, promovendo assim, a autorrejeição ao outro negro, representando-o de forma cristalizada e distorcida. Além de a presença negra ser quase inexistente, quando aparece vem sempre em último lugar. Enquanto os negros são apresentados com características físicas e atitudes não humanas, desempenhando funções sociais tidas como irrelevantes, os brancos, inversamente, são apresentados como representantes da humanidade e da cidadania; nas ilustrações de agrupamentos humanos aparecem como maioria, quando não é verdade, já que a sociedade brasileira é, majoritariamente, indígena, negra e mestiça (RIBEIRO, 1999, p. 37).

Posto isso, percebe-se a manutenção de uma postura racista e discriminatória nesse tipo de material didático, cabendo ao professor o papel de analisar e criticar os conteúdos verbais e figurativos presentes no livro, de modo a contribuir para uma educação mais igualitária, superando-se na tentativa de reformulação de seus currículos e modificação de suas práticas pedagógicas. Compartilhando da concepção de Ki-Zerbo (1982), Silva propõe para o ensino da história da África e do povo da diáspora africana uma nova abordagem que contemple a nova corrente historiográfica e que extrapola o conteúdo proposto no livro didático a fim de suprir essa carência.

[...] a História da África deve ser estudada contando com a interdisciplinaridade e o envolvimento da história oral, dos documentos arqueológicos, das fontes escritas não tradicionais, da tradição oral (mitos, contos e lendas), da linguística, da antropologia, fazendo uma (re)discussão da própria concepção de história. Temas tais como a África como berço da humanidade (primeiros *Homo sapiens sapiens*), as grandes civilizações em África (Egito, Núbia, Zimbábue etc.), a difusão do ferro e as sociedades política e culturalmente complexas proporcionariam ao estudante uma visão mais próxima da realidade do continente africano (SILVA, 2006, p. 103).

E, por fim, acreditamos no reconhecimento dos valores civilizatórios afro-brasileiros, valores esses que foram trazidos para o Brasil e aqui se reconstituíram de modo a compor a cultura afro-brasileira e africana. Podemos elencar: a circularidade, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, o cooperativismo/comunitarismo, a ancestralidade, a memória, a ludicidade, a energia vital e a oralidade. A respeito dessa construção cultural afro-brasileira, por que não articular tais elementos ao ensino de ciências e matemática? Embasamo-nos, primeiramente, em Cunha Júnior (2005) para esclarecermos alguns desses valores civilizatórios afro-brasileiros e repensarmos suas ligações com as diversas áreas de conhecimentos.

Para a constituição de um pensamento de base africana alguns elementos foram fundamentais: a comunidade e o seu enraizamento na terra, e a ancestralidade. Estas marcas significam, para o africano, a noção de repetição dos ciclos de vida, dos astros e do universo. Sequência que se repete mas com modificações, com acréscimos. Como trajetórias que são próximas, mas não se repetem, com idéias que hoje, no mundo ocidental, são representadas na matemática pelas teorias do caos. A ideia da comunidade e da cabeça humana inspira as circularidades de representação do mundo para os africanos. A terra sempre foi redonda para os africanos, em função desta concepção circular de representação da perfeição. O ser humano pensante está sempre no centro do pensamento dos diversos povos e filosofias africanas. A ancestralidade é a marca de permanência do ser sobre o tempo. Nestes se assentam todos os processos de conhecimento e de evolução do mundo. No conceito de

ancestralidade e do respeito a ela se fundam os princípios da organização social e da interação do ser humano coletivo com os demais seres da natureza. O pensamento africano procura sempre a explicação da totalidade como um conjunto indivisível complexo e de conexões múltiplas. A comunidade, sua terra e seu povo constituem a base da identidade e da construção das sociedades africanas. A força vital e a palavra são dois conceitos que explicam os dinamismos, as mudanças, nas sociedades africanas. A força vital é a energia a ser acumulada para a continuidade e para a mudança. A palavra é cultuada com conhecimento e como elemento de criação. A palavra precisa ser pronunciada com cuidado, dado o seu poder de criação. A palavra tem um sentido rítmico na sua expressão. Para os africanos, também os tambores falam (CUNHA JÚNIOR, 2005, 262 e 263).

Em consonância a todo o pensamento acima exposto, algumas possibilidades surgem no contexto de sala de aula, a fim de que as disciplinas de ciências e matemática contribuam significativamente com a divulgação e valorização social da história e cultura africana e afro-brasileira. Em uma aula de matemática, por exemplo, pode ser contemplada a questão da ludicidade e da circularidade por meio do Ouri, jogo de tabuleiro do tipo Mancala, que teve origem na África e chegou às Américas no século XVI com o tráfico negreiro, não envolve a sorte, mas apenas o raciocínio lógico matemático e pode ser explorado por temas ligados à área de cálculo, probabilidade, álgebra e funções. Além desse aspecto, proporciona um conhecimento histórico em relação à organização e estruturação da sociedade africana.

Os jogos do tipo Mancala pertencem a classe dos jogos de tabuleiro mas que segundo Murray (1952) são uma classe à parte pois não representam uma forma de atividade do homem primitivo, como a caça, a guerra, a corrida e o alinhamento. No entanto, pelo fato de os mais antigos tabuleiros aparecerem nas proximidades de estaleiros de construção é de admitir que tenham sido originalmente uma espécie de abacos rudimentares, utilizados para o cálculo dos salários e pagar aos trabalhadores. Esta hipótese enquadra-se perfeitamente no conceito definido por J. Huizinga (1971), de todos os jogos dos adultos terem como característica principal uma “luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa” (FRAGA, 2004, p. 10).

Outra proposta para se trabalhar nas aula de matemática e física seriam os *sona* angolanos, desenhos gráficos feitos na areia com a ponta do dedo que ilustram as histórias contadas pelos guardiões, e remetem a valores civilizatórios, como ancestralidade, memória e oralidade. Tais gráficos configuram a ideia de simetria, envolvendo estudo de ângulos, retas, sequências, análise combinatória, reflexão da luz e construção gráfica de imagens nos espelhos planos. Na figura 2 que segue, podemos observar um lusona – singular de sonas – que representa o caminho para Deus, sendo que a parte de cima representa Deus, à esquerda está o Sol, à direita está a Lua e, embaixo, está o homem.

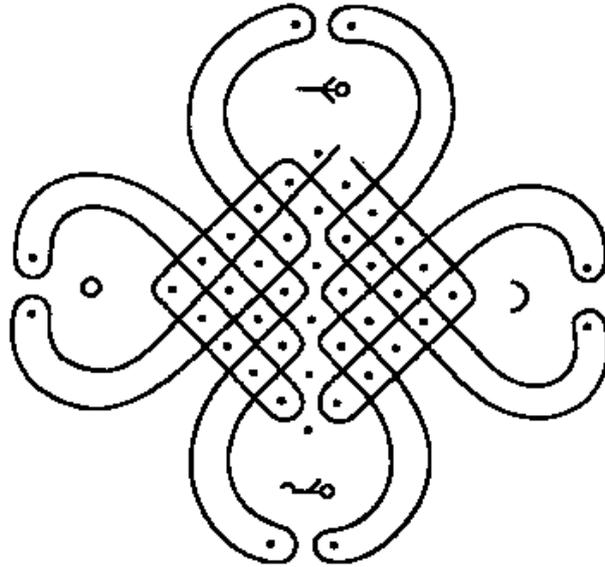


Figura 2: Modelo de Lusona, gráfico que representa o caminho para Deus (GERDES, 2008).

Moreira *et al.* (2011) apontam como uma proposta para se trabalhar de forma transdisciplinar conteúdos de química e biologia do Ensino Médio com o candomblé, contextualizando com a cafeína, componente presente na noz-de-cola que tem uso sagrado nessa religião. A abordagem dessa temática remete aos valores civilizatórios em aspectos de religiosidade, ancestralidade e energia vital, oportunizando abordagem dos costumes e hábitos presentes na cultura afro-brasileira e africana juntamente a conteúdos de química orgânica.

O professor apresentaria então a molécula de cafeína e identificaria a sua estrutura, nomenclatura e classificação. (...) Fazendo a ponte para a cultura africana e afro-brasileira e com o propósito de explorar valores em torno da diversidade, poderia ser abordado o fato de como extratos de cola foram incorporados em formulas farmacêuticas, em bebidas não alcoólicas, na química do refrigerante, por exemplo, contextualizando a Coca-Cola e fazendo referência à sua composição (MOREIRA *et al.*, 2011, p. 89).

Recentemente o *Coletivo Negro do LPEQI - UFG*, grupo de estudos que deu início a essa pesquisa, desenvolveu uma proposta de ensino sobre a utilização da casca do dendê, como material adsorvente para tratamento de resíduos metálicos envolvendo as disciplinas de química, física e biologia.

O dendezeiro veio para o Brasil junto com os povos que aqui seriam escravizados. Do fruto do dendezeiro tudo se aproveita: do caroço, conhecido como ikins no candomblé e que representa Orunmilá (considerado

o senhor do destino e detentor do saber transcendental), extrai-se o óleo de palmiste, cujos principais constituintes são os ácidos graxos. Do mesocarpo extrai-se o óleo de palma ou azeite de dendê, utilizados na culinária afro-brasileira e também nas religiões de matriz africana, que além de ácidos graxos possui elevado teor de tocotrienóis, fonte de vitamina E. Por sua vez, a casca é constituída de ligninas e pode ser usada como material adsorvente. O elevado consumo do dendê levou, posteriormente, à adoção das práticas milenares de extração do azeite, que eram conhecidas por esses povos, assumindo significativa importância econômica. O hábito de consumo do dendê no Brasil originou também o surgimento de um mercado local e, conseqüentemente, o aumento da demanda pelo produto, que foi responsável pela expansão comercial do fruto. Desta forma, este desempenhou um papel muito importante na economia entre a África e a diáspora, principalmente a partir da proibição do tráfico de escravos (BENITE *et al*, 2013, p.1).

Neste contexto apresenta-se uma opção para contemplar a aplicação da lei 10.639/03, ou seja, a abordagem da temática história e cultura afro-brasileira e africana no ensino de ciências bem como remete a valores civilizatórios como religiosidade e energia vital.

Diante das possibilidades acima descritas, acreditamos que o ensino da história e cultura da África e dos afrodescendentes exigem mudanças tanto na estrutura curricular como na abordagem dos conteúdos, e a utilização do livro didático como instrumento de aprendizagem, e, principalmente, nas concepções que permeiam a formação de professores da área de ensino de ciências e matemática dentro das Universidades. Dentro dessa perspectiva, concordamos com Francisco Júnior (2008) quando aponta que:

Na realidade, não há uma receita para se trabalhar esses conhecimentos em sala de aula. Porém, acredito que importantes discussões possam ser empreendidas com base em situações e/ou dados históricos. De tal maneira, nós, professores, devemos buscar, na História da Ciência e na História Africana, episódios ou práticas sociais e/ou científicas passíveis de serem explorados em sala de aula, obviamente não prescindidos do conteúdo curricular. Não é difícil perceber que, para isso ocorrer, faz-se necessária uma reorientação curricular. Contudo, enquanto isso não acontece, não podemos ser complacentes com essa questão. Episódios históricos ou práticas sociais e/ou científicas podem ser escolhidos para se concatenarem ao conteúdo curricular (FRANCISCO JÚNIOR, 2008, p. 407 e 408).

2.1- A LEI 10.639/2003

As primeiras reivindicações pelo fim da reprodução de discriminação racial no sistema de ensino brasileiro estavam presentes desde a declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro,

entre 26 de agosto a 4 de setembro de 1950 (SANTOS, 2005). Porém, o grande marco histórico veio acompanhado com o ressurgimento dos movimentos sociais negros, em 1978, em que houve uma intensificação das reivindicações iniciais da década de 1950, dentre elas:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987).

Nas décadas subsequentes, as discussões em torno desses itens foram tomando força, e as pressões do movimento negro passaram a ter maior legitimidade frente às articulações políticas, culminando em direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

[...] Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:[...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.[...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:[...]XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;[...] Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

Porém, a validade estabelecida pelo papel ainda não se solidificava nas práticas estabelecidas pela vivência social. Já no ano de 1990, alguns avanços passaram a permear as reivindicações de militantes negros por meio de diversas manifestações, merece destaque a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Dentre as exigências, estavam uma revisão dos livros didáticos, no que tange a figura do negro, a implementação da Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino e alguns cursos de aperfeiçoamento para que o professor fosse preparado para lidar com a diversidade em sala de aula e o combate ao racismo (SANTOS, 2005).

A partir desse período, pressionados pelo avanço do Movimento Negro Unificado (MNU), alguns municípios e estados redigiram algumas leis locais para que houvesse uma mudança curricular no que diz respeito ao estudo da história e cultura negras, tais como a

Constituição de 1989 do estado da Bahia, a lei Orgânica de 1990 do Município de Belo Horizonte, a Lei 6.889/1991 do município de Porto Alegre, a Lei 7.207/1993 do município de Goiânia, a Lei 7.685/1994 do município de Belém, a Lei 2.221/1994 do município de Aracaju, a Lei 2.251/1995 também do município de Aracaju, a Lei 11.973/1996 do município de São Paulo, a Lei 2.639 do município de Teresina e, por último, em destaque, a Lei 1.187/1996 de Brasília sancionada pelo governador Cristovam Buarque, primeiro ministro da educação do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (SILVA JUNIOR, 1998). Assim, o texto da lei possuía os seguintes artigos:

Art. 1ª - O Estudo da raça negra é conteúdo programático dos currículos das escolas de 1ª e 2ª graus do Distrito Federal.

§ 1ª - No Estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país.

§ 2ª - Cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder à revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta Lei.

Art. 2ª - A qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigidos para a implementação do disposto no art. 1ª ficarão a cargo do Poder Executivo.

Parágrafo único – Para alcançar o fim a que se refere o caput, o Poder Executivo realizará:

I – cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira;

II – intercâmbio com organismos nacionais e internacionais voltados à valorização do negro;

III – análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, a fim de suprir as carências identificadas (Brasília, 1996).

Desta forma, fruto de lutas históricas do Movimento Negro de mais de meio século, em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei 10.639/03³, que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, além de algumas providências, como a inclusão do dia 20 de Novembro, data em que se comemora o dia da consciência negra no calendário oficial das escolas.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.[...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

³ Alterada pela Lei 11.645/08 que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

A fim de regulamentar a Lei 10.639/03, em 2004, foi elaborado o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana cujo intuito é:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial-descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004).

A implementação da Lei 10.639/03 induz mudanças no texto curricular, e essas mudanças são complexas e vão além de como trabalhar os conteúdos tradicionais da escola e, transversalmente, abordar temas ligados à história e à cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa intenção deve ser explicada no Projeto Pedagógico da escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste do fazer pedagógico às particularidades de cada aluno. O documento de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais alega que a escola é um espaço de socialização.

[...] por meio do Projeto Político-Pedagógico das escolas é possível garantir condições para que alunos(as), negros(as) e não negros(as) possam conhecer a escola como um espaço de socialização. Um espaço em que as relações interpessoais, os conteúdos e materiais constituam o diálogo entre culturas, que tragam não apenas as histórias e contribuições do ponto de vista europeu, mas também as histórias e contribuições africanas e afro-brasileiras (BRASIL, 2006, p. 87).

Diante da revisão de conteúdos, currículos e práticas pedagógicas, surgem três tendências de interpretação e de aplicabilidade da lei: primeiro, aqueles que defendem a criação de uma disciplina específica para abordagem dessa temática; depois, os que acreditam que a temática deve ser inserida apenas nos currículos das disciplinas de história, educação artística e literatura; e, por fim, aqueles que entendem como obrigatoriedade de todas as disciplinas o tratamento transdisciplinar do conteúdo da lei.

Como componentes da cultura científica, nos posicionamos favoráveis ao papel da discussão sobre cultura negra na educação que consiste em “ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética” (GOMES, 2003, p. 81).

Essa lei está em vigor há onze anos e, mesmo assim, ainda faltam iniciativas fortes em âmbito nacional para que se inicie uma verdadeira campanha em busca da valorização da temática afro-brasileira. Devido à falta de um sistema de ensino homogêneo em todo o Brasil, que tenha condições igualitárias de acolher e preparar os alunos adequadamente para as exigências do mercado de trabalho, nessa sociedade de informação que surge nesse início de século XXI.

Por sua vez, a inclusão como prática educativa é recente em nossa sociedade, as práticas anteriores de educação, como a exclusão, a segregação institucional e, inclusive, a integração de pessoas com necessidades especiais, vêm dando espaço, gradativamente, à inclusão (GLAT *et al.*, 2006; OLIVEIRA, 2004).

Como o objetivo da educação inclusiva é uma sociedade para todos, sua prática “repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação” (SASSAKI, 1999, p. 42).

Com o objetivo de desenvolver as potencialidades dos professores e alunos em formação, a educação de todas as pessoas, independentemente de sua condição física, financeira e intelectual, deveria ter, além do caráter educativo, também o caráter sociocultural. E, inevitavelmente, o pressuposto da inclusão possui pontos em comum com as propostas da lei em questão, pois ambas objetivam que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela e contribuindo com a capacidade reflexiva dos alunos, inclusive para com os aspectos históricos da sociedade brasileira.

Na área de políticas sociais no Brasil, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) tem tido uma importante atuação, principalmente no que diz respeito à questão racial brasileira. Como principais instrumentos da Unesco contra racismo e a discriminação, podemos citar a Declaração das Raças da Unesco, de 1950; a Convenção contra a Discriminação na Educação, de 1960; a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, de 1978; a Declaração sobre Princípios de Tolerância, de 1975, e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001.

A partir da aprovação da Lei 10.639/03, a Unesco instituiu o Programa *Brasil-África: Histórias Cruzadas*, que visa atuar em três eixos temáticos complementares: acompanhamento da implementação da lei; produção e disseminação de informações sobre a história da África e dos afro-brasileiros; e assessoria no desenvolvimento de políticas públicas relativas à temática. Assim, o objetivo dessa atuação é, segundo a Unesco:

identificar pontos críticos, avanços e desafios na implementação da Lei, bem como para cooperar para a formulação de estratégias para a concretização de políticas públicas nesse sentido, além de sistematizar, produzir e disseminar conhecimentos sobre a história e cultura da África e dos afro-brasileiros, subsidiando as mudanças propostas pela legislação (UNESCO, 2010)

A Unesco ainda publicou em 2006 o livro “Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade” e, em parceria com a mais nova secretaria do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), publicou em 2005 “História da Educação do Negro e outras histórias”. Como principal proposta para disseminação de informações da cultura africana, por meio da abordagem interdisciplinar, a Unesco em parceria com a SECADI/MEC e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) traduziram e publicaram uma das principais obras de referência sobre o assunto: os oito volumes da coleção *História Geral da África*.

No que se refere aos cursos de licenciatura, isto é, à formação inicial de professores, as orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais versam sobre a articulação com a legislação implementada, uma análise sobre a produção de pesquisas e ações relativas à formação dos(as) docentes e relações étnico-raciais. Por fim, a inserção das diretrizes relativas ao assunto nas Instituições de Ensino Superior (IES), especificamente no que diz respeito às IES, que propõem uma configuração que ressalta as relações interdependentes entre diferentes articulações, e mostra a necessidade da inserção e do trabalho conjunto de pesquisa e extensão para viabilizar o estudo das relações étnico-raciais, como se vê na Figura 3.

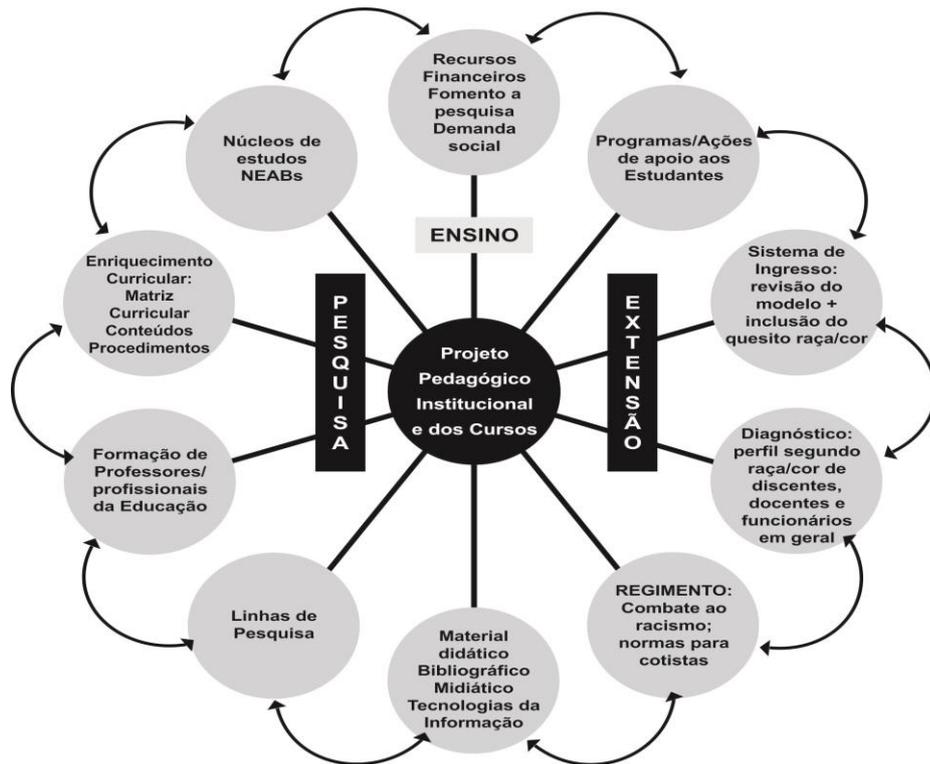


Figura 3: O processo de circularidade de inserção das Diretrizes nas IES. Adaptado de Brasil, 2005.

Assumidos esses pressupostos, essa pesquisa de investigação de caráter informativo tem a finalidade de averiguar o quão conscientes dessa lei estão os profissionais docentes para o tratamento de temáticas envolvidas com relações de poder, identidades e preconceitos raciais em sala de aula. Além disso, o que tem sido feito de concreto para o cumprimento da lei na educação básica e para promoção de discussões nas Instituições de Ensino Superior de modo a contribuir na formação inicial do docente para sua atuação no ambiente escolar.

Deste modo, esperamos, com esta investigação, criar articulação entre teoria e prática no processo de formação docente de professores de ciências e incluir a temática como pauta de discussão nas IES pesquisadas. O esquema apresentado na figura 4 representa a circularidade como pressuposto que orienta a nossa investigação, bem como o estabelecimento do diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e que significado esses produzem, e o repensar do trato com a temática da Lei 10.639/03 na Universidade como exigência para atuação do professor em sala de aula.

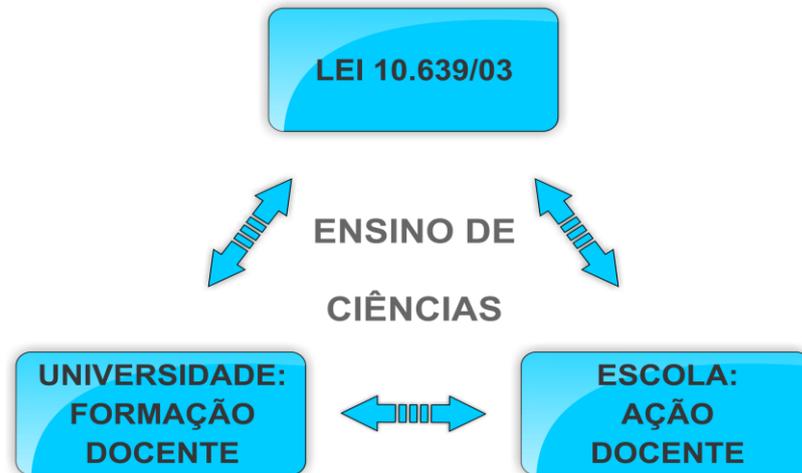


Figura 4: Esquema representando a circularidade como pressuposto que orienta nossa investigação.

Contudo, tendo em vista a complexidade que impulsiona a circularidade acima representada, torna-se necessário atribuir responsabilidades para todos os níveis de ensino a fim de que se cumpram as determinações legais da lei 10 639/03 e suas diretrizes. Assim sendo, o governo federal, através do Ministério da Educação, MEC, e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, SEPPIR, lançou em 2009 o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, cujo os objetivos se encontram abaixo listados.

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. São objetivos específicos do Plano Nacional;

- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.

- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;

- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade;
- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana;
- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (BRASIL, 2009, p. 22 e 23).

Além de constar nos objetivos do Plano Nacional para a implementação da lei 10.639/03 a promoção da atuação das IES, principalmente as voltadas para a formação de professores, o documento determina as principais ações a serem trilhadas para concretização desse objetivo. Dentre elas, podemos pontuar a inclusão de disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, desenvolvimento de atividades acadêmicas de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes, a formação adequada de professores nos cursos de licenciaturas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o fomento à pesquisas que abarquem essa temática, bem como o estímulo através de bolsa de iniciação científica (BRASIL, 2009).

Assim, nos encontramos legalmente amparados por documentos que não apenas tornam obrigatório o tratamento da temática da cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, mas também direcionam como essa abordagem poderá ser realizada e quais as possibilidades frente aos desafios de superação de desigualdades raciais.

CAPÍTULO 3 - MÉTODO

Fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, esta pesquisa se configura como uma pesquisa participante. Dessa forma, enquanto método, o materialismo histórico e dialético é um instrumento de análise que possui em seus princípios:

- i) A importância de se estudar a história da constituição dos fenômenos e a exigência de um esmerado exercício;
- ii) Uma exploração das várias conexões entre elementos desses processos históricos, os quais a princípio poderiam parecer isolados e que no final poderão nos mostrar o complexo movimento de construção dos fenômenos sociais (ANDRÉ, 2008).

Antes da tentativa de compreender como o enfoque materialista histórico e dialético se torna uma possibilidade para compreender a força dos embates entre os sujeitos históricos no âmbito da cultura e dos costumes, precisamos esclarecer a concepção materialista, histórica e dialética de Marx (1989). Para ele, os indivíduos estabelecem suas relações sociais de acordo com sua produtividade material.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2001, p. 77).

Marx agregou ao materialismo histórico uma perspectiva dialética na qual a existência dos contrários presentes em diversas situações possibilitará a compreensão da realidade como um acontecimento contraditório e em permanente transformação, conforme Konder (1981). De modo que nas pesquisas dialéticas, segundo Gamboa (2004):

[...] o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos [...] Assim, a educação é o espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais (GAMBOA, 2004, p. 103 e 104).

Apoiados em Demo (2004), reconhecemos na pesquisa participante (PP) a dialética como pressuposto teórico:

[...] o materialismo dialético continua muito presente na PP [...] Pois, tem a vantagem clara de apontar para problemas fundamentais da emancipação do trabalhador, em particular para o caráter abstrato da mercadoria e para a mais-valia. Tais categorias [classes sociais] persistem até hoje como instrumentos formidáveis da análise do capitalismo e fazem parte da luta contra a “globalização hegemônica”, como diz Santos (2002, 2002a). Não se pode negar que um dos fulcros da PP tenha sempre sido a “lutas de classes” e nisto reside grande mérito, mesmo que possa ser considerada, hoje, esta visão um tanto unilateral, porque a complexidade da sociedade não se abriga em categorizações tão alinhadas (DEMO, 2004, p. 85-86).

Esta pesquisa é uma atividade educativa de investigação e ação social (Brandão, 1984). Cabe esclarecer que a participação em uma pesquisa, segundo Demo (2004), está para além de pertencer a uma comunidade, mas dar voz a ela. Neste caso, assumimos as duas posições, pois representamos os professores de ciências que devem contemplar a Lei 10.639/03 em suas ações pedagógicas e os membros desta sociedade afro-brasileira, isto é, representamos a sala de aula de ciências condicionada por sua heterogeneidade a partir de posições definidas e legitimadas nesta estrutura social.

Baseado em Le Boterf (1984), algumas fases foram seguidas para que a investigação se construísse como participante: na primeira fase, identificam-se as necessidades; na segunda, formulam-se estratégias; na terceira, levantam-se os recursos disponíveis e, na quarta, parte-se para soluções possíveis (tabela 2). Sendo assim, foram unidas pesquisa, formação e ação.

Tabela 2: As fases da pesquisa

Fases	Objetivos	Instruções de Operação
Primeira: montagem institucional e metodológica	Criar reuniões de discussão teórica sobre a temática. Esse momento pode ser identificado como inicial da aproximação entre Universidade e a comunidade afro-brasileira, uma vez que os pesquisadores representam esta sociedade.	Caracterização do grupo social em seu contexto sociotemporal.
Segunda: estudo preliminar da região e da população envolvida	Caracterizar o <i>locus</i> da investigação.	Análise da estrutura, do processo de implantação e da proposta pedagógica da Lei 10.639/03, realizadas no grupo de discussão.
Terceira: análise crítica dos tópicos considerados prioritários e que os participantes desejam estudar	Investigar qual é o papel do ensino superior (formação de professores) em preparar os professores sobre o conhecimento e execução da lei.	Elaboração do roteiro das entrevistas para a coleta dos dados
Quarta fase: programação e desenvolvimento de um plano de ação	Estabelecer o diálogo sobre a temática história e cultura afro-brasileira nas IES envolvidas.	Aplicação e análise das entrevistas: investigação do discurso dos sujeitos. Escolha de modelos analíticos para compreensão da informação e discutir a fundamentação teórica destes.

Fonte: Ellen Pereira Lopes de Souza

A priori, realizamos dezoito encontros entre a tríade de professores composta por dois alunos de iniciação científica (A5 – licenciando em química da Universidade Federal de Goiás – UFG e bolsista PIBIC⁴ e A6 – licenciando em química da Universidade Estadual de Goiás e aluno PIVIC⁵), um professor do ensino básico em formação continuada (PG5 – licenciada em matemática e aluna especial do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, UFG), além

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

⁵ Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

de uma professora formadora (PF1 – docente do Instituto de Química da UFG) no âmbito da academia, isto é, na instituição responsável pela formação de professores.

Os encontros foram realizados com vistas à tentativa de introdução da temática sobre a diversidade étnico-cultural valorizando os conteúdos de matriz africana nas IES envolvidas, especificamente nos cursos de ciências, aconteceram desde o segundo semestre de 2010. Esses encontros aconteciam duas vezes por semana em média, com duração de duas horas e foram gravados em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise dos dados. Esses encontros, além de subsidiar a pesquisa, originaram o *Coletivo Negro* do Instituto de Química (IQ) da Universidade Federal de Goiás, grupo esse que se reúne periodicamente até hoje. Hoje, esse grupo é composto por alunos de iniciação científica do curso de licenciatura em Química (UFG), alunos do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (UFG), e alunos do doutorado em Química (UFG). Nenhum desses membros tem a formação acadêmica em história e cultura afro-brasileira e africana; alguns são professores interessados nos desafios de se trabalhar no conjunto de programa de ensino com o cumprimento da Lei 10.639/03, outros são alunos que entraram na Universidade pelo sistema de cotas raciais e sociais e ainda aqueles que viveram em regiões quilombolas em Goiânia.

Em seguida, a tríade de professores trabalhou na produção da estrutura de um roteiro de entrevistas semiestruturadas que foram, posteriormente, realizadas, ampliando o número de sujeitos da investigação e incluindo alunos da graduação em licenciatura em química (A5, A6, A7, A8), professores formadores de cursos de licenciatura em ciências (química, matemática, geografia) do Ensino Superior do estado de Goiás (PFC0, PFC1, PFC2, PFC3, PFC4), professores formadores e coordenadores dos cursos de ciências (física, química, matemática e biologia) de Ensino Superior do estado de Goiás (PFCC 1, PFCC 2, PFCC 3, PFCC 4, PFCC 5) e lideranças do movimento social negro no Estado de Goiás (L1, L2). O critério para determinação da amostra pesquisada foi a volitilidade.

Com as entrevistas gravadas em vídeo, a tríade de professores ainda trabalhou na produção de um web-documentário como uma proposta de ampliar a veiculação dos resultados da pesquisa, oportunizando acesso para futuras análises referentes à temática da Lei 10.639/03.

3.1 DOS INSTRUMENTOS DA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

O instrumento de coleta de dados consistiu no roteiro da entrevista semiestruturada e foi elaborado segundo alguns eixos, os quais apresentamos na tabela 3.

Tabela 3: Extrato dos eixos do roteiro semiestruturado.

Norteadores	Número de questões propostas	Enfoque temático	Implicação
Conhecimento dos entrevistados sobre a Lei 10.639/03	1	Relativo ao conteúdo da lei	Dificuldades do reconhecimento das identidades presentes numa sala de aula.
Concepções sobre a temática	1	Relativo à natureza da formação inicial	Dificuldades ao deparar com formação inicial calcada em racionalidade técnica.
Conhecimento de ações que operacionalizem a lei.	3	Relativo à relação entre aspectos da lei e o ensino de Ciências e Matemática	Dificuldade em estabelecer relações entre pertencimento cultural e desempenho escolar; e visões deformadas do ensino de Ciências.
Concepções sobre os impactos da lei no âmbito formação	2	Relativo às mudanças no Projeto Pedagógico Institucional e dos Cursos de Formação Inicial	Dificuldade em capacitar/formar professores contemplando a temática nas IES.

Fonte: Ellen Pereira Lopes de Souza

Nessa fase da investigação, realizamos dezesseis entrevistas no período entre o dia 29/09/10⁶ e o dia 31/07/12. E, a partir de então, passamos a esclarecer sobre a criação do instrumento de coleta de dados desta investigação.

Uma vez que o desafio de nossa pesquisa é interpretar o discurso pedagógico relativo à implementação da Lei 10.639/03, ao questionarmos sobre o conhecimento dos entrevistados a respeito da lei, visávamos verificar, primeiramente, se esses possuíam ciência sobre seu conteúdo – a inserção da temática afro-brasileira e africana nas matrizes curriculares do ensino básico, para, então, darmos início a uma série de questionamentos referentes à sua aplicabilidade.

⁶ As entrevistas tiveram início desde que entrei como aluna especial no programa de mestrado.

Neste momento, não queríamos apenas verificar se já ouviram falar da lei, mas se realmente a conheciam e como a interpretavam na sua prática docente. O fato é que a concepção que o professor possui a respeito da Lei determinará suas atitudes pedagógicas, para que não sejam apenas repassadas notícias sobre a África para os alunos, mas “que o conhecimento de toda essa cultura venha a ser internalizado nesses” (OLIVA, 2003, p. 424).

Segundo Munanga (2005), o desconhecimento da história da África, da cultura do negro no Brasil e da própria história do negro de um modo geral, por parte dos professores, é tido como um sério problema na tentativa de se implementar a lei em sala de aula, uma vez que muitos são levados pelo mito da democracia étnico-racial. Neste sentido, o autor afirma que a:

[...] educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura “racista” na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

O fato é que, por se tratar de um roteiro de entrevista semiestruturado, possibilitou que, a partir dessa pergunta inicial, pudéssemos esclarecer a respeito do conteúdo da lei para, então, verificarmos se os entrevistados compreendiam politicamente sobre os desafios das relações raciais que deveriam ser trabalhadas em toda a rede de ensino sob a perspectiva do cumprimento da Lei 10.639/03.

A respeito da concepção dos entrevistados sobre essa temática, procurávamos saber a opinião em relação à efetivação deste tema no ensino superior, uma vez que, nessas instituições, são formados os professores que deverão ser capazes de abordar essa temática em seu fazer pedagógico. Neste ponto, concordamos com Tardif:

Que o trabalho dos professores de profissão seja considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos, e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (TARDIF, 2001, p. 119).

Certamente, para que um professor realize seu trabalho contemplando a lei na sala de aula, faz-se necessário um saber (conhecer a lei) e um saber-fazer (compreender o que deve ser feito com a lei). Saberes esses que deveriam ser ensinados em sua formação nas Instituições de Ensino Superior.

Por sua vez, optamos por saber dos entrevistados seu conhecimento de ações que visam operacionalizar a lei, o objetivo, aqui, foi destacar se os entrevistados conheciam

propostas/aplicações inerentes à lei, e também se poderiam sugerir ações visando cumprir esse objetivo. O fato é que, desde que a lei foi instituída em janeiro de 2003, tem faltado iniciativas concretas para que haja o seu cumprimento nas salas de aula da educação básica, uma vez que o corpo docente não discute a respeito da temática com os seus pares e por desconhecerem ferramentas e material pedagógico (NOVAIS *et al*, 2012, p. 399).

Ao optar pela entrevista como instrumento de coleta de dados, almejávamos que o entrevistado pensasse e articulasse sobre educação, cidadania, conteúdos e temática étnico-racial, não apenas refletindo sobre temas transversais ou propostas curriculares, mas trazendo o questionamento de sua prática pedagógica.

Por último, desejávamos saber a opinião dos sujeitos sobre o que, de fato, pode mudar com o cumprimento da lei, especificamente na construção da identidade cultural de um país e nos projetos pedagógicos dos cursos de formação docente. Verificando, assim, se os entrevistados compreendiam que a lei, por si só, não iria mudar a realidade, mas impulsionaria discussões que partiram de uma demanda social para, enfim, produzir mudanças significativas no trato político pedagógico escolar.

As entrevistas realizadas foram gravadas e transcritas, e os dados obtidos agrupados por unidades de significado, e analisados segundo a técnica de análise do discurso de Bakhtin (2006). A esse respeito, Gregolin explica que:

[...] empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente (GREGOLIN, 1995, p. 13).

O discurso dos sujeitos desta investigação foi concebido como prática social. Assim, assumimos o discurso como modo de ação de forma que foi possível investigar as atividades discursivas como formas materiais de produção de significados. Entendemos significado por sua relação com o sentido. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge e o significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido, consoante Vygotski (1996). As entrevistas foram caracterizadas como atividades discursivas constituídas pelo diálogo, em uma situação de comunicação face a face.

Para se compreender a construção social de significados pelos sujeitos, foi feita a análise da atividade discursiva de modo a identificar os processos por meio dos quais os participantes se apropriam de linguagens sociais. Consideramos que, na produção da

contrapalavra, os entrevistados tiveram que interpretar a locução anterior, e essa interpretação teve que ser negociada e ancorada nos conhecimentos que os sujeitos possuem.

Na análise do discurso, o que se verifica é a palavra em movimento, e estudar o discurso é observar o homem falando. Dessa forma, foi preciso considerar os processos e as condições de produção discursiva pela análise da relação estabelecida entre os sujeitos que falam e a situação na qual se produz o dizer. Fizemos uma tentativa de encontrar regularidades na produção do discurso relacionando-o com sua exterioridade.

Assim, foi possível questionar sobre suas condições de produção. O contexto imediato se refere à realização da entrevista, em que os sujeitos são convocados a refletir sobre a Lei 10.639/03. O contexto amplo, por sua vez, se refere à inclusão do contexto histórico e ideológico, e, neste caso, evoca os elementos que derivam de nossa sociedade em que perdura a ausência de referências positivas na narrativa da história dos negros tanto no Brasil quanto de sua história ainda em continente africano. Sendo assim, configura-se uma lacuna no autoconceito dos negros em nosso país.

De igual modo, a memória, quando relacionada com a produção do discurso, pode ser tratada como o interdiscurso e definida como aquilo que fala antes, noutro lugar, independentemente, isto é, a memória discursiva. Em nosso caso, tudo aquilo que já se disse sobre a situação de ausência da historicidade da cultura negra: um particular mítico, dotado de histórias preconceituosas e piadas depreciativas. A atmosfera do já dito por alguém em algum lugar tem efeito nessa produção discursiva.

Nessa perspectiva, os sujeitos desta investigação são interpretados como sujeitos essencialmente ideológicos e históricos, cuja “palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 99).

4- DESVELANDO A TRAMA

4.1 QUANDO OS PESQUISADORES SÃO SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.

Apresentamos, nesta investigação, a análise das interações discursivas produzidas em um dos encontros da tríade de professores que ocorreu em 18 de agosto de 2010. Neste encontro, foram contabilizados 433 turnos de discurso.

Nesta fase de estruturação, a tríade negociava a produção de significados quanto aos sujeitos que comporiam o documentário e o que se esperava produzir, conforme os extratos de diálogo apresentados a seguir:

A5: Acho que precisamos mostrar que existem iniciativas nas IES, apesar serem poucas ainda, nesse ponto, a escolha dos entrevistados vai ser importante.

A6: Certo, a entrevista vai ser fundamental mesmo para o documentário, porque a nossa intenção é expor e saber o que os sujeitos pensam sobre uma lei que já tem sete anos e, até hoje, o que tem sido feito? E nós, professores, a lei é parte da política pública educacional, o que nós sabemos sobre ela?

A5: E as imagens? Não precisa se prender a mostrar imagens de negros, quer dizer, não é apelo por uma causa, é direito devido e negado durante tanto tempo. Podemos mostrar imagens das IES, chamar atenção para alguns aspectos da lei com textos explicativos[...]

A5: Questão central deve ser como a universidade tem contribuído para a implementação da lei.

PG5: E a escola? É preciso incluí-la.

A5: Sobre a escola, eu acho que, se apontarmos para uma discussão sobre a formação de professores, conseguimos um retrato parcial da escola.

PG5: Isso.

A5: Outra coisa também [...] a gente não discutiu um negócio, pra mim, é meio complicado discutir isso, é tempo, quanto tempo nosso documentário vai ter?

O discurso de A5 reconhece as possibilidades e os limites de políticas públicas universais, quando este se refere às poucas iniciativas em termos da lei nas IES. Quando A5 aponta o tempo como fator limite para o processo de produção do documentário, reconhece a grande desinformação por parte da educação e da formação de professores sobre nossa herança africana e, também, esse resultado revela a preocupação com o tempo necessário para reconhecer uma dada realidade de desinformação para o diálogo.

Por sua vez, o discurso de A6, que se interessa pelos sete anos de promulgação da lei, reflete que um processo de mudança proposto por uma determinação legal é lento, principalmente quando envolve erros históricos de aspectos da nossa história enquanto país, uma revisão profunda dos conteúdos escolares e a forma como são desenvolvidos nas escolas. Enfim, todo esse processo envolve uma profunda mudança de mentalidade de todas as pessoas, inclusive gestores, professores, entre outros. Dessa forma, A6 demonstra sua preocupação com o longo caminho a ser percorrido na efetivação concreta e positiva dessa determinação legal.

O discurso produzido acerca da utilização de imagens de negros denuncia o processo de construção da identidade negra na sociedade brasileira. Admitir essa identidade passa pelo reconhecimento e pertencimento, e reconhecer-se, no Brasil, é decisão de coragem, pois é ser considerado portador de uma cultura inferiorizada, subjugada pela escravidão. Mesmo que preocupado com a temática, o discurso revela inquietações que estão enraizadas no imaginário de nossa sociedade.

Reconhecidas as dificuldades para realização de um ideal igualitário e universalista propugnado pelo Estado, a produção do discurso se segue:

A6: [...] a lei foi feita para o ensino básico, mas eu pergunto onde vão ser formados os professores? O cumpra-se. Nas universidades.

A5: Vamos pensar nas perguntas, no roteiro para a entrevista. É importante saber, nas universidades, o que tem sido feito? O que a universidade entende sobre a temática? Acho que poderíamos entrevistar coordenadores de cursos de licenciatura.

PF1: Uma boa pergunta seria: em sua opinião, a temática étnico-racial deve ser abordada em uma sala de aula?

A5: Melhor: a temática étnico-racial deve ser abordada na formação docente? Podemos perguntar, se a resposta for sim ou não, e por quê?

PF1: Vocês podem perguntar sobre a lei. Se o entrevistado conhece a lei. Esta é uma boa pergunta para inserir a discussão nas IES. Pois, se o entrevistado não conhece, vocês podem explicar um pouco sobre a lei, sobre os sete anos da mesma. É uma tentativa de estabelecer diálogo sobre a temática no ensino superior.

A6: Acho pertinente também saber como os formadores de professores operacionalizam o cumprimento da lei.

PF1: Você quer saber se o coordenador está preocupado em oferecer uma disciplina que aborde o tema, em promover um fórum, coisas deste tipo.

Nossos resultados revelam que a tríade de professores compreende que qualquer ação que se destine à escola passa, necessariamente, pela ação dos cursos de formação de professores, em que devemos discutir as propostas de inclusão de temas no currículo. É esse produto que estamos sistematizando e pretendemos que venha a servir de subsídio para reflexão da prática de outros educadores. O diálogo reconhece que políticas universalistas

ensejam o surgimento efetivo de lacunas, tal como aponta PF1 sobre o fato de a universidade não conhecer a lei.

Capacitar docentes para lidar com a diversidade significa fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza e possibilitar a troca entre os grupos. Nesse sentido, a tríade segue se questionando:

PG5: Eu faço uma pergunta para nós pensarmos: a promulgação de uma lei é uma medida válida quando se trata de construir a identidade cultural de um país?

A5: Acho que não, o que ela pode fazer é criar uma atmosfera para reflexão sobre a história e cultura do povo africano que é inerente a nossa história como sociedade, então, se trata da valorização da nossa cultura mesmo [...]

A6: Cabem muitas outras questões nessa reflexão, questões pertinentes que precisam ser discutidas e precisam ser tratadas, se tudo fosse virar lei [...]

PF1: É uma lei de diretrizes voltada para tentar recuperar o tempo perdido, a negação de nossa identidade.

Entendemos que o questionamento feito por PG5 e dirigido aos pesquisadores é a busca de estabelecer relações dialógicas e valorativas que nos orientem para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência.

Discutir as relações raciais implica modificações, perdas e recriações em nós mesmos e em nossas práticas pedagógicas, como aponta A5. Esse processo vivenciado nos cursos de formação de professores pode contribuir diretamente na construção das identidades sociais.

4.2 ESTUDOS SOBRE A INSERÇÃO DA TEMÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS IES-GO

Apresentamos, nessa investigação, a análise das interações discursivas produzidas na realização da entrevista semiestruturada com alunos da graduação em licenciatura em química (A5, A6, A7, A8), professores formadores de cursos de licenciatura em Ciências (química, matemática, geografia) de Ensino Superior do estado de Goiás (PFC0, PFC1, PFC2, PFC3, PFC4), professores formadores e coordenadores dos cursos de Ciências (física, química, matemática e biologia) de Ensino Superior do estado de Goiás (PFCC1, PFCC2, PFC3, PFCC4, PFCC5) e lideranças do movimento social negro no Estado de Goiás (L1, L2).

Inicialmente, ao questionarmos sobre o conhecimento da Lei 10.639/03, os resultados revelaram o desconhecimento desta pela maioria dos entrevistados enquadrados nos alunos de graduação em licenciatura em química, professores formadores e coordenadores de cursos de licenciatura em Ciências de Ensino Superior do estado de Goiás, como segue nos extratos a seguir:

- PFC0:** Não, não conheço essa Lei pelo número e pelo ano [...] não conheço.
PFC2: Não, não conheço.
A7: Não.
PFCC2: Não, vim conhecer por vocês.
PFCC3: Não, eu não me lembro de ter sido discutido alguma coisa assim no nível de conselho diretor aos professores [...]
PFCC1: Conheço, mas não a fundo, conheço o teor da lei, sei do que se trata.

Interessante é observar, no extrato abaixo, que, apesar de PFC1 afirmar ter conhecimento da Lei, seu discurso, no decorrer da entrevista, sugere que esse a desconhece, devido ao fato de não a saber abordar em sua totalidade, quando indagamos sobre temáticas que poderiam contemplá-la no ambiente universitário.

- PFC1:** Sim. Eu já trabalho na educação há 20 anos, então quando houve, quando a lei foi promulgada, foi divulgada amplamente principalmente nas redes públicas de educação, então é [...] Havia o conhecimento dela sim.
PFCC1: É para desenvolvimento de projetos, de *workshops*, vários seminários, pra discutir essa questão. Várias iniciativas são tomadas porque a questão da conscientização do étnico-racial já faz parte da lei e tenho conhecimento sim.

Dos cinco coordenadores entrevistados, apenas o coordenador PFCC4 demonstrou um primeiro contato mais real com a lei por meio de um documento de novembro de 2011 enviado aos coordenadores dos cursos da Universidade Federal de Goiás pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), mas que nenhum outro coordenador entrevistado relatou tê-lo recebido. Mesmo assim, percebemos, em seu discurso, o pouco envolvimento com a lei por ele e pelos demais colegas da área.

- PFCC4:** [...] Eu tive assim conhecimento da lei a partir de um documento que a PROGRAD enviou a coordenação de curso [...] pedindo informações sobre as dificuldades e os sucessos de tratar o tema da questão da história do afro-brasileiro dentro do curso. Então, naquele momento, eu tive conhecimento da lei, antes disso não, eu não tinha conhecimento da lei. Naquele momento, até conversei com alguns professores se eles estavam tratando o tema dentro de algumas disciplinas, mas, assim, de uma maneira geral, os professores também desconheciam a lei, então, na verdade, apesar de ser uma lei que já tem quase 10 anos, é uma lei ainda que, para mim, era

desconhecida e acredito que, para muitos professores, também ainda é desconhecida.

Os discursos acima nos fazem refletir a respeito da falta de envolvimento docente nas políticas educacionais, cabendo-lhes apenas a execução do que foi estabelecido como obrigatório e que está sendo supervisionado por alguém, o que resulta em um problema crucial no cumprimento desta lei nas escolas de ensino básico. Há certa fragilidade no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores atuantes na área de ciências e matemática em relação à consciência política sobre os conteúdos que estão sendo ensinados. A esse respeito Gomes (2006), discute sobre o desafio docente de cumprir a proposta da Lei 10.639/03 sem a formação necessária para atender a tais exigências.

Voltando ao desafio do que representa as legislações indicadas, mas que em termos educacionais não representaram avanços e implementações efetivas, lembramos que professores e educadores não têm como “tirar leite de pedra”. Quero com isso dizer que – se estes não tiveram um aprendizado político e de conteúdos específicos sobre situações concretas para dominarem de forma teórica, política e didática a questão relações raciais e suas consequências na estrutura escolar, como condições necessárias para aplicarem uma política didático-pedagógica sobre a multiracialidade e a situação das populações negras e afrodescendentes – é natural que esses educadores não têm como implementar tais ações ou deles ser cobrado tais responsabilidades (GOMES, 2006, p. 122).

A respeito da devida compreensão política necessária a respeito da temática da Lei 10.639/03, ainda percebemos, no decorrer das entrevistas, que muitos criticavam o teor da Lei sem ao menos conhecê-la e compreender em qual contexto ela foi implementada. Observe, no extrato a seguir, algumas das respostas produzidas pelos entrevistados.

PFC2: Olha, eu acho que o simples fato de o curso abordar essa temática não vai eliminar o preconceito.

PFC2: [...] Para diminuir o preconceito você que tem que mudar a cultura das pessoas, desde a família também. Não sei se adiantaria só ficar no passado.

PFC2: Acho que vai dar mais trabalho para ministrar, tem que mudar a grade novamente. Adicionando um conteúdo, você implementa a mudança no projeto, o curso fica diferente. E o aluno que reprova, vai ficar pra trás? Aí eu pergunto: será que vale a pena esse trabalho todo? Eu acho assim, que introduzir mais conteúdo é sempre bom, você está preparando melhor os profissionais. Mas eu acho que não vai ser muito significativo.

Compreendemos com o enunciado acima produzido por PFC2 que o discurso compartilhado entre professores e coordenadores universitários é que a Lei 10.639/03 se reduz apenas como uma proposta de eliminar preconceitos em sala de aula. Porém, não reconhecem a lei como parte de “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2013). Além disso, percebemos que a obrigatoriedade da lei em seu discurso é eliminada, e essa passa a ser apenas uma questão de escolha, em que a maioria dos docentes prefere não abordar para continuar na inalterabilidade de seus conteúdos sem ter que implementar mudanças no curso. Gomes (2006) argumenta que o mínimo de conhecimento político é necessário para qualquer ensinamento que ocorra no espaço educativo e formativo de alunos, além de ser esse um passo imprescindível para se trabalhar com a lei em sala de aula.

Fundamental é também a necessidade desses agentes do pensamento humano, os professores que conheçam conceitos políticos, como consciência de lutas sociais e classes sociais, reivindicações políticas, autoafirmação, como critérios de uma discussão básica que envolverá o universo do ensino e do aprendizado; mas, mais que isso, que são realidade que coexistem dia-a-dia no espaço educativo e formativo dos indivíduos.

Considero que as existências das leis refletidas aqui são salutares. Contudo, é imprescindível e necessário que cada educador conheça o mínimo de política para trabalhar as exigências naturais desta realidade legislativa e, assim, possa conseguir discutir as razões e os critérios da tal lei e não caia no ridículo papel de fazer suposições especulativas sobre uma tarefa tão representativa, que é ensinar a história da África para nós: negros, brancos, afrodescendentes, mestiços, brasileiros. Esse direito político já o temos! Só queremos vê-lo bem aplicado! (GOMES, 2006, p. 125).

Dando seguimento a essa primeira parte de nossa análise, alguns dos entrevistados demonstraram maior consciência política e de conhecimento legislativo, principalmente no que se refere à Lei 10. 639/03, sendo estes os líderes do movimento social negro (L1, L2), o professor atuante na área de etnomatemática (PFC4) e o professor antropólogo (PFC3). Segue, no extrato abaixo, o discurso produzido pela experiência e o contato com a lei de cada um desses entrevistados:

L1: Conheço lógico [...] Estava no princípio quando começou a discutir em Goiás. A gente estava junto [...] A gente sempre buscou interagir, estar envolvido com esse processo, sempre participando de conferências, de eventos que promovem a lei. Então a gente sempre está escutando falar um pouquinho dela, isso é muito bom.

L2: Como conheço. Participei de toda a luta para que isso ocorresse. Então, interessante para um profissional da saúde e educação – sou formada em psicologia - sempre atuei nas duas áreas, trabalhei como professora e sempre cliniquei. Cliniquei mais de vinte anos. E, para nós que trabalhamos com as

peessoas, foi uma satisfação de ver essa lei, pelo menos, sancionada, e, também, a luta do movimento negro, a gente lutando há anos [...].

PFC4: Como ela não está aqui tão presente no IME, então, a primeira vez que eu vi falando dessa lei foi o grupo de etnomatemática lá da USP que nós temos e eu faço parte, o professor PFC5 faz parte também, e, nessa época, foi bem depois que foi aprovada essa lei e depois incluiu os indígenas em momento seguinte [...]. Foi, mais ou menos, em 2008 quando incluiu os indígenas, porque o grupo de lá estava fazendo vários trabalhos com indígenas, então, neste momento, ela se tornou foco. Tem uma preocupação de alguns pesquisadores da área de educação de etnomatemática de trabalhar mais com os afrodescendentes. [...] É porque tem um trabalho mais intenso com povos indígenas, então, Ubiratan Ambrósio é um dos que sempre ficou mobilizando para que se trabalhe com os afrodescendentes.

PFC3: Bom, eu não acompanhei o processo direto de transformar em lei essa demanda, mas eu conheço a demanda do movimento negro. A demanda vem da década de 1970, de vários intelectuais negros e não negros, pedagogos, sociólogos, antropólogos, com certeza, pessoas da área de história que, há muito tempo, reclamavam que, no Brasil, nós não estudávamos a relação Brasil/África, a história da África, a geografia da África, as culturas africanas – contemporâneas ou as antigas. A gente se dedicava mais a relação Brasil/Europa, Brasil com outras Américas, e não fazia este estudo com a questão da África. Tinha esta demanda antiga com os movimentos negros. Para nós que trabalhávamos com algumas preocupações nesse sentido, a lei chegou um pouco tarde, para outras pessoas, é uma novidade.

Os discursos acima fazem concluir que esse grupo de entrevistados, além de conhecer a proposta da Lei 10.639/03, também possui a compreensão política e social da demanda dessa lei. Percebemos que, apesar de ter completado onze anos, o conhecimento da respectiva lei e seu devido cumprimento ainda é de responsabilidade limitada aos estudiosos da área de humanas e afins, e aos militantes do Movimento Negro, o que se torna um atraso em sua aplicabilidade. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, temos que:

Outro equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive à escola (BRASIL, 2004, p. 16).

Assim, destacamos, mais uma vez, a obrigatoriedade de se trabalhar com a temática da história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos de formação docente para que os profissionais que estão sendo formados estejam preparados para exercerem seu papel na escola, que, como preveem as diretrizes, é a instituição social responsável por garantir o direito da educação a todos os cidadãos.

A maioria dos docentes, quando indagados se a temática étnico-racial deve ser abordada nos cursos de formação docente, se refere ao fato da sua implementação como estratégia para capacitar os professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula:

PFC0: Eu acredito que sim [...] Acredito que é uma forma de disseminar tanto a lei quanto todo conteúdo. Fazer com que as pessoas tenham acesso a isso de uma forma mais clara.

PFC1: Sim e não só na formação do docente. Eu acredito, não é? Que a abordagem dessa temática deve seguir em toda a vida e em todo o período de formação do cidadão. Desde a alfabetização, em nível fundamental, médio, deve acompanhar.

A7: Com certeza, porque os professores irão trabalhar com alunos que são provenientes de várias culturas, de várias raças e é importante ter essa formação para que saiba valorizar isso em cada aluno.

PFC2: É, eu acho que é um tópico que poderia ser abordado, eu acho interessante [...]. Talvez deva preparar mais os docentes para uma situação dentro da sala de aula [...]. Todo preconceito é negativo. Isso não é exposto nos cursos de licenciatura hoje, por isso eu não vejo mal a abordagem desse assunto.

É oportuno observar, nos extratos acima, que, apesar de a maioria dos entrevistados desconhecem a lei, esses enxergam nela uma forma de capacitar os futuros professores para uma educação, que se mostra cada vez mais multicultural, promovendo a inserção desta cultura, que, há muito, se mostra esquecida. A inserção de temas que abordem a diversidade cultural-étnica, em cursos de formação docente, mostra-se como algo ímpar para a estruturação de um profissional integral, que saiba lidar com os conflitos que a sala de aula proporciona, pois “é o lugar eleito socialmente para a construção de tipos específicos de conhecimento, e é aí que a ação docente se configura como uma atividade humana transformadora” (ROMANELLI, 1996, p. 27).

Porém, alguns cuidados devem ser tomados quando estamos falando da execução da Lei 10.639/03. Apesar de propiciar um ambiente de respeito e valorização das diferenças socioculturais, seu texto é bem claro ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática história e

cultura afro-brasileira e africana. Pereira (2009) pontua alguns desafios acadêmicos que devem ser superados:

a) pôr na “berlinda” o saber-poder sobre o negro – a eternização de uma relação sujeito/objeto; b) desalojar certezas em interpretações da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira que – em insustentável vácuo epistemológico – desconsiderem a proeminência do racismo/racismo no pensamento social e em políticas públicas desde o nascente Estado Republicano até já bem avançado o século XX; c) estranhar o obscuro silêncio historiográfico sobre a trajetória das lutas negras no pós-abolição e ao longo do século XX; d) reverter insensibilidades e/ou impermeabilidades às demandas de igualdade e se abrir ao engajamento contra preconceitos e discriminações raciais (PEREIRA, 2009, p. 21).

Os desafios pontuados por Pereira (2009) revelam que a abordagem da temática referente à história e cultura dos afrodescendentes está permeada de complexidade, uma vez que tais conteúdos ainda precisam ser apreendidos, dominados e desmistificados pelos professores.

Ainda nesse momento, o discurso de PFC2 nos mostra um fato interessante:

A5: [...] Em sua opinião, a temática étnico-racial deve ser abordada nos cursos de formação docente?

PFC2: Bom, acho que depende de como será a abordagem, assim, em quais cursos, desculpe, cursos de formação docente você diz nível superior, licenciatura?

Ao responder à pergunta, PFC2 demonstra não entender imediatamente o conceito exato de cursos de formação docente, mesmo trabalhando como pesquisador e professor universitário há cinco anos. Tal fato pode ser explicado pela atual política de admissão de professores nas universidades brasileiras que, em sua maioria, selecionam profissionais tendo como base predominantemente as linhas de pesquisa, e não a experiência em sala de aula. Com isso, nem todos os profissionais reconhecem de imediato o termo formação docente como referência aos cursos de licenciatura.

Entre os entrevistados, ainda existe um grupo que consegue fazer uma releitura da lei para além do trato com as diversidades em sala de aula, mas como parte integrante de ação afirmativa que procura, de certo modo, corrigir as desigualdades que o passado histórico proporcionou aos negros, construir oportunidades iguais para os diferentes grupos étnicos, e reconhecer e valorizar a história, a cultura e a identidade dos afrodescendentes, conforme Gomes (2008). A esse respeito, destacamos as falas de PFC3 e L1:

PFC3: Com certeza [...]. Porque a gente vive numa sociedade multiétnica, multirracial, e multicultural [...] Esse é o Brasil, então seja do norte ao sul do país, qualquer estado brasileiro tem essa relação. Qualquer estado brasileiro, todo o país teve escravidão, todo o país teve quilombos, tem quilombos, então, assim, toda essa gente brasileira tem essa mesma história, com suas particularidades, e acho que o professor não tem que tratar o tempo todo só disso, mas tem que ser um tema recorrente [...]

L1: Eu acredito que assim como se fala de direitos humanos porque não falar dessa parte também. Eu acho que é interessante, entendeu? As pessoas precisam conhecer o que tem no nosso país para entender o mundo, compartilhar disso de uma forma muito tranquila, porque o desconhecido causa medo, e esse medo causa agressão, então é por isso que a lei favorece essa aplicação do conhecimento do continente africano, do que é praticado dentro dele, da forma que é cultuada. Porque hoje nós brasileiros estamos presos ao índio, ao europeu e ao africano, então nós somos essa trilogia, então, por isso, acho importante divulgar a nossa origem, a nossa raça e da onde realmente eu tirei porque a gente é, porque a gente tem um sangue tão forte como dizem assim.

Como já escrito anteriormente, os entrevistados que expressaram um discurso politizado frente à proposta de inserção da Lei 10.639/03 nos cursos de formação docente são aqueles que já vivenciaram a lei na sua prática cotidiana.

Consideramos que um pouco da resistência dos entrevistados em relação ao teor da lei é dada pela falta de conhecimento de estratégias desenvolvidas na Universidade que venha a contemplar a lei:

PFCC2: Não conheço, eu acho até que não tem nenhuma estratégia, porque se houvesse estratégia eu teria conhecimento da lei, eu não conheço nenhuma estratégia e a lei.

PFCC5: Não, nem eu conhecia a lei [...].

PFCC1: Não. Evidentemente que há. Que possa estar relacionada com alguma atividade minha, ou seja, da área, da área de ciências exatas, talvez isso não se manifeste.

O desconhecimento de estratégias desenvolvidas na Universidade, de certo modo, é contemplado pelo não reconhecimento do compromisso com a formação de um profissional preparado para tratar as relações étnico-raciais em sala de aula. Apesar do texto da lei estabelecer a obrigatoriedade de se trabalhar a temática afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados da educação básica, temos a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis de ensino.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

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

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004).

A título de ilustração, em nossa região, especificamente em Goiás, temos o *Coletivo Negro* (LPEQI/IQ/UFG), o Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da UFG (LaGENTE/IESA), o Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Descendentes da UFG (NEAAD), o Núcleo de Estudos de África e Caribe da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da UFG (NEAC/ FHCF) e o Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas da UEG (CIEAA/NEAB). Esses laboratórios e núcleos de estudos visam realizar projetos de pesquisa e extensão afim de ampliar a divulgação da temática nas IES.

Ainda a respeito das estratégias desenvolvidas na Universidade que contemplem a lei, as narrativas dos entrevistados entendem o sistema de cotas como uma oportunidade de viabilizar o processo de inserção da Lei 10.639/03 na universidade.

A7: A única coisa que sei disso, mas que não é na formação, que eu vejo que é em relação a várias etnias, várias raças, é o sistema de cotas. Agora, em relação à formação do professor ser nesse aspecto, não.

PFC0: Olha, na Universidade Federal, do que conheço e que já ouvi falar foi em relação às cotas no vestibular. Mas não sei é como que isso vem acontecendo profundamente [...]

Compreendemos que as cotas endossam a política de ações afirmativas que, por sua vez, contribuem para a legitimação da cultura afro-brasileira e africana, mas é ação desvinculada da operacionalização do conteúdo da Lei 10.639/03. Ainda de acordo com Gomes (2003), hoje, as ações afirmativas são definidas como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de

acesso aos bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003, p. 27).

Entendemos que a Lei 10.369/03, além de ser um instrumento de orientação para o combate à discriminação, consiste, também, em uma ação afirmativa no sentido de garantir que a escola promova a necessária valorização das matrizes africanas, tornando-se ambiente de formação para a cidadania. Porém, apesar de contribuir para a eliminação de desigualdades historicamente acumuladas, concentra-se na inserção do ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira e de educação para as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino da educação básica e não na acessibilidade dos afro-brasileiros à universidade por meio do sistema de cotas.

Um pouco da oposição dos entrevistados em relação à introdução da temática da história da África e da Cultura afro-brasileira e africana nos currículos dos estabelecimentos da educação básica também consiste no fato de ter vindo de forma obrigatória por meio de uma lei. Esse grupo de entrevistados partilha da ideia de que o tema até pode ser recorrente no ambiente de sala de aula, mas deveria ser tratado de maneira espontânea e natural em momentos oportunos, de acordo com a necessidade de algumas situações que poderiam surgir durante o ensino de sua disciplina. Veja que o entrevistado PFCC1 discorda da imposição formal preestabelecida pela lei:

PFCC1: Eu acho que seria mais natural a introdução dessa temática de forma intelectual não pela forma legalista, ou pela forma das discussões das ideias, ou pela própria formação do curso, ou ainda pela escolha do material para discussão em classe ou extraclasse com palestra, mas de forma mais natural fazendo parte das atividades relacionadas com o curso mas não uma obrigação que venha, que caia de cima pra baixo, entendeu?

Diante de tudo que já foi explorado nessa investigação e dos próprios discursos produzidos pelos entrevistados, é notório que a não obrigatoriedade da proposta da Lei 10.639/03 dificultaria muito mais, até mesmo, essa troca de diálogos lançados ao longo das 16 entrevistas. Os resultados dessa pesquisa apontam que, mesmo com a existência da legislação, ainda não se tem a garantia da efetiva execução de práticas educacionais que contemplem a temática a ser abordada.

Existiram ainda muitas discrepâncias quando perguntado se o fato de promulgar uma lei seria uma medida válida quando se trata de reconstruir a identidade cultural de um país. Alguns consideram a iniciativa de fundamental importância, outros a veem como uma medida emergencial, há aqueles que a consideram desnecessária e, por fim, os que defendem que uma

lei, apesar de sua importância, não pode reconstruir a identidade cultural de um país. Seguem alguns trechos de divergências em relação à promulgação da lei:

L2: Claro. Até porque num país democrático que tem os representantes da população negra, eu vejo que é uma forma mais coerente de se dar a democracia; promulgar lei, aportar recursos para a implementação dela, mobilizar as comunidades, a população; criar redes de apoio, organismos, equipamentos sociais. Então, tem que, para você implementar, você tem que ter todo um lastro pra que chegue até todos os cantos, não só ficar em algumas cidades, alguns estados ou só nas grandes capitais. Talvez as pessoas que mais precisem estejam em lugares mais distantes, de difícil acesso. Então, você tem que promulgar a lei, aportar recursos, ter orçamento, e criar profissionais que possam preparar todos os segmentos, os profissionais para dar assistência e implementar a lei em todos os campos, a todas as populações.

A7: Não. Eu acho que é um passo emergencial, não uma medida. Assim [...] Eu acho que isso deveria ser colocado desde a sociedade, deveria ser parte da sociedade já. Mas isso de ser promulgada uma lei é uma medida emergencial.

PFC2: Olha, você colocar simplesmente uma lei, eu não sei se ajuda a construir uma identidade cultural de um país. Você faz isso fornecendo recursos pra população, dando informação, conhecimento, gerando biblioteca, dando base para todo mundo. Promulgando uma lei as pessoas vão obedecer porque é obrigatório. Mas, assim, elas não vão saber o que pode ser feito, em geral. Será que vai adiantar apenas promulgar a lei, será que existe uma solução melhor.

PFC3: Eu penso que a lei não é para reconstruir a identidade, não é? A lei é para cumprir uma lacuna de formação [...] Existe uma lei que é a LDB, é uma lei que rege ou procura reger, dar parâmetros, colocar ou até obrigar parâmetros, para educação brasileira, então, dentro desses parâmetros, se coloca a pluralidade étnico-racial do Brasil, com uma atenção muito grande à população negra, e sua história, sua geografia, sua importância política, intelectual para o país, por ser metade da população. Qualquer grupo social brasileiro é importante, seja ele 5% ou 50%, mas não se pode mais continuar negando os 50% [...] Negando metade. Mas, a lei não é para mudar a identidade, a identidade se faz em todos os momentos, em todos os processos [...].

Ainda a esse respeito, o professor exemplifica:

PFC3: Eu vou colocar um exemplo de uma aluna indígena que eu oriento, ela faz doutorado. Ela é uma indígena, que nasceu na aldeia e casou com um não indígena, vivia um pouco, não afastada, mas em parte afastada do grupo [...] e ela disse que o doutorado dela era para repensar a identidade [...] eu disse que não, o doutorado é para produzir uma tese em 4 anos sobre o povo indígena ao qual ela pertence, e os professores de geografia, seus semelhantes [...] inclusive o irmão dela é um dos entrevistados [...] A identidade se tem a vida inteira para fazer e refazer [...] Então a lei não vai alterar a identidade, mas nos faz pensar Brasil [...].

Assim, analisando os dados, concordamos com **PFC3** no que diz respeito à simples implementação da lei, a qual não é responsável pela reconstrução da identidade cultural de nosso país. Porém, acreditamos que, na escola, ao construirmos uma educação antirracista, estamos, também, construindo representações positivas dos afro-brasileiros e (re)construindo a identidade de nossos alunos, a fim de somar às demandas pela luta de superação do racismo, conforme Gomes (2008). Identidade no sentido de expressar aquilo que somos pela relação estabelecida com os nossos semelhantes e os que diferem de nós. Em síntese, voltando-se ao teor da lei propriamente dito, apoiamo-nos em Gomes para afirmar que quanto:

maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta indolência do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderão contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria. Do ponto de vista pedagógico, a superação dos preconceitos sobre a África e o negro brasileiro poderá causar impactos positivos, proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana (GOMES, 2008, p. 72).

Os discursos produzidos pelos sujeitos da investigação revelam que a maioria dos entrevistados mencionou o termo raça e racismo quando perguntados sobre a necessidade da abordagem da temática nos cursos de formação docente.

A7: Com certeza, porque os professores vão trabalhar com alunos que são provenientes de várias culturas, de várias raças e é importante ter essa formação para que saibam valorizar isso em cada aluno.

PG5: Professor, você falou de racismo, de raça, você não concorda que, segundo a teoria da evolução humana, o conceito de raça não existe?

PFC2: Olha, só existe uma raça, a raça humana. E existem várias etnias, foi comprovado cientificamente que todo ser humano é igual, independente da etnia, isso em termos científicos. Mas em termos sociais? Isso é verdade? Quando eu digo assim raça, eu falo por coisas que são impostas pelo diálogo corriqueiro, não para afirmar que existe raça.

Isso pode ser explicado, tendo como base o fato de as relações sociais no Brasil, desde a sua colonização, serem regidas por questões étnico-raciais. Antes de recorrermos à literatura para trazermos a discussão no corpo de nosso texto desses dois termos – raça e racismo, gostaríamos de expor o diálogo de um de nossos entrevistados, que articulou ideias carregadas de significados que conferem sentidos e valores aos fatos históricos.

PFC3: Temos que pontuar os dois termos, raça e ciência [...] Muitas vezes, as pessoas dizem que a ciência diz que não tem mais raças [...] Mas, qual ciência? A exata? Ela é a única ciência? Porque para ciência antropológica, para ciência sociológica existe raça [...] Existe, ao menos assim, como nós usamos hoje, marcadores sociais que marcam grupos humanos unificados pela sua corporeidade. Porque o racismo no Brasil não é um racismo de descendência, mas é um racismo das marcas, da aparência, principalmente disso, ele é focado no marcador da cor, do cabelo, e de outros traços fenotípicos, e isso não constitui grupo racial humano, existem segmentos humanos, não existe raça, mas, repito, para a sociologia, acho, acho não, tenho certeza, foi uma das poucas áreas do conhecimento que manteve uma discussão no Brasil sobre relações raciais. Desde que houve a segunda guerra mundial, que o nazismo na sua proposta racista, exterminou os judeus, os ciganos [...] Houve um seminário na UNESCO chamado Raça e Ciência, a postura das ciências exatas foi abandonar o termo ou não o tratar como uma coisa do passado dessa ciência [...] Nas ciências humanas, também houve uma recusa em usar o termo, na antropologia teve muita recusa; a sociologia manteve porque para estudar o que acontece entre os chamados negros, os chamados brancos, seja no Brasil, nos Estados Unidos ou na África do Sul, é preciso usar um termo [...] qual termo? Para falar de racismo: raça. Mas que raça é essa, não é? Uma raça que é das relações sociais [...] não é do genético, não é do biológico [...] Uma raça social, política [...] então é um termo que tem sido usado muito bem contextualizado [...] Ele não vai explicar todos os nossos problemas, mas ele explica grande parte da desigualdade que existe entre negros e brancos [...] Porque o racismo não é uma questão só de ataque à figura A ou B, alguém não gostar de negro, de atacar um jogador negro, ou usar de xingamento para uma pessoa negra [...] é um processo coletivo de desigualdade. Aquele conjunto de pessoas que, na diáspora africana, se tornaram negras, foram chamadas de negras, nos Estados Unidos, no Brasil, nas Américas, principalmente, mas em outras partes do mundo, na Europa, é o que acontece com essas pessoas com as situações delas [...] então o racismo tem na sua base a ideia de raça [...] E é claro, para os racistas, existem raças [...] A raça biológica, a raça que escolhe tipos humanos e desqualifica, então, para eles, existem [...] Então, de alguma forma, a gente tem que sempre trabalhar esse conceito. Contextualizar, historicizar e tal [...].

Assim, não se pode desconsiderar a construção histórico-social do termo raça, o que implicaria na negação de relação de poder e dominação de algumas culturas e povos sobre outros (FRANCISCO JÚNIOR, 2008). De acordo com Gomes:

Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como negros e brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social. Se ela não tivesse esse peso, as particularidades e características físicas não seriam usadas por nós, para identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, não seriam usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país (GOMES, 2005, p. 48).

Ainda dentro das discussões a respeito de raça e racismo, deparamo-nos com alguns discursos que negam a existência do racismo no Brasil, e reproduzem o mito da democracia racial. Ao mesmo tempo em que se nega a existência de oportunidades desiguais para grupos de diferentes raças, reforça a discriminação uma vez que, colocando brancos e negros no mesmo patamar de chances de crescimento, acaba inferiorizando os últimos por sua incapacidade de alcançar níveis hierárquicos conquistados pelos primeiros. Nos discursos produzidos por PFC2 e por PFCC1, percebemos essa visão reducionista a respeito do preconceito racial.

PFC2: Olha, tem toda uma história do preconceito, hoje em dia tem muita coisa sobre [...] falando sobre o preconceito. Hoje em dia tem várias regras, você não pode usar certos palavreados referentes à cultura afrodescendente. Mas eu acho que o preconceito não está só presente nas palavras, e sim nas atitudes das pessoas. [...] Acredito que não só haja preconceito entre os afrodescendentes. Eu, por exemplo, sou descendente de japoneses, eu sofri isso quando estava estudando. Aí fica assim, - Ah você é japonês, então o preconceito pode existir e, se o cara for negro, não? É positivo? Acho que não.

PFCC1: Eu vejo que nós temos que tratar todo mundo de forma igual lá na escola, tratarmos desde o começo todas as crianças, todo mundo de forma igual. E passar para as crianças valores humanos, humanistas, isso que é importante... Não ficar tecendo comentários ou definições sobre coisas absurdas, como, por exemplo, hoje temos que no Brasil preenchemos formulários onde um dos temas, um dos itens é qual é a sua raça, coisa que a gente já deveria ter abolido há muito tempo da nossa discussão. E agora nós temos aqui no Brasil as ações afirmativas, que a pessoa quer se ver qualificada pra receber essa [...] por exemplo, não provar mais pelo menos [...] ela tem que afirmar como negra ou não negra. Eu tenho algumas fortes objeções contra esta coisa do ponto de vista filosófico, de como introduzir isso. [...] Então ele negro? É branco? Ele é brasileiro, ele é uma pessoa que tem todas essas culturas.

Um primeiro ponto que podemos destacar no discurso de PFC2 é que o preconceito é tratado como sinônimo de discriminação e racismo, o que, segundo Silva Jr. (2000), é um equívoco perigoso.

Tratar como sinônimos os termos preconceito e discriminação pode implicar não apenas uma perigosa e totalitária devassa na esfera da liberdade individual, como também – o que é mais frequente e perverso – na omissão estatal pura e simples em face da discriminação, motivada, entre outras razões, pela indefinição dos limites, do papel e dos instrumentos estatais destinados ao enfrentamento da desigualdade e à promoção da igualdade. (SILVA JR., 2000, apud THEODORO, JACCOUD, 2005, p. 112)

Outro ponto de destaque nos discursos acima é a questão das ações afirmativas introduzida no discurso de PFCC1, que reproduz argumentos falaciosos de que essas ações destroem o princípio do mérito e da igualdade. A esse respeito, Dias (2006) expressa muito bem um posicionamento crítico quando discute que a conquista por meio da meritocracia só se torna possível em ambientes com iguais condições de bens culturais e intelectuais.

Ora, indivíduos concorrentes entre si só podem alcançar um lugar de prestígio se partirem para a competição do mesmo lugar. Como falar em mérito se não é o mérito que está em questão? O que está em questão no momento de concorrer a uma vaga nas universidades brasileiras são as relações de privilégios e de discriminações acumuladas (DIAS, 2006, p. 63).

Ainda encontramos, em uma parte do discurso de um dos professores entrevistados, que o preconceito pode ser mais econômico e social do que racial, como ressaltamos no extrato abaixo:

PF2: Acho que se continuar a educação do jeito que está, tanto no ensino no público como no particular, que tem o preconceito mais por dinheiro, assim socioeconômico [...]

Esse discurso caracteriza a universalização de uma igualdade não existente, em que a desigualdade é entendida apenas como diferença e legitimada por meio desta distorção. A esse respeito, Bento (2002) diz:

[...] Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da branquidade, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social (BENTO, 2002, p. 27).

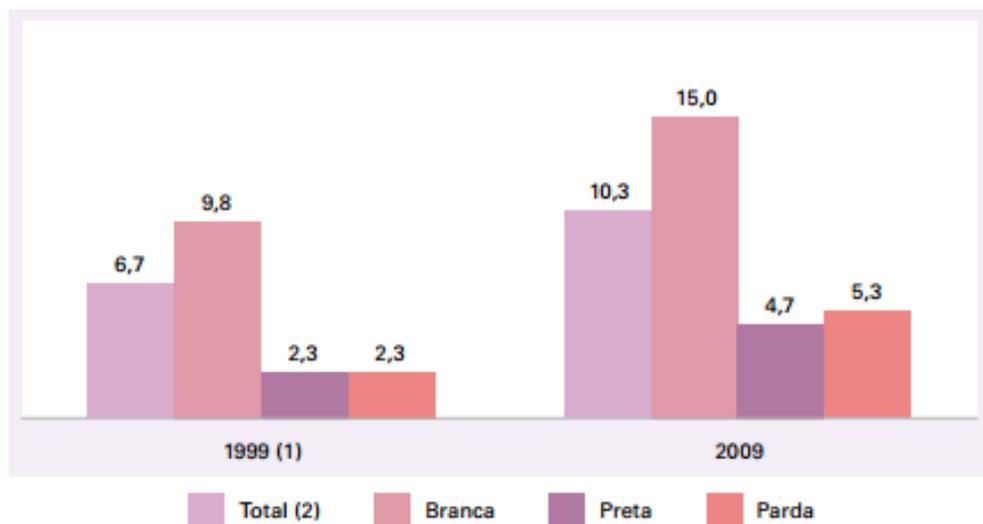
Contrapondo-se a esses discursos, temos a fala de um dos líderes do movimento social negro que mostra a realidade enfrentada por esse grupo étnico:

L2: [...] Ser negro no país não é fácil. A gente, nós somos vencedores. Você já é por si vencedor porque se a gente for olhar isso é uma consequência devassadora, do ponto de vista das políticas públicas, do ponto de vista da cultura, o acesso é muito difícil, tanto o racismo institucional é muito grande, então tanto na saúde, na educação, as oportunidades de trabalho. Se você

ver, cito vários exemplos de pessoas que são profundamente qualificadas, mas se entra num concurso público passa por todas as etapas de seleção, quando chega na entrevista a pessoa fica simplesmente pelo fato de ser negra, então só quem não quer ver que não enxerga o racismo no país. Somos um país profundamente racista, e não é cordial, é muito brutal, ele mata, temos um extermínio de gerações no Brasil, você morre no país simplesmente por ter a pele preta, por ser negro.

Em uma tentativa de discutir a respeito do Brasil como uma sociedade de privilégios, e tendo em vista que esses privilégios são marcados pelas diferenças raciais, gostaríamos de trazer tanto o gráfico de população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído (Gráfico 1) quanto a tabela do número de homicídios na população total do Brasil (Tabela 4).

Gráfico 1 – Proporção das pessoas de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, segundo a cor ou raça – Brasil 1999-2009. (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

Nota: exclusive as pessoas que frequentam a escola.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Como podemos observar em relação à população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior concluído, a PNAD 2009 mostra que, apesar de ter ocorrido um crescimento significativo de negros graduados, este número ainda é relativamente pequeno se comparado com a população branca. Em estudo realizado por Carvalho (2006), as universidades ao longo da história se constituíram como espaços institucionais brancos.

Tabela 4: Evolução do número de homicídios, da participação e da vitimização por raça/cor das vítimas na população total. Brasil, 2002/2010.

Ano	Branca	Preta	Parda	Negra*	Ama- rela	Indí- gena	Total	Participação (%)		Diferença (%)
								Branca	Negra	
2002	18.867	4.099	22.853	26.952	103	75	45.997	41,0	58,6	42,9
2003	18.846	4.657	23.674	28.331	178	78	47.433	39,7	59,7	50,3
2004	17.142	4.153	23.549	27.702	139	71	45.054	38,0	61,5	61,6
2005	15.710	3.806	24.648	28.454	81	93	44.338	35,4	64,2	81,1
2006	15.753	3.949	25.976	29.925	91	125	45.894	34,3	65,2	90,0
2007	14.308	3.921	26.272	30.193	45	144	44.690	32,0	67,6	111,0
2008	14.650	3.881	28.468	32.349	74	153	47.226	31,0	68,5	120,8
2009	14.851	3.875	29.658	33.533	60	135	48.579	30,6	69,0	125,8
2010	14.047	4.071	30.912	34.983	62	111	49.203	28,5	71,1	149,0
Total	144.174	36.412	236.010	272.422	833	985	418.414	34,5	65,1	89,0
Δ%	25,5	-0,7	35,3	29,8	-39,8	48,0	7,0			

Fonte: SIM/SVS/MS

Os dados acima representados pelo Mapa da Violência de 2012 fornecem resultados ainda mais abusivos em relação à vitimização pelo qual a população negra é exposta, sendo que, no decorrer dos anos de 2002 a 2010, podemos notar uma queda no número de homicídios da população branca e um aumento significativo no número de homicídios da população negra. Tais dados confirmam a situação de subalternidade, sendo que os negros se encontram alocados na base da sociedade desde a época da escravidão até o momento atual.

Da análise dos dados oficiais acima descritos, temos que independentemente das discussões sobre raça, o racismo no Brasil precisa ser superado e a lei 10.639/03 e suas diretrizes são meios de promover atitudes, valores e posturas para a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica.

Dando continuidade a essas análises, apesar de considerarem a importância da Lei 10.639/03 na relação social estabelecida em sala de aula, os professores entrevistados demonstraram não conseguir estabelecer relação entre o domínio dos conhecimentos da história e cultura afro-brasileira e africana com os conteúdos próprios da área de ciências, quando muito, propôs que fosse oferecida uma disciplina isolada para o tratamento da temática por um especialista, tal como apresentado no extrato do discurso abaixo:

A5: No seu papel formador de professor universitário, de um curso que também trabalha com formação de professores, você poderia sugerir uma proposta para introduzir essa temática no ensino de ciências?

A7: Difícil pensar agora [...] Eu acho que deveria ser abordado em alguma disciplina [...] Igual o nosso caso aqui na faculdade a gente tem os núcleos livres, não é? Poderia ser abordado como núcleo livre a princípio e depois caso [...] não desse certo, ser colocado como disciplina de caráter obrigatório na formação do licenciado.

PFC0: A princípio, a discussão em sala da própria lei, do que realmente tem acontecido no país em relação a isso, não só no âmbito do estado, mas em todo país [...] o que tem sido feito para que ocorra mesmo esta disseminação, para que as pessoas realmente entendam isso, não é? E seminários, também, acho interessante [...] que tragam esse tipo de abordagem.

PFCC5: Não dentro da química não, não tem. Agora pode ser incluído, não vejo problema por isso, eu imagino que seja possível, quem trabalha com filosofia e história da ciência, é uma filósofa de formação, ela não é química. [...] dentro das áreas mais teóricas é difícil você introduzir isso. Eu acho complicado na disciplina como a de físico-química ou química orgânica ou química inorgânica introduzir este tipo de assunto. O próprio aluno começa a questionar o professor, não vamos estudar físico-química? O quer que isso tem a ver com físico-química?

Para que a Lei 10.639/03 se efetive, de fato, precisamos de uma mudança de postura dos docentes dentro da Universidade, pois eles estão preparando os futuros professores para a realidade da escola. A abordagem da temática proposta pela lei na Educação básica depende muito da formação inicial desses profissionais da educação, como já discutido no capítulo 2 dessa investigação. Sabemos que introduzir a temática da história e cultura dos afrodescendentes não é um caminho fácil, pois, além de exercer domínio sobre os conteúdos específicos de sua área de atuação, o professor deve estar bem fundamentado teoricamente sobre a produção do conhecimento científico no continente africano, bem como engajado politicamente para questões que envolvam sensibilidade e reconhecimento da situação do negro e as consequências que estes carregam por conta do tráfico ao qual foram submetidos na história. Nesta mesma linha de pensamento, Francisco Júnior (2008) destaca:

Todavia, o caminho é longo, haja vista a escassez de informações. Existem poucos dados sobre os conhecimentos forjados na África, justamente pela supervalorização do conhecimento europeu. Mas uma indagação que não fenece recai, exatamente, sobre a dificuldade em se encontrarem tais informações. Será que esses povos não desenvolveram conhecimentos? Ou será que seus conhecimentos foram praticamente aniquilados durante a colonização? Uma vez que a transmissão desses conhecimentos ocorria, geralmente, pela oralidade, o extermínio de povos e tribos teve consequências desastrosas. Algo similar ao que ocorreu e ocorre no Brasil com as tribos indígenas. Por isso, a impressão que se tem é de que tais povos não desenvolveram conhecimento algum. É essa leitura crítica que deve perpassar o ensino de Ciências. O primeiro desafio é fazer com que nós, professores de Ciências, reconheçamos o problema.

Após isso, uma primeira sugestão é procurar situações e/ou temas que envolvam conhecimentos científicos e participação de povos africanos ou seus descendentes, discutindo as implicações desses conhecimentos no cenário social, econômico e político, tanto na época passada como na presente (FRANCISCO JÚNIOR 2008, p. 406 e 407).

A fragmentação do conhecimento e a descontextualização disciplinar na área de ciências e matemática não favorece a comunicação e o diálogo almejado pela abordagem da temática étnico-racial em toda totalidade de disciplinas escolares, tal como nos diz o extrato do diálogo a seguir:

PFC2: Assim eu acho que falta você ensinar melhor matemática, ensinar melhor o português, ensinar melhor a química [...]. Se for pra você adicionar mais alguma coisa pra ser mal ensinada, é melhor ensinar direito o que é necessário antes e aí então partir para essa etapa de conscientização. Você melhorando o ensino em si, você melhora o nível de entendimento do cidadão. Acho que o problema é o nível de entendimento. Não devemos nos preocupar com mais esse conhecimento.

Morin (2000) chama atenção para a questão dos conhecimentos compartimentalizados, descontextualizados ou reduzidos, dominantes no paradigma da ciência moderna, como um problema junto ao isolamento da ciência que vem a afetar a visão totalitária do ser.

O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. Ora, hoje vivemos uma época de mundialização, todos os nossos grandes problemas deixaram de ser particulares para se tornar mundiais" (MORIN, 2000, p. 48).

Estes resultados nos apontam para a necessidade da ação docente contemplar o todo com suas partes sem os separar, o que facilitaria a nossa compreensão de como se dará o ensino da história e cultura africana junto com o ensino de ciências. Também nos alerta sobre nossas dificuldades em trabalhar com novas temáticas. Freire (1996) salienta o papel da escola e do professor de relacionarem os saberes socialmente construídos na prática comunitária com o ensino de conteúdos específicos, levando-nos a questionamentos como:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE 1996, p. 17).

O coordenador PFCC4 é o único que consegue efetivar a proposta da lei dentro das disciplinas de seu curso. Em diversos momentos de seu diálogo, conseguimos captar isso:

PFCC4: [...] Políticas educacionais eu não conversei com o professor mas eu imagino que seja uma disciplina que se der abertura para trabalhar, porque se existe uma lei não é, é uma política da educação não é, então acho também que dá para trabalhar, dentro dos estágios não é, professores de estágios juntos com os alunos podem pensar em estratégias que busquem discutir esse tema dentro da sala de aula acho que é possível, é dentro das disciplinas de conhecimento biológicos eu também acho que alguma coisa é possível, por exemplo dentro da anatomia humana a gente pode discutir alguma coisa disso... dentro da evolução quando se fala de evolução não do homem por exemplo não é, acho que tranquilamente dá para discutir a questão histórica não é, e a importância de grupos isolados não é, que tem característica próprias questão da adaptação de cor de pele não é [...] dentro, por exemplo, de genética a questão do conceito de raça que não existe mais para a ciência, mas que na população está lá grudado, socialmente construído, então dá para a gente discutir isso, dentro da botânica, eu sou da área da botânica, a gente fala muito em etnobotânica, que seria o estudo de plantas a partir de grupos étnicos, no caso dos negros, a influência da cultura africana por exemplo no cultivo de plantas importante para a medicina, então aí entra na história da ciência propriamente dita que dizer a importância que tem o conhecimento popular de certos grupos popular como os indígenas os negros na construção desse conhecimento, então assim dar é possível não é fácil, imagino que não seja fácil mas dá para trabalhar alguma coisa nesse sentido.

Por fim, quando indagados sobre as influências que a promulgação da Lei pode exercer nos projetos pedagógicos e, automaticamente, nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, todos os entrevistados refletiram sobre as dificuldades em relação a profissionais capacitados e as mudanças que deveriam ocorrer na ementa e na grade curricular, como nos extratos a seguir:

PFCC1: Ela pode influenciar no sentido de que é [...] a grade precisa ser mudada em muitas questões. Se não a grade curricular mudada pra inserção de novas disciplinas, pelo menos, as ementas precisam ser revistas para abrir um espaço para estar discutindo a temática com o aluno dentro da sala de aula.

PFCC0: Aí eu penso que tem que ser reformulado, discutido [...] até no processo interdisciplinar, né? Isso traria até mesmo um eixo que pudesse fazer com que as coisas fossem mais interdisciplinares, através dessa própria lei, desse próprio assunto. Então trazemos uma interdisciplinaridade maior. Mas, para isso [...] acredito que temos que sentar, discutir, reformular para refazer toda a matriz curricular para poder inserir esse novo conteúdo, essa nova matéria que é extremamente importante [...] que eu acredito ser extremamente importante [...]

A7: Muda muita coisa, né? Se for [...] por ser uma lei, tá [...] Tem que ser obrigatória [...] É [...] seria um impacto muito grande nas matrizes curriculares e principalmente aonde encontrar profissionais capacitados para

ministrar essas disciplinas que seriam oferecidas abordando isso [...] Já teria essa mudança na matriz, teria essa mudança no quadro de professor, no caso, do nosso Instituto, né? Ou de outros institutos [...] Seria complicado achar profissionais capacitados para essa área [...] Já começa por aí [...] a lei veio para poder a gente formar os professores, mas não existem pessoas formadas capacitadas para ensinar [...] Então, dá um enfoque muito grande, né? [...] Então não tem como ser assim de uma vez [...] vai demorar um pouco [...] é [...] isso [...].

Assim, destaca-se o avanço que os cursos de formação docente, as licenciaturas, precisam estabelecer frente ao compromisso em relação à promoção de uma educação étnico-racial. Vemos que os desafios são muitos para a superação das dificuldades citadas, mas deve-se, principalmente, produzir mais conhecimento e integrá-los aos demais assuntos pedagógicos apresentando, sempre que possível, uma reflexão em torno da temática. É necessário também muita cautela para não se reduzir toda a discussão trazida pela Lei 10.639/03 em alguns conteúdos específicos, em disciplinas isoladas, em semanas comemorativas e em palestras ministradas por algum estudioso do tema. Gomes alega que:

Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade (GOMES, 2008, p. 81).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos resultados permitem fazer algumas inferências sobre a relação entre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e o ensino de ciências. Dessa forma, serão elencadas as considerações buscando refletir sobre os dados obtidos no percurso e desenvolvimento do trabalho, com vistas a corroborar com a promoção de discussões nas Instituições de Ensino Superior de modo a contribuir na formação inicial do docente para sua atuação na sala de aula.

No decorrer do *corpus* teórico, compreende-se todo o percurso histórico que antecede a promulgação da Lei 10.639/03, desde o conhecimento da formação social brasileira, perpassando pela questão do multiculturalismo e o ensino da história afro-brasileira e africana nos espaços escolares. A educação que, por muito tempo, se mostrou elitizada e exclusiva se constituiu em lugar de extrema importância para superação do racismo e de estereótipos assimilados em torno do negro. A ausência de conhecimento a respeito das representatividades da cultura negra é marcada por determinantes sociais que tendem a reproduzir um ensino etnocêntrico que tende a valorizar as raízes europeias de sua cultura.

É certo que, em se tratando da Lei 10.639/03, docentes de todas as áreas do ensino precisam de uma qualificação que permita trabalharem com a temática em sala de aula de maneira consciente e crítica, o que nos leva a refletir sobre a formação inicial desse profissional. As entrevistas com alunos, professores formadores e coordenadores da área de ciências do Ensino Superior do estado de Goiás sinalizaram que ainda se desconhece a temática da lei inviabilizando sua aplicabilidade na rede de ensino.

Assim, esbarramos na dificuldade em dialogarmos com um corpo universitário que se mostra ainda conservador, mesmo diante da realidade social cada vez mais dinâmica e conflitante. Percebe-se, também, grande resistência, principalmente quando os entrevistados eram indagados sobre incluir a temática da lei nas ementas das disciplinas dos cursos de licenciaturas da área de ciências, trazendo indicativos de que as áreas ainda têm muito que avançar diante de visões empobrecidas e distorcidas.

Assim, entendemos que as práticas pedagógicas precisam estabelecer compromisso em relação à promoção de uma educação étnico-racial. Os desafios são muitos nessa área de pesquisa em educação, mas é preciso revalidar o fazer pedagógico inserido na realidade

escolar que exige mudanças de valores, de lógica e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade.

Nessa perspectiva, percebemos que nossa proposta cumpriu seu papel formativo por meio do diálogo com os nossos pares e se constituiu numa estratégia para trazer a discussão da demanda da legislação (Lei 10.639/2003) para dentro da Universidade nos cursos de Licenciatura em Ciências e Matemática, oportunizando aos futuros professores tratarem sobre temáticas étnico-raciais nas salas de aulas.

Não é possível deixar de mencionar a produção do documentário, que, em um primeiro momento, trouxe ao grupo de estudo, formado pela tríade de professores, discussões essenciais para a compreensão de algumas terminologias e simbologias próprias da cultura afrodescendente. Ao selecionar as entrevistas, pensar no texto que iria compor o documentário, nas cores que seriam utilizadas, e aproximar-se da cultura negra – como a participação na *4ª Caminhada em Homenagem aos Mestres e Mestras da Cultura Afro-brasileira* – com certeza, isso acarreta uma série de contribuições para um novo posicionamento político e para os valores que orientam a prática docente dos envolvidos.

Destaca-se, além disso, a divulgação do trabalho oportunizado pelo documentário para a comunidade científica, integrando os recursos de comunicação e informação ao ensino de ciências, e atendendo a uma demanda da legislação (Lei 10.639/2003). Contribuindo, assim, com uma estratégia para capacitar futuros professores por meio da introdução da temática desta Lei nos cursos de formação docente.

No atual momento, o *Coletivo Negro* em continuidade aos estudos que iniciamos em 2010 trabalha no estudo, na produção e na divulgação de materiais referentes a estratégias de abordagens da história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos de licenciatura das áreas de ciências e matemática.

Finalmente, nós professores de ciências e matemática temos que nos posicionar como brasileiros diante dessa luta histórica; e como docentes diante das práticas multiculturais em sala de aula. Precisamos assumir o compromisso político explícito diante da questão racial, participando e colaborando para a construção de uma escola democrática. O conhecimento científico não pode se limitar às salas de aula, mas precisa contribuir significativamente na construção das identidades brasileiras permitindo a releitura de visões hegemônicas do mundo de forma que entendemos que essa investigação nos insere neste compromisso.

PERSPECTIVAS

PRODUÇÃO DE WE-DOCUMENTÁRIO: UM INSTRUMENTO DE DENÚNCIA

Em poucas palavras, Ramos (2008, p. 22) define documentário como “uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo”. Segundo uma análise realizada por Souza:

[...] entendemos que os espectadores com sua cultura, com seu contexto sociocultural, com suas raízes veem o outro (por meio do documentário) a partir de suas verdades, de suas vivências, vê o outro a partir dele, ou seja, tendo como referência sua cultura, suas raízes, suas vivências. Assim evidencia no espectador o seu interior, o seu íntimo, o que antes era oculto. Então, as verdades absolutas do espectador sobre o outro são colocadas “em xeque” a partir do momento em que ele vê o outro de outra forma, em outra perspectiva. Assim sendo, compreendemos o poder que o documentário pode ocasionar no momento de releitura do outro (SOUZA, 2010, p. 47).

Dessa forma, acreditando no caráter informativo e questionador do documentário é que demos início à sua produção e estruturação. Desde o início, idealizamos o documentário como uma estratégia de divulgação científica de todo o trabalho que seria realizado por meio das entrevistas, a fim de verificarmos a realidade enfrentada na execução da Lei 10.639/03 e na formação de profissionais capazes de lidar com a temática afro-brasileira em sala de aula. Almejávamos, então, a promoção de discussões de nossos resultados em âmbito acadêmico e o cumprimento de um compromisso social, tendo em vista as políticas de ações afirmativas. Em Candotti, encontramos a seguinte explanação a respeito da divulgação científica:

Há uma dimensão ética da divulgação científica na qual eu gostaria de me deter: a circulação das ideias e dos resultados de pesquisas é fundamental para avaliar o seu impacto social e cultural, como também para recuperar, por meio do livre debate e confronto de ideias, os vínculos e valores culturais que a descoberta do novo, muitas vezes, rompe ou fere. Nesse sentido, a divulgação não é apenas página de literatura, na qual as imagens encontram as palavras (quando as encontram), mas exercício de reflexão sobre os impactos sociais e culturais de nossas descobertas (CANDOTTI, 2002, p. 17).

Nessa perspectiva, após termos todas as entrevistas gravadas em vídeo e transcritas, as questões e ações explicitadas em nossas reflexões nos grupos de estudos levaram-nos a traçar

um roteiro com pontos mais relevantes do nosso documentário. A problemática que deu voz a todo o corpo do documentário foi *Onde está a temática na Universidade?*, sendo essa reproduzida frequentemente no decorrer das cenas com efeito inquietador da realidade vivenciada pela Universidade em descaso com a temática da lei em questão.

Em seguida, fez-se necessário selecionarmos e estabelecermos as prioridades a respeito de quais entrevistados, e suas respectivas falas, que comporiam o documentário. Esse processo foi, sem dúvida, o mais longo de todos, uma vez que a nossa preocupação era propiciar um diálogo entre os entrevistados e dos entrevistados com os espectadores. Porquanto aspiramos a um retorno à comunidade universitária por meio do documentário, apoiamo-nos em Freire (2005, p. 90) para dizer que “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Então, os entrevistados selecionados para o documentário foram PFCC1, PFCC2, PFCC3, PFCC4, PFC3 e L2.

Assim, delimitamos as perguntas que seriam narradas ao longo das exposições das falas concebidas pelas entrevistas: 1) O Corpo docente está ciente do objetivo da lei? 2) As abordagens étnico-raciais se fazem necessárias nos cursos de formação docente? Quais as prováveis estratégias que a universidade deve tomar? 3) A lei pode ser usada para construir e reconstruir a identidade cultural de um país? 4) Há necessidade da introdução da lei nos cursos de licenciatura? Se sim, como? 5) Como introduzir a temática nos cursos de formação de professores?

O objetivo do documentário não é dar voz a uma única verdade a respeito da temática do Ensino da história e cultura dos afrodescendentes, mas manter um diálogo entre os diferentes enfoques e área de conhecimentos, seja o pronunciador um representante da cultura negra, um professor formador da área de ciências e matemática, um professor especialista em áreas afins ou um coordenador de um curso de licenciatura na área de ciências e matemática. Por muitas vezes, colocamos em choque algumas opiniões como as evidenciadas abaixo.

PFCC3: Na matemática que eu saiba, a gente não tem essa questão [...] propriamente da matemática, de lhe dar com questões raciais, ou etnias, ou coisas do tipo, não é?

PFC3: E eu acho que isso é um processo de formação de professores [...] Tem que quebrar o silêncio e ver como abordar, porque a questão está lá na sala de aula, ela vai aparecer em qualquer aula [...] Na aula de artes [...] Na de biologia, na hora de desenhar o pai, a mãe [...] Na aula de educação física, quando se fala do corpo, numa brincadeira, num xingamento na quadra de esportes [...] Na aula de biologia quando se fala de raças e se falar de evolução [...] E então, qualquer aula pode aparecer, porque qualquer área do conhecimento pode tratar do tema [...].

Por fim, como componentes de um grupo de estudos a respeito da cultura negra e o ensino de ciências, tivemos que, por diversas vezes, desconstruir e reconstruir nosso objeto de análise com a finalidade de compreendermos alguns conceitos-chave que abarcam nossos estudos. Acreditamos que a produção do vídeo, além de ser um instrumento para produzir e socializar conhecimento, é uma iniciativa para contribuir com o debate da lei estudada nesse trabalho nos cursos de formação docente, bem como sua difusão social e cultural para a comunidade científica. Intitulado, provisoriamente, de *Reivindicações e Desafios da Lei 10.639/03 e a Formação de Professores de Ciências*, foi finalizado com o nome de *Princípio Ausente: Lei 10.639/03 na Formação Docente*.

I COLÓQUIO ENSINO DE CIÊNCIAS E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

O Coletivo Negro do IQ - LEPQI –UFG realizou no dia 22 de novembro de 2013 o I Colóquio Ensino de Ciências e Relações Etnicorraciais. Resultado de estudos que teve origem nesse projeto de investigação, o evento tematizou trajetórias e inscrições de negras (os) no desenvolvimento do conhecimento científico e intencionou discutir as produções de uma ciência não: branca, europeia, masculina e de laboratório como possibilidade de reinvenção dos sujeitos escolares, através de oficinas, mesa-redonda e apresentação cultural descritas no folder de divulgação da Figura 5 que segue.

**I COLÓQUIO
ENSINO DE CIÊNCIAS
E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS**

HORÁRIO E ATIVIDADE

14:00-16:00 Oficina 1: As Bonecas Abayomi e o Resgate de Identidade em Aulas de Química. Vander Luis e Juvan Silva (Coletivo Negro LPEQI- UFG)

14:00-16:00 Oficina 2: Produção de web-documentário - a lei 10.639 e a ciência. Marciano Alves e Antônio Alvino (Coletivo Negro LPEQI- UFG)

14:00-16:00 Oficina 3: Práticas pedagógicas e o ensino de ciências: religiosidade ancestralidade e saberes afro-brasileiros. Maria Cristina Andrade Florentino: Artista Plástica e Especialista em Educação das Relações Étnico Raciais, Cultura Africana e Cultura Afro Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora em Educação e Políticas Públicas.

17:00-18:00 Mesa-redonda: Negras(os) e a produção do conhecimento científico. Debatedores: Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFU (NEAB-UFU). Profa. Dra. Luciana de Oliveira Dias. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília - UnB; Estágio Doutoral (2007) em Educação Intercultural pela Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM. Associada a: ABA (Associação Brasileira de Antropologia); SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência); ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) Mediadora: Profa. Dra. Anna C. Benite. Coordenadora da Rede Goiana Interdisciplinar de Pesquisas em Educação Inclusiva-RPEI. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências.

18:30-19:30 Sessão de painéis.

19:30 Apresentação Cultural: 1-Cantigas populares presentes nas tradições seculares do Cerrado. Bruno Anderson Cândido (musicista percussionista, arte educador e gerente da Coordenadoria da Igualdade Racial de Senador Canedo)

Figura 5: Divulgação das atividades do I Colóquio Ensino de Ciências e Relações Etnicorraciais

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Maria da C. **O Ser Negro** - A construção da subjetividade em afro brasileiros. Brasília, LGE Editora, 2008. 268 p.
- ASSIS, Marta D. P. de. Os novos conteúdos, sinais de mudanças? Uma reflexão sobre a inserção dos conteúdos curriculares de história da África e cultura afro-brasileira a partir do multiculturalismo. In: **Cadernos de Educação**. V.3/2003, p.65 – 80.
- AZEREDO, Jeferson L.; SERAFIM, J. G.. **A (des)criminalização da cultura negra nos códigos de 1890 e 1940**. Amicus Curiae (UNESCO), v. 6, p. 6, 2011.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BENITE, Anna M. C.; SILVA, Juan P.; ALVINO, Antonio C. B. ; SANTOS, Marciano A.; SANTOS, Vander L. L. **Estudos Das Propriedades Adsorventes De Elaeis Guineensis (Dendezeiro): A Lei 10.639 No Ensino De Química**. In: 36ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química (RASBQ), 2012, Águas de Lindóia. anais da 36ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química (RASBQ). São Paulo: SBQ, 2013. v. 1.
- BENTO, Maria A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In CARONE, Iray & BENTO, Maria A. S. (orgs). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____.(Org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824.
- _____. **Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1890.
- _____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- _____. **Parecer nº CNE/ CP 003/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.** Brasília: MEC, 2004.

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.** Brasília, 2009.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASÍLIA. **Lei nº 1.187,** de 13 de setembro de 1996. Diário Oficial do Distrito Federal de 14 de setembro de 1996.

CACHAPUZ, Antônio (org.) **A necessária renovação do Ensino das ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, Vera M. F.; MOREIRA, Antônio F. B. (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____; KOFF, Adélia M. N. S. e. Conversas com...sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANDOTTI, Ennio. Ciência na Educação Popular. In: MASSARANI, Luisa (org.) **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil.** Rio de Janeiro o: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002.

CARVALHO, José J. de. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro.** In: REVISTA USP, São Paulo, n.68, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação.** Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **História africana na formação dos educadores.** In: Cadernos de Apoio ao Ensino. n.6, Abril de 1999.

_____. Pesquisas Educacionais em Temas de Interesse dos Afrodescendentes. In: LIMA, Ivan C. ROMÃO, Jeruse. SILVEIRA, Sônia M. (orgs.). **Os negros e a escola brasileira.** Florianópolis, n. 6, Núcleo de Estudos Negros, 1999.

_____. Nós afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (org.). História da educação do negro e outras histórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2005.

CUNHA, Lazaro. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. 2005. Disponível em: http://www.mocambos.net/media/upload/contribuicao_dos_povos_africanos_para_o_conhecimento_cientifico_e_tecnologico_universal.pdf . Acesso: 03 fev 2014.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 112p. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

DAMATTA, Roberto. “Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira” in: **Relativizando. Uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro, Rocco: 1987.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: Saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Líber Livros Editora, 2004.

DIAS, Alex V.; CUNHA, Helvécio D. de O. Dívida histórica da escravidão: a necessidade de políticas públicas afirmativas para a população negra no Brasil. In: RODRIGUES FILHO, G. (org). **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. 1. ed. - Uberlândia, MG : Editora Gráfica Lops, 2012.

DIAS, Luciana de O. Ação afirmativa: superando desigualdades raciais no Brasil. In: SILVA, Marilena da; GOMES, Uene José. (Org.). **África, Afrodescendência e Educação**. Goiânia: UCG, 2006, v. 1, p. 1-142.

DINIZ, Maria A.; MARTINS, Eurico S.; SILVA, Olga. Diversidade dos Recursos Vegetais na Medicina Tradicional de Guiné-Bissau. In **Workshop Plantas Medicinais e Fitoterapêuticas nos Trópicos**. IICT, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **A integração do negro na Sociedade de Classes** (Ensaio, 34), 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, José R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, Dez. 2005.

FORQUIN, Jean C. O currículo: entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n. 73, 2000.

FRAGA, Ana. Santos, Maria Tereza. Ouri, um jogo Mancala. In: **Revista Educação e Matemática**, nº 76, jan/fev 2004.

FRANCISCO JÚNIOR, Wilmo E. Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.

FREINET, Célestin. **Educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1969. v. 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. [1. ed. em 1970]

FREITAS, Marcos C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1997
apud ANDRÉ, Maria da C. **O Ser Negro - A construção da subjetividade em afro brasileiros**.
Brasília, LGE Editora, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro, Maia & Schmidt, José Olympio, 1933.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, Sílvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 91-115).

GÊNESIS. In: **A BÍBLIA**: tradução ecumênica. São Paulo: Paulinas, 2002.

GERDES, Paulus. **Geometria Sona: Reflexões sobre uma Tradição de Desenho em Povos da África ao Sul do Equador**. Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociência (CEMEC), Maputo, Moçambique, 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de estudos afro-asiáticos. 2ª ed. 2012.

GLAT, Rosana. MACHADO, Kátia. E BRAUN, Patrícia. **Inclusão Escolar**. XI Congresso Nacional da Fenasp. p. 221-228. Niterói, 2006.

GOMES, Ana P. dos S. Trajetória de pesquisadores negros: educação patrimonial e cultura afro-brasileira. In.: OLIVEIRA, Iolanda.de; SILVA, Petronilha. B. G.; PINTO, Regina P. (orgs.). **Negro e educação: escola, identidade, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2005. (v. 3).

GOMES, Nilma L. A construção dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: Silva, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lúcia M. A. (org.). **O pensamento negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.

_____. Educação e diversidade étnico-cultural. In SEMTEC. **Diversidade na Educação, reflexões e experiências**. Brasília: Programa Diversidade na Universidade, 2003.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M.. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-89.

GOMES, Uene J. África, afrodescendência e prática pedagógica na escola – aplicabilidade das leis: 7 207/93; 10 639/03 – uma leitura política sobre a realidade educacional diante destas legislações. In: SILVA, Marilena da; GOMES, Uene José. (Org.). **África, Afrodescendência e Educação**. Goiânia: UCG, 2006, v. 1, p. 1-142.

GREGOLIN, Maria R. V. **A análise do discurso: conceitos e aplicações**. In: Alfa, v. 39. São Paulo, 1995, p. 13.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte/ Brasília: Ed.UFMG/ UNESCO, 2003.

HASENBALG, Carlos A. O Negro nas Vésperas do Centenário. **Estudos Afro-Asiáticos**. (13): 79-86, 1987.

IBGE. **Censo Demográfico 2008**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009.

_____. **Censo Demográfico 2010**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011.

_____. **Censo Demográfico 2011**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África negra**. 3ed. Mem Martins: Europa América, 1999, V.I.

_____. **História geral da África**. São Paulo: Ática; Unesco, 1982, V.I.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa Participante: Propostas e Reflexões Metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

LEITE, Dante M. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. 3. ed. Pioneira: São Paulo, 1976.

LIMA, Elvira S. Currículo e desenvolvimento humano. In: **Indagações sobre currículo**. Secretaria de Educação Básica. MEC/Brasília-DF. 2006.

LIMA, Mônica. A África na sala de aula. In: **Nossa História**. n°. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2004.

MALACARNE, Vilmar. **Os professores de Química, Física e Biologia da Região Oeste do Paraná: Formação e Atuação** / Vilmar Malacarne; orientação Nélio Marco Vincenzo Bizzo – São Paulo, SP: s.n., 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MARCO, B. La alfabetização científica. **Didática de las Ciencias Experimentales**. Alcoy: Marfil, 2000 apud CACHAPUZ, Antônio. (org.) **A necessária renovação do Ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Mandacaru, 1989.

MOREIRA, Antônio F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, Patricia F. S. ; RODRIGUES FILHO, Guimes ; FUSCONI, Roberta ; JACOBUCCI, Daniela F. C. . A bioquímica do candomblé - Possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10.639/03. **Química Nova na Escola** (Impresso), v. 33, p. 85-92, 2011.

MORIM, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In Francisco. M. Martins, & Juremir M. S.(Eds.), **Para navegar no século XXI** (pp.75 -101). Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

MOURA, Clóvis. Os dilemas da negritude. Em **Brasil – raízes do protesto negro**. São Paulo: Editora Global, 1983.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOVAIS, Gercina Santana ; Filho, Guimes Rodrigues ; Moreira, Patricia Flávia Silva Dias . **Concepções de professores de ciências de ensino fundamental e médio à respeito da lei federal 10639/03**. Ensino em Re-vista (UFU. Impresso), v. 19, p. 12-26, 2012.

NUNES, Cícera. **A Cultura de base africana e sua relação com a Educação escolar**. In: Revista *Metáfora Educacional*. N.10, jun. 2011.

OLIVA, Alberto. **Filosofia da Ciência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil: alcances e limites**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004.

PANSINE, Flávia, NENEVÉ, Miguel. Educação Multicultural e Formação de Professores. **Currículo sem fronteiras**. V.8, n.1, PP. 31- 48, jan/jun 2008.

PEREIRA, Amauri M. Quem não pode atalhar, Arrodeia. **Revista de Educação CEAP** (Cessou em 2004. Cont. ISSN 1808-0669 Presente! (Salvador)), v. a.16, p. 13-21, 2009.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Fernão. P. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac/SP, 2008.

RIBEIRO, Rosa M. B. Negros do Trilho e as Perspectivas Educacionais. In: LIMA, Ivan C. ROMÃO, Jeruse, SILVEIRA, Sônia M. (orgs). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, n. 6, Núcleo de Estudos Negros, 1999.

RODRIGUES, Cláudio E. **Mito de Cam: da justificção para a escravização do negro no Brasil à motivação para a resistência negra**. In: IV Encontro Estadual de História ANPUH-BR: História: sujeitos, saberes e práticas, 2008, Vitória da Conquista - BA. Anais Eletrônicos IV Encontro Estadual de História ANPUH-BR. Vitória da Conquista - BA: UESB/ANPUH, 2008.

ROMANELLI, Lilavate I. **O Professor e o Conceito Átomo**. Química Nova Na Escola. p.27-31, nº 3, MAIO 1996.

SANTOS, Luis H.S. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SANTOS, Sales A. dos . A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Santos, Sales A. dos; Braga, Maria L. S.; Magalhaes, Ana. F. P.; Lisboa, Andréia. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003**. 1ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. 3, p. 21-37.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro:WVA, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL,E.V., **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac, 2007.

SILVA, Ana C. da. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: Silva, P. B. G.; BARBOSA, Lúcia M. A. (org.). **O pensamento negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Anti-Racismo** : Coletânea de Leis Brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Kabengele Munanga. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 21-37.

SILVA, Nelson F. I. Africanidade e Religiosidade: Uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. **Educação anti-racista: caminhos abertos para a lei federal 10 639/03**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha B. G. e ; GONÇALVES, Luís A. O. Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas políticas. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 29, p. 109-125, 2003.

SILVA, Petronilha B. G. e . **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Educação (Porto Alegre), v. 30, p. 489-506, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Nelson W. **Síntese de História da Cultura Brasileira.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 20ª ed., 2003.

SOUSA, José V. de. Projeto político-pedagógico e cultura escolar. In: AMARAL, Ana Lúcia et al. **Formação de gestores.** Unidade 2. Cultura. Belo Horizonte: MEC-FADEPEP/CAED, 2008, p. 95-118.

SOUZA, Roberto B. **Etnomatemática e Documentários: uma perspectiva para formação inicial de professores de matemática.** 2010. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, 2010.

TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério.** IN CANDAU. Vera. (Org) Didática, currículo e saberes escolares. RJ: DP&A, 2001.

TEDESCO, Maria do C. A expansão bantu e sua importância para a história da África. In: SILVA, Marilena da; GOMES, Uene José. (Org.). **África, Afrodescendência e Educação.** Goiânia: UCG, v. 1, 2006.

UNESCO. **Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas.** Disponível na Internet via: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/brazil-africa-project/about-brazil-africa-crossed-histories/>. Acesso em 30 de agosto de 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes: 1996.

WHAN, Chang. **Etnocentrismo e a experiência da diversidade cultural.** In: Cadernos de Educação escolar indígena. Projeto de formação de Professores indígenas, 3º grau Indígena, V.2, N.1. Barra do Bugres, MT: UNEMAT, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Serviço Público Federal
Ministério da Educação e Cultura
Universidade Federal de Goiás

Instituto de Química
Prof^a. Dra. Anna Maria Canavarro Benite
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa ou desistência você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076; a professora responsável pelo projeto do qual você participa Prof. Dr. Anna Maria Canavarro Benite ou a professora pesquisadora Ellen Pereira Lopes de Souza pelo telefone 35211098 R.234 ou pessoalmente no Instituto de Química para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES: PARCERIA COLABORATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS.

Título do Subprojeto: ENSINO DE CIÊNCIAS E IDENTIDADE NEGRA: ESTUDOS SOBRE A CONFIGURAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE.

Pesquisadora Responsável: Ellen Pereira Lopes de Souza

Telefone para contato: (62) 3521 1098 R 234

Descrição da pesquisa

Propõe-se uma metodologia baseada em um trabalho sistemático junto aos professores de Ciências como vem sendo feito, desde 2007 na Rede Goiana de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Especial e Inclusiva (RPEI), numa forma de aproximação Sociedade/Escola/Universidade através da formação inicial e continuada. Assim, essa

investigação espera criar articulação ente teoria e prática no processo de formação docente e se interessa pela mobilização de saberes docentes a respeito da lei 10.639, produzidos pela tríade de professores de ciências e matemática (professor formador, professor em formação inicial e professor do ensino básico em formação continuada).

Objetivos

Investigar:

- 1) Como se estabelecem as relações numa proposta de parceria colaborativa entre professor formador, o professor em formação e professor do ensino regular como estratégia de formação inicial e continuada;
- 2) Apresentar uma discussão sobre os desdobramentos da lei para o ensino de Ciências e Matemática, trazendo reflexões no sentido de compreender a proposta de implementação da lei, a origem histórica da sociedade brasileira e oportunizando acesso para futuras análises referentes à temática.

Detalhamento dos procedimentos

Para a realização da investigação foi organizado um Grupo de Estudos unindo os sujeitos envolvidos na pesquisa (tríade de professores), pertencentes à Universidade Federal de Goiás, em reuniões semanais que acontecem as quintas-feiras contribuindo assim para a melhoria da qualidade de ensino na perspectiva da lei 10 639.

Em comum acordo, os sujeitos da pesquisa sob a coordenação da sob a coordenação da Prof^a Ellen Pereira Lopes de Souza, sendo coordenada pela Prof^a Dr. Anna Maria Canavarro Benite, optaram por realizar esta pesquisa nesta dinâmica de encontros. Fizemos esta opção, por que o grupo propõe trabalho de formação de professores. E, acreditamos que a formação profissional se dá de forma contínua.

O Grupo de Estudos foi inicialmente realizado com vistas à tentativa de introdução da temática sobre a diversidade étnico-cultural valorizando os conteúdos de matriz africana nas IES envolvidas, especificamente nos cursos de ciências e matemática, por isto os encontros foram gravados em áudio e vídeo e, posteriormente, estas falas foram transcritas analisadas e interpretadas.

Em seguida esta tríade de professores trabalhou na produção da estruturação de um roteiro de entrevistas semiestruturadas que será utilizado na produção de um documentário, sendo esta uma proposta de investigação de caráter informativo a fim de averiguar o quão conscientes dessa lei estão os profissionais docentes para o tratamento de temáticas

envolvidas com relações de poder, identidades e preconceitos raciais em sala de aula; o que tem sido feito de concreto para o cumprimento da lei em sala de aula e para promoção de discussões referentes ao assunto.

As gravações serão transcritas e os textos das transcrições serão estudados pelos pesquisadores envolvidos buscando compreender através da Análise de Discurso, que significa a construção de um outro olhar sobre a linguagem e o redimensionamento do objeto de análise, que elaborações de pensamento e compreensão os sujeitos desenvolvem diante deste cenário e, como ele contribui para a compreensão acerca da inserção de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da escola básica. **A identidade do sujeito da pesquisa não será revelada na escrita do projeto de dissertação, pois já no momento das transcrições seus nomes serão substituídos por nomes fictícios. A imagem e a identidade do sujeito será revelada apenas na divulgação científica realizada através do documentário.**

Forma de acompanhamento

A presente pesquisa será desenvolvida sob a coordenação da Professora Doutora Anna Maria Canavarro Benite, a qual possui Doutorado em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), Mestrado em Ciências (Química Inorgânica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), Licenciatura em Química e Graduação em Química Habilitação Tecnológica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás atuando no Instituto de Química e no Programa de Mestrado em Ciências e Educação Matemática da referida IES. Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) da UFG e da Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva (RPEI). Atua na área de Ensino de Química, coordenando o Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências, que se compromete com o bom andamento da pesquisa e com o cumprimento de suas responsabilidades em zelar pela integridade e bem estar dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa será acompanhada por mim, mestranda Ellen Pereira Lopes de Souza, e pelo aluno de iniciação científica Antônio César Batista Alvino desta IES. A intenção é atentar para que o trabalho ocorra em conformidade com as exigências da ética em pesquisa envolvendo seres humanos, cuidando para que possíveis desconfortos ou prejuízos para os envolvidos, embora não previstos, possam ser minimizados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados nos possíveis trabalhos de iniciação científica e dissertações de mestrado dos pesquisadores envolvidos, em artigos que compartilhem as compreensões obtidas nesta investigação e no documentário produzido.

Os benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os benefícios desta pesquisa poderão ser considerados em duas instâncias:

Para o coletivo de professores –

- Resultará na promoção da integração social e cooperativa entre os diferentes níveis de ensino (professor formador; professor em formação (inicial) e professor da rede (formação continuada)).
- Resultará em produção científica acerca da proposta de parceria colaborativa na formação inicial e continuada, capaz de incitar interações sociais, as quais promovam a participação e envolvimento de professores formadores, professores em formação e professores da rede dentro da ótica reflexão-ação.

Para o coletivo da Educação Afrodescendente –

- Resultará na promoção da conjugação ensino/pesquisa no que diz respeito às necessidades formativas de professores na perspectiva das práticas multiculturais em sala de aula.

Período da intervenção

A intervenção desta pesquisa será feita mediante a realização do Grupo de Estudos durante 24 meses. Durante este período os pesquisadores estarão envolvidos nas transcrições dos diálogos ocorridos durante os encontros, durante a realização das entrevistas, no estudo destes dados e na produção dos relatórios, estando previsto outros momentos de aproximação com os envolvidos.

Nós, **Anna Maria Canavarro Benite e Ellen Pereira Lopes de Souza**, comprometemo-nos a honrar com o exposto acima.

Nome e Assinatura das pesquisadoras:

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, _____, RG _____
CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar no estudo “Ensino de ciências e identidade negra: estudos sobre configuração da ação docente”, como sujeito de pesquisa. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Ellen Pereira Lopes de Souza sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares

APÊNDICE C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO EM AUDIO E
VÍDEO**

Eu, _____, RG _____
CPF _____ abaixo assinado, autorizo gravação em áudio e vídeo de minha participação no estudo “Ensino de ciências e identidade negra: estudos sobre configuração da ação docente”, como sujeito de pesquisa. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Ellen Pereira Lopes de Souza sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE D

Roteiro Semiestruturado para entrevista:

1. A lei 10.639 foi promulgada em 9 de janeiro de 2003, o senhor conhece esta lei?
2. Em sua opinião, a temática étnico-racial deve ser abordada nos cursos de formação docente?
Por quê?
3. Há sete anos a lei foi instituída, o senhor (a) conhece alguma estratégia que tem sido desenvolvida na universidade que a contemple?
4. Em sua opinião, promulgar uma lei é uma medida válida quando se trata de (re) construir a identidade cultural de um país?
5. Como coordenador ou formador de um curso de formação de professores você poderia sugerir uma proposta para introduzir essa temática no curso?
6. Em sua opinião, introduzir discussões sobre história da ciência nos cursos poderia representar uma estratégia para introdução da temática?
7. Que influências a implementação dessa lei pode exercer nos Projetos Pedagógicos e automaticamente nas matrizes curriculares das licenciaturas?

APÊNDICE E

Artigo submetido.

Science teaching and black culture: studies about the mobilization of teachers' knowledge

Anna Maria Canavarro Benite · Ellen Pereira Lopes de Souza · Caio Martins Arantes

Abstract The promulgation of Law 10639/2003, which makes mandatory the inclusion of African-Brazilian and African history and culture in elementary school curricula, is the result of historical struggles of the Brazilian Black Movement. Moreover, it has been used as a tool to reinsert black people in education in an attempt to recovery their identity. Thus, the purpose of this paper is to discuss the unfolding of the law toward science teaching, bringing reflections to understand the implementation of the law, the historical origin of Brazilian society, and providing space for future analyzes related to the topic. This paper is an investigation with elements of participatory research, and focuses on the mobilization of teachers' knowledge concerning Law 10639, originated by science teachers (teacher educators, teachers candidates and elementary teachers in continuing education).

Keywords: public policy · science teacher training · black identity · Law 10639

Executive summary

A promulgação da lei 10 639/2003, que torna obrigatória a inserção de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da escola básica, é fruto de lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro e tem sido um instrumento para o reposicionamento do negro na educação na tentativa da valorização de sua identidade. Neste contexto, visamos apresentar uma discussão sobre os desdobramentos da lei para o ensino de ciências, trazendo reflexões no sentido de compreender a proposta de implementação da lei, a origem histórica da sociedade brasileira e oportunizando acesso para futuras análises referentes à temática. Trata-se de uma investigação que apresenta elementos de uma pesquisa participante e se interessa pela mobilização de saberes docentes a respeito da lei 10.639, produzidos pela tríade de professores de ciências (professor formador, professor em formação inicial e professor do ensino básico em formação continuada).

Introduction

Characteristic of the colonial period, Brazilian culture, as well as the Latin American culture, is composed of a triangular structure that originated from the mixture of the Amerindian, European, and African traditions. However, there is an over-valuing of European culture over the others; becoming the more dominant one (D'Ambrosio 2001).

Studies highlight Africa as the cradle of mankind and development of civilization. However, historically and erroneously, black people are seen as inferior and negatively characterized. There is still the ethnic-racial image of its culture which values the European roots; thus, increasing the racial and social differences and underestimation of the African religions, aesthetics, corporeity, and music. The Afro-descendant community still suffers losses, indifferences, and lack of opportunities. This social phenomenon has origins in the context lived since the colonization (André 2008; Cavalleiro 2001). Given this scenario, the Brazilian Black Movement has consistently claimed, since the fifties, for the construction of positive representations about its history and social image.

Paulo Freire (2001) asserts that men are historical beings, socially constituted, who learn through interaction with their environment, and with individuals belonging to the same place and time. The school, regarded as a microcosm of society, has the power to interfere in training students and in their attitudes about the world. Thus, school has become an important place to overcome negative representations regarding black people, once the "the estimation of formal education was one of many social techniques employed by black people to ascend their status" (Santos 2005, p. 21). The social relationships built in the school and the concerns that education must involve teaching citizenship practices to deal with diversity have been included in legal procedures for science teaching in the national scenario.

As a result of historical struggles of the Black Movement, January 9, 2003 the President Luiz Inácio Lula da Silva signed the Law 10639, which makes mandatory the teaching of Afro-Brazilian history and culture in the elementary and secondary schools. This Law was amended by Law 11645, which adds the mandatory teaching of indigenous history and culture. Also, the inclusion of November 20 as Black Consciousness Day was added to the official calendar of schools:

Article 26-A: In elementary and secondary schools, public and private, it is mandatory the teaching of Afro-Brazilian History and Culture.

Article 79-B: The school calendar shall include November 20th as the "National Day of Black Consciousness" (Brazil 2003).

The implementation of the Law 10639 induces changes in the curriculum content. Such changes are complex and go beyond of how to work the traditional school content and must include topics related to Afro-Brazilian and African history and culture. This intention should be clarified in the school Pedagogical Political Project, and the proposed curriculum must be dynamic and flexible, allowing for the adjustment of pedagogical practices that will meet the needs of each student. The Pedagogical Political Project is a tool to clarify the educational activities of the institutions as it is a document that addresses educational guidelines of the institutions. It is a set of plans and projects for teachers that reflect the contextual reality of the school. It is the Pedagogical Political Project which makes explicit the theoretical and methodological objectives, the organization and forms of implementation and evaluation of the school (Veiga 1998).

The revision of content, curricula, and teaching practices brings forth three tendencies of interpretation by those involved in implementing and applying Law 10639 to education in Brazil. First, the ideas of those who advocate for the development of specific subject-matter and content have to be addressed. Second, there are those who believe that the Law can be inserted only in history, art education, and literature. Finally, there are those who believe it should be mandatory for all subjects and must contain a transdisciplinary approach for the application of the Law. From these three perspectives on how the Law is to be applied to education requires a great deal of communication and clarification. As representatives of the scientific culture in how we may apply the Law, we stand as Gomes (2003) does, for whom the role of discussion about black culture in education is to "reframe and build positive representations about black people, their history, their culture, their aesthetic, and their corporeity" (p. 81) throughout all subject areas, including science.

Although Law 10639 law has been in existence for nine years, the Brazil still faces a lack of strong initiatives to start a meaningful campaign to recover African-Brazilian values within the school curriculum. The evasion of the Law could most likely be so by the lack of a homogeneous education system throughout Brazil. There are inequitable schooling conditions and resources to assist in the planning and implementation of curriculum to prepare teachers and students for the job market demands of an increasingly information-based society in Brazil. Likewise, the inclusion as an educational practice is new for our society, and previous practices of education, such as exclusion, institutional segregation, and even the integration of

people with special needs, are gradually leading the way to inclusion (Glat, Machado, Braun 2006; Oliveira 2004). Once the goal of inclusive education is a society for all, its practice “relies on principles until then considered unusual, such as the acceptance of individual differences, appreciation of each person, experiencing human diversity, learning through cooperation” (Sasaki 1999, p.42). Inevitably, the assumption of inclusion, that education of all people, regardless of their physical, financial, and intellectual status is a priority, has points in common with the purposes of Law 10639. Until both goals-- mandatory teaching of Afro-Brazilian history and culture and inclusiveness- are a priorities for schools, teacher educators, along with teachers and students will not be in the position to advance the broader goals of the Brazilian society to recognize their cultural/historical origins.

Organizational support for Law 10639

UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization) has an important role in the social policies field in Brazil, especially concerning the racial issue in the country. Since the approval of Law 10639, UNESCO established the Brazil-Africa Program: Crossed Histories. This project has three complementary themes: monitoring implementation of Law 103639, production and dissemination of information about Africa and African-Brazilians history, and assistance on development of public policies regarding the topic.

The purpose of the team members of Crossed Histories is to identify critical points, progress, and challenges in the implementation of Law 10639, as well as to assist in the formulation of strategies to implement public policies accordingly. Also, they have a charge to systematize, produce, and disseminate knowledge about Africa and African-Brazilian history and culture, supporting the changes proposed by legislation (UNESCO 2010).

UNESCO has been able to disseminate information about African culture. Using an interdisciplinary approach, UNESCO and its partnership with the new department of the Ministry of Education, the Secretariat for Continuing Education, Literacy, and Diversity SECAD/MEC), and the Federal University of São Carlos (UFSCar), translated and published one of the major reference works on the subject of African culture in eight volumes of Africa’s General History collection.

In addition to the volume and to implement public policies on the subject of African history and culture, the SECAD launched a set of guidelines and actions for education of ethnic-racial relations that intended to offer subsidies for teachers’ work in these different levels of forms of education (Brazil 2005).

The structure of Brazilian education stems from the adoption of the Law of Guidelines and Bases of Education (Law 9.394/96) and consists of two levels: Basic Education (organized in three stages: Early Childhood Education, Elementary and Secondary Education) and Higher Education. The forms that permeate these levels include:

- Special Education: preferably provided in regular classes for students with special needs.
- Youth and Adults Education: for those who do not have access or continue their studies in elementary and high school at the proper age.
- Professional Education: integrating different forms of education, work, science and technology, leading to the continuing development of skills for a productive life. It is intended for graduate students, those enrolled in primary, secondary and higher education, as well as the workers in general, independent of age (art. 39).
- Distance Education: meets students at different times and locations (physically present or not), with the use of media and information and communication technologies.
- Indigenous Education: offered to indigenous communities in order to respect the culture and language of each tribe.

- Quilombola Education: offered to quilombola communities in some regions.

In Brazilian history, the quilombos were hiding places for fugitive African-Brazilian slaves. Today, these communities still exist. They can be located in remote parts of the country or in urban centers. They maintained similar social and religious traditions as in the past. Some of these communities receive benefits from the government include land and education.

In the set of guidelines, there are specific requirements for the training of teachers. The guidelines deal with the implemented legislation, an analysis on the production of research projects, and actions related to the training of teachers. Also within the guidelines are statements regarding ethno-racial relations and guidelines for Higher Education Institutions (HEI). For HEIs, specifically, there is a proposal for how they can work together jointly in research and extension projects that will advance the study of ethno-racial relations (Figure 1).

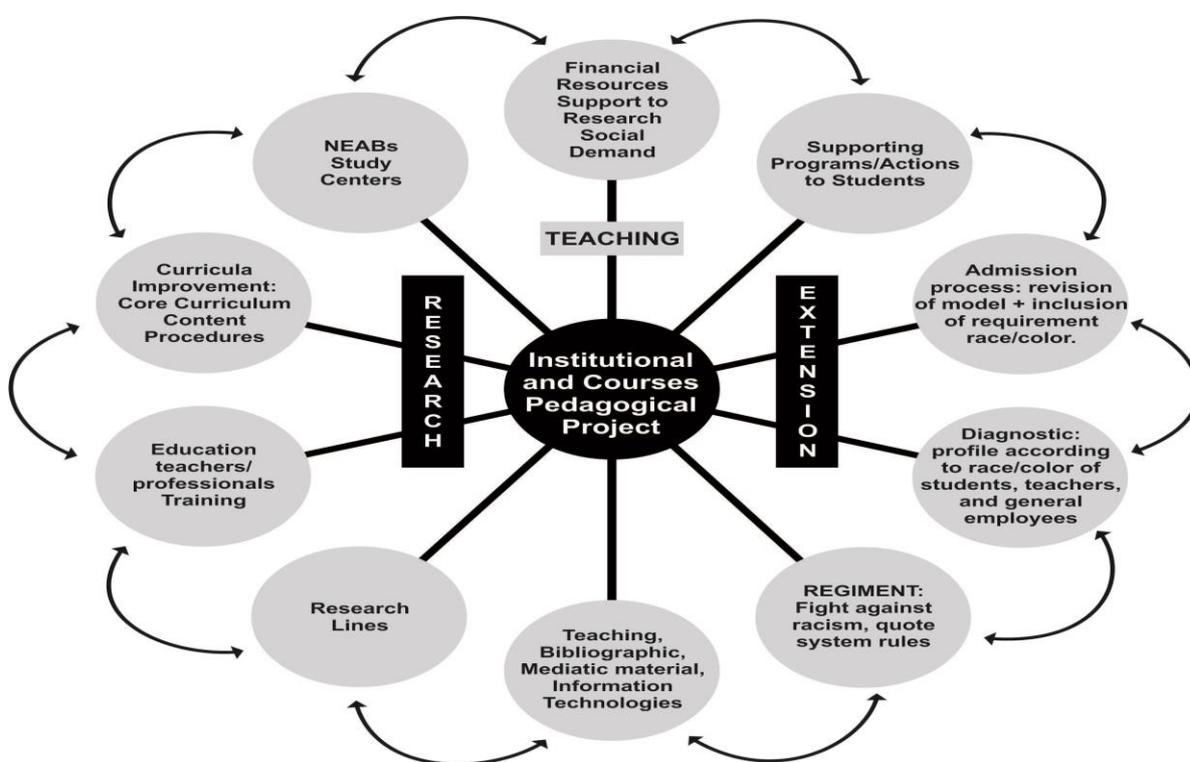


Figure 1: Flow of integration process of Guidelines in HEIs (Brazil 2005).

In Brazil, there is still the ethnic-racial image of its culture which values European roots; thus, increasing the racial and social differences and underestimation of the African religions, aesthetics, corporeity, and music. Given this scenario, the Brazilian Black Movement has consistently claimed, since the 1950s, for the construction of positive representations about its history and social image. This research created an articulation between theory and practice in teacher education with a focus on the mobilization of teachers' knowledge concerning Law 10639. In this study, teacher educators, teacher education candidates, and elementary teachers in continuing education worked together to create meaning in how to apply Law 10639 to science education. The objective of this study was to investigate the discourse of science teachers about the Law and its possible application in their teaching.

Participatory research approach

This research presents elements of a participant research methodological design. The participant research intention is that excluded groups can think about their condition in society and are given opportunities to build their own emancipation (Demo 2008).

Therefore, it is an educational activity for research and social action (Brandão 1984). The participation in research is in addition to belonging to this community, and to give it a voice (Demo 2008). In this case, we assume two positions: we represent science teachers so we should include Law 10.639, and we are also members of the African-Brazilian society, that is we represent the heterogeneity classroom of science from positions defined and legitimized in this social structure.

Based on Le Boterf (1984), some steps were followed for the participatory investigation to: the first phase identify needs, in the second phase, strategies were formulated, in the third stage, available resource were collected and the fourth phase, actions were implemented (table 1). Thus, we search together with the formation and action.

Table 1- The research phases.

Phases	Goals	Operating Instructions
First: institutional and methodological composition	Arrange meetings of theoretical discussion on the topic. This moment can be identified as the initial approach between the university and African-Brazilian community, since the researchers represent this society.	Characterization of the social group in its sociotime
Second: a preliminary study of the region and the population involved	Implement and characterize the <i>locus</i> of research	Analysis of the structure, process and implementation of the educational proposal of Law 10,639, put into practice in the discussion group
Third: a critical analysis of prioritized topics that participants wished to study	Investigate the role of higher education (teacher education) in preparing teachers about the knowledge and implementation of the law	Preparation of the general topics for the interviews to collect data
Fourth phase: planning and developing an action plan	Establish a dialogue about thematic history and African-Brazilian culture in HEIs involved	Application and analysis of interviews: the discourse of research subjects. Choice of analytical models to understand the information and discuss the theoretical basis

The participatory approach served our purpose to check how aware all teacher participants were about Law 10639 and about racial prejudice inside their classrooms. Moreover, we

wanted to learn how HEI's can contribute to the initial teacher education of teacher candidates to work in schools and promote discussions in Higher Education Institutions on what is actually done to enforce the law in elementary education. Therefore, we are interested in the knowledge mobilized by the teachers (teacher educators, teacher candidates, and elementary teachers) to apply Law 10639 in practice. Thus, we expect this investigation to create an articulation between theory and practice in the training process of teachers, and to work with teacher education professionals to build new ethno-racial relations, through their pedagogical procedures, to include Afro-Brazilian history and culture science classes.

The researchers in the study were myself (Anna: a teacher educator at the Institute of Chemistry at Federal University of Goiás-UFG) and Ellen (an elementary school teacher in continuing education with a degree in mathematics and a student of the Masters course in Science and Mathematics Teaching, UFG), We also had one undergraduate student as participant who was in our teacher education program and courses. He was Caio. Caio was a graduating senior in chemistry at the UFG. He was a student of the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships.

As a team, we held 18 meetings in an attempt to introduce ethno-cultural diversity topics, enhancing African related content in the participant HEIs within their courses of science formation teachers. These meetings were held since the second half of 2010 with Ellen, Caio and myself. We met twice a week on average, lasting two hours. All of the meetings were recorded in audio and video for later transcription and data analysis.

Then, we created a script structure for semi-structured interviews that were held during the study. The semi-structured interview tool was used to gather data and was developed according to some guiding points, found in table 2.

Table 1: Guiding Points for Semi-structured Interviews

Guiding Points	Questions Proposed	Thematic Approach	Implication
Knowledge of teachers about Law 10639	1	law content	Difficulty recognizing identities found in a classroom
Conceptions about the topic	1	Initial education type	Difficulty with initial teacher education grounded in technical rationality
Knowledge of the used of the Law 10639	3	Connections between law and science teaching	Difficulty establishing relations between cultural belonging and school performance; and distorted views of science teaching
Conceptions on Law 10639 within teacher education scope	2	Changes in Institutional Pedagogical and Initial Education Courses Projects	Difficulty educating teachers using the thematic in HEIs

The interview instrument was chosen as a data gathering tool, so its purpose was for the interviewees to think and discuss about education, citizenship, racial-ethnic content as well as to reflect on their teaching teacher education and teaching practices. Five total interviews with the other research subjects were held between September 2010-March 2011 with other

representatives of university and everyone did not know each other prior to the study. The all research subjects are present on table 3, all members of the institution responsible for science teachers formation: 3 teachers candidate, 4 teachers educators and 1 elementary teacher . The interviewees were chosen by volitional character (of their own free will) and were recorded in audio and video to capture the semiotic modes of action (the discourse).

Table 3-. The research subjects

Name	Position in the University
Caio	Undergraduate student of science
Murilo	Undergraduate student of science- interviewee
Laila	Undergraduate student of science- interviewee
Thomás	Science teacher educator- interviewee
Igor	Science teacher educator- interviewee
Consuela	Science teacher educator- interviewee
Anna	Science teacher educator
Ellen	Elementary teacher

The interviews were transcribed and analyzed according to the discourse analysis technique. The approach we took for discourse analysis was trying to understand and explain how to build a meaning of a text and how such text binds to the history and society that produced it. The discourse is a linguistic and historical object at the same time, and its understanding depends on the analysis of both elements simultaneously (Gregolin 1995).

The discussion of the subjects of this investigation was designed as a social practice. Thus, we used the comments as a mode of action so to make it possible to investigate the discursive activities and material forms of the meaning of the production. We understand meaning by its relationship with the context. A word acquires its sense in the context in which it appears [...].

Meaning remains stable throughout all the changes of the context (Vygotsky 2001 p.125). The interviews were characterized as discursive activities consisting of a dialogue in a face to face situation.

To understand the social construction of meaning by the subjects, the analysis of discursive activity was done in order to identify the processes through which the participants took ownership of social language. We considered the production of counter responses and had to interpret the comment before, and this interpretation had to be negotiated and anchored in the knowledge that the participants possessed.

Based on this perspective, the subjects of this investigation are interpreted as essentially ideological and historical subjects, which “word is always loaded with an ideological or experiential content or sense” (Bakhtin 2006, p. 99).

Results and discussion

About the First, Second and Third research phases

This research presents the analysis of the discursive interactions developed in one of the teachers triad meetings that took place on August 18th 2010.

In this designing stage, the triad negotiates the production of meanings about the subjects that will be part of the interviews and what is expected to be produced, according to dialog sections shown below:

Caio: I think we need to show that there are initiatives in HEIs, although not many, the choice of the interviewees will be important at this point.

Murilo: *Okay, the interview will be critical even for the interview, because our intention is to expose and know what the subjects think about a law that has been already out there for seven years, and what has been done so far? And what about us, teachers, the law is part of the educational public policy, what do we know about it?*

Caio: *What about the images? There is no need to show images of black people only, as it does not stand for a cause, it is a right denied for quite some time. We can show images of HEIs, draw attention for some aspects of the law with explanatory text [...]*

Caio: *The central question should be how the university has contributed to the implementation of the law.*

Ellen: *What about the school? It must be included.*

Caio: *Concerning the school, I think that if we lead to a discussion about teachers training, we can reach a partial picture of the school.*

Ellen: *Right.*

Caio: *Another thing [...] we have not discussed something, for me, it is kind of complicated to discuss it, it is about the time, how long our documentary will be?*

The discourse made by Caio recognizes the possibilities and limits of universal public policies, when referring to the few initiatives concerning the law at HEIs. This is due to the fact the Brazilian society in general has difficulty accepting their African-Brazilian heritage. Therefore, many educators, as a result, do not implement this policy negating their own origins.

When Caio points out time as limiting factor for the production process of the documentary, he or she acknowledges the huge lack of information by teachers education and training about our African heritage. Also, this result shows the concern with the time required to recognize a given reality (lack of information) to talk about.

In turn, the discourse of Murilo, which gets interested in the nine years of the law promulgation, states that a process of change proposed by a legal determination is slow, especially when it involves historical mistakes of our history as a country, a thorough revision of school core contents, and how they are developed in schools. Anyway, the entire process involves a drastic change of all people's mentality, including managers, teachers, among others. Thus, Murilo shows his concern about the long way to go in the actual and positive accomplishment of this legal determination.

The discourse produced about the use of black people's images shows the construction process of the black identity in Brazilian society. To accept this identity depends on recognition and belonging to Brazil, it is a bold decision, as it means to be from an inferior culture, subjugated by slavery. Even though the discourse concerns about the topic, it reveals uneasiness grounded in the imaginary of our society.

Once the difficulties in achieving a universal and egalitarian ideal are recognized, advocated by the State, the productions of the discourses go on:

Murilo: *[...] the law was created for elementary education, by I wonder where they are going to train the teachers? That is, in the universities.*

Caio: *Let's think about the questions in the script for the interview. It is important to know, at the universities, what has been done? The university understands about the subject? I think we could interview the coordinators of undergraduate teaching courses.*

Anna: *A good question would be, in his or her opinion, the ethnic and racial topic should be addressed in a classroom?*

Caio: *Better: the ethno-racial topic should be addressed in teacher education? We may ask, the answer may be yes or no, and why?*

Anna: You may ask about the law. If the interviewee knows the law. This is a good question to introduce the discussion at HEIs. Because if the interviewee does not know the law, you may explain a little about it, about the seven years that it has been already out there. It is an attempt to establish a dialog about the issue in higher education.

Murilo: I think it is also relevant to know how teacher trainers work in the enforcement of the law.

Anna: You want to know if the coordinator is concerned to offer a course to address the issue, to provide a forum, things like that.

Our results show that the triad of teachers understands that any action toward school has to undergo teachers training courses, where we must discuss the proposals for the inclusion of topics in the curriculum. This is the product that we must systematize, and that we want to work as a subsidy to reflect the practice of other teachers. The dialogue recognizes that universal policies enable the effective rise of gaps, such as what Anna points out about the unawareness of the university about the law.

Train teachers to deal with diversity means turn differences into a trump, to explore them in their richness and enable exchange among the groups. Thus, the triad goes on questioning:

Ellen: I ask a question for us to think: the promulgation of a law is a valid measure when it comes to building the cultural identity of a country?

Caio: I don't think so, what it can do is to create an atmosphere for reflection on the history and culture of African people, which is inherent in our history as a society, so it is the appreciation of our own culture ...

Murilo: There are many other issues in this reflection, relevant questions that need to be discussed and must be solved, if everything would become law [...]

Anna: It is a law of guidelines that tries to recover lost time and the denial of our identity.

We understand that the questioning made by Ellen and addressed to the researchers is the attempt to establish dialogic and investigative relations to guide us in adopting pedagogical, social, and political practices in which differences are perceived as part of our living experience.

The discussions about race relations imply changes, losses, and re-creations in ourselves and in our teaching practices, according to Caio. This process experienced in teacher training courses can contribute directly in the construction of social identities.

About the Interviews

The goal of this research was to understand the pedagogical discourse on the implementation of Law 10639 by teacher educators, teacher candidates, and elementary teachers. In reporting the findings from the study, we used the guiding points from the interview protocol to organize and discuss the findings of the study. During the interviews, the teachers (teacher educators, teachers candidates and elementary teachers) negotiated the meaning of Law 10639.

First, we wanted to know if they were aware of Law 10639 and what it contained, particularly the insertion of the African and African-Brazilian theme in elementary education core curriculum. At that moment, the purpose was not only checking if they have heard about the law, but if they actually knew how they would interpret it in their teaching practice and if they were implementing it in practice, in their science teaching. The concept that the teacher has about the law determines his or her educational attitudes, so information about Africa is not just passed on to students but “the knowledge of this entire culture gets internalized in them” (Oliva 2003, p. 424).

According to Munanga (2005), the unawareness of teachers about African history, the black culture in Brazil and the history of blacks in general has been considered a serious problem in trying to implement Law 10639 into classrooms. Thus, the author states that “education is capable to offer both youths and adults the chance to question and deconstruct the myths of superiority and inferiority, among human groups, which were internalized in them by the ‘racist’ culture in which they were socialized” (p. 17). Then, when we asked what they knew about law 10639, the results showed that the most subjects were unaware of it, making us reflect on the lack of teacher involvement in educational policies, as this was fragmented in its praxis (reflection-action), so they would implement what has been established as required, resulting in a crucial problem in the implementation of this law in elementary schools.

Caio: *Law 10639 was promulgated in January 9, 2003, are you aware of the law?*

Thomás: *No, I don't know this law by number and year ... I don't know.*

Consuela: *No, I don't know.*

Igor: *Yes. I have been working in education for 20 years, and when the law was promulgated, it was widely disseminated mainly at public education networks, so... I was aware of it.*

There is a certain fragility concerning the initial and continuing training of teachers working in sciences and mathematics, regarding awareness and participation in such policies. It is noteworthy, in the speech below, that although Igor says he is aware of the law, the production of his speech during the interview suggests that he is unaware of it, once he does not know to approach it in its entirety, when we asked about themes that could include it within the university environment.

Igor: *It is meant for the development of projects, workshops, several seminars, to discuss this issue. Several initiatives are made as the issue of ethnic and racial awareness is already part of the law and I do know about it.*

Most teachers, when asked if the ethnic-racial issue must be addressed in teacher education courses, think about implementation as a strategy to train teachers to deal with diversity in the classroom:

Thomás: *I believe so... I believe it is a way to disseminate both law and content. So people have access to it in a clearer way.*

Igor: *Yes and not only in the teacher training. I believe that the approach of this theme must be followed throughout life and in the entire process of formation of citizens. From pre-school, elementary, up to high school.*

Laila: *Teachers will certainly work with students from different cultures, from different races and it is important to have this training to value this in every student.*

Consuela: *I think it is a topic that could be addressed, I find it interesting (...). Maybe I should prepare more the teachers to face a situation within the classroom (...). All type of prejudice is negative. This is not exposed in undergraduate teaching courses today, so I see no disadvantage in approaching this issue.*

In the discourse analysis, the words as action and studying the discourse is studying the person speaking. Thus, we must consider the processes and conditions of discourse production by analysis of the relationship between the subject speaking and the situation which produces the mean. We made an attempt to find regularities in the production of discourse relating it to external aspects.

It is noteworthy that although the most of interviewees were unaware of the law, they see in it a way to train future teachers for an education, which with globalization, is increasingly more multicultural, promoting inclusion of this culture, which has been much forgotten. We believe that the inclusion of topics, which address ethnic-cultural diversity in teacher education courses, is crucial for the formation of a comprehensive professional, who can deal with conflicts that emerge inside the classrooms, as classrooms are places, socially chosen, to build specific types of knowledge, and that is the place where teaching is set up as a transforming human activity " (Romanelli 1996, p. 27).

At this point, the speech of Consuela shows us an interesting fact:

Caio: [...] *In your opinion, the ethnic and racial issue should be included in teacher training courses?*

Consuela: *Well, I guess it depends on how the issue will be introduced, in which courses, I mean, when you say teacher training courses, you mean higher education degree?*

When Consuela answered the question, she seemed to understand right away the exact concept of teacher training courses, even working as an university professor and researcher for 5 years.

Such fact can be explained by the current hiring policy for professors in Brazilian universities. Most universities hire professionals mostly based on research lines, and not based on classroom experience. Thus, not all professionals immediately recognize the term teacher training as reference to teaching degree courses.

Second, concerning the conception of the interviewees about this topic, we wanted to know their opinion about implementing this theme in higher education, once this institution train teachers capable to approach this issue in their pedagogical practices. We agree with Tardif about this matter: "The work of teachers must be considered a specific practical space of production, of processing, and of mobilization of knowledge and therefore of theories, of knowledge, and of know-how specific to the profession of teacher" (Tardif 2001, p. 119).

For a teacher to perform his or her work applying the law in the classroom, it is necessary to have a type of knowledge (to know the law) and some know-how (to understand what should be done with the law). This knowledge should be taught in teacher educations courses at the Higher Education Institutions.

Although they acknowledge the importance of law 10639 in social relations that take place in classrooms, the interviewees were unable to establish a relation between mastery over African-Brazilian culture and history and science content itself, actually, they proposed an isolated class to address the issue taught by an expert, as shown in the speech section below:

Caio: *According to your role as a university professor, of a course that also works with teacher training, could you suggest a proposal to introduce this topic in sciences education?*

Consuela: *This is very difficult. Very difficult. See... I don't have such proposal (...). When you talked about inserting African-descent content to the core curriculum, I figured it would be like this: A situation where the teacher has a black student in the classroom and there is a fight or the student is being isolated, and the teacher has to deal with it. I think the teacher should be prepared to work around this, but I think that introducing the content does not help much...*

Laila: *It's hard to think now ... I think that it should be addressed in a subject ... Like our example here in college, we have the free cores, right? It could be addressed first as a free core and if it does not work (...) it could be placed as a mandatory subject in the teacher training process.*

Thomás: *At first, the class discussion of the law itself, of what really has happened in the country about it, not only in the state, but across the country ... what has been done to disseminate the law, so people actually learn about it, right? What about seminars, I find it also interesting... To bring this type of approach.*

The fragmentation of knowledge and the disciplinary decontextualization in science and mathematics does not favor the communication and dialogue sought by the ethno-racial approach in all school courses, such as the following statement:

Consuela: *I think the teacher must try to teach better math, Portuguese, chemistry (...). If you add something else, it will be poorly taught, it is better to teach properly what is needed first, and from then on start the stage of awareness. If you improve education itself, you improve the understanding level of citizens. I think the problem is the understanding level. We should not be concern with one more thing to teach.*

Morin (2000) draws attention to the issue of compartmentalized, decontextualized, or reduced knowledge, which are dominant in the modern science paradigm, as a problem along with the isolation of science that affects the totalitarian vision of being.

The problem of knowledge is a challenge once, according to Pascal, we can only get to know the parties if we know the entirety in which they are placed, and we can only know the entirety if we know all the parts that compose it. Now, we live in a globalization era, all of our major problems are no longer local but worldwide: the ... "(Morin 2000, p. 48).

These results point to the need of teachers to perceive the entirety along with their parts without separating them, which would make it easier for us to understand how African history and culture, along with science teaching, would take place. Also, the results remind us about our difficulties in working with new themes. Freire (1996) stresses the role of school and teacher in relating knowledge, socially constructed through community practices, with teaching specific content, leading us to questionings, such as:

Why not discuss with students the actual reality, which the subject must be associated to what is taught, the aggressive reality of constant violence and people interacting much more with death rather than life? Why not establish a necessary "intimacy" between the core curriculum knowledge to students and the social experience they have as individuals? Why not discuss the political and ideological implications of such contempt from the governors to poor town areas? The class ethics built in this neglect? (Freire 1996, p. 17).

It was possible to inquire about their conditions of discourse production. The immediate context refers to the interview, where subjects are asked to reflect on Law 10.639. In the broader context, the external aspects refer to the inclusion of historical and ideological contexts. In this case evoked are the elements that are derived from our society where one endures the absence of positive references in the narrative of the history African-Brazilians and much of their history originating in Africa. As a result, a lack of African-Brazilian self-image was recognized.

Third, we chose to know if the interviewees knew about actions that aim to apply the law, the goal was to highlight whether the interviewees were aware of proposals/applications inherent to the law, and if they were able to suggest actions to achieve this goal. The fact is that since the establishment of this law in January 2003, there is a lack of concrete initiatives to apply it in elementary education classrooms, once faculty would find it difficult to establish relationships between racial belonging and school performance (Cavalleiro 2005).

This can be explained once social relations in Brazil are governed by ethnic and racial issues since colonization, so even after half a century after such colonization, there is still huge remnants of prejudice and social devaluation of certain ethnicities. Therefore:

The term *race* is often used in Brazilian social relations to inform how certain physical characteristics such as skin color, hair type, among others, influence, interfere, and even mistakenly define the fate and social place of individuals within the Brazilian society (Brazil 2004, p. 13).

The usage of the term *race* explains hegemonic values of our society, which although never taught, they are learned. Our country was the second last to abolish slavery and its social relations were built from there under a scenario marked by segregation, which crystallizes the differentiation. This fact is observed in the following statement:

Consuela: I think if education stays how it is now, both public and private, which favors who has more money, so, socio-economic ...

This statement characterizes the universalization of an equality that does not exist, once inequality is understood only as difference and legitimized by this distortion. Also, its content is associated with the lack of knowledge about the condition of black people in Brazil, which is marked "by the vulnerability, he or she works more and earns less than the white population, holding more precarious positions and more exposed to unemployment" (Fundação Cultural Palmares 2005, p. 11).

In the data collected, we found that, in general, there is little understanding about African culture. The statement given by Consuela produces a popular discourse that reveals meanings that Brazilians give to social, political, religious, and cultural practices of Africa, reducing them to capoeira (dance and music created in Brazil by African descendants), candomblé (Afro-Brazilian religion, music), and macumba (ritual of African origin).

Ellen: Professor, you have mentioned the Japanese culture, but what about African culture, how it would be perceived here in Brazil?

Consuela: Well, what I see is that the African culture in Brazil is ... So Africa is composed of several countries, several regions, and each region has a culture in itself. I've seen many things, such as capoeira. It came from Africa, but here in Brazil is already very different from capoeira of Angola, of former slaves who were brought to Brazil. There is one thing, such as macumba, I do not know if it's a religion or is an aspect of religion, and candomblé, and another that I forgot the name ...

Similarly, when memory is related to the production of the speech, it can be treated as interspeech and defined as that having been said previously over time and in different situations and contexts,, in another place, independently of each other, ie, the memory discourse. In our case, all that has been said about the situation of absence of history of black culture, a particular myth, equipped with biased stories and disparaging jokes. A legacy of a society that knows itself and its own history and therefore defines it terms such as slavery, poverty and minimalizes the culture into samba or Candomble (an African religion), erroneously called "macumba"(an African instrument, but generally associated with black magic). The atmosphere has been said by someone somewhere has effect in this discursive production. The current discourse is directly related to the historical facts started above, therefore having a direct result a people's perceptions of the African-Brazilian reality.

Concerning the strategies developed at the universities, which include the law, the narratives of the interviewees mistake the quota system as an opportunity to facilitate the inclusion of law 10639 at universities.

Laila: *The only thing I know, but that is not in training, is the quota system, which concerns several ethnic groups, several races. But not concerning teacher training. Not in this aspect.*

Thomas: *Well, at the Federal University, what I know and I've heard was regarding quotas in the exam to get in college. But I don't know how this is actually taking place...*

We understand that the quota system endorses the policy of affirmative actions, which in turn, contribute to the legitimization of African and African-Brazilian culture. However, the action is unrelated from the enforcement of law 10639 content. Also according to Gomes (2003), today, affirmative actions are defined as:

(...) A set of mandatory public and private policies, optional or voluntary, which purpose is to fight any type of prejudice related to race gender, physical disability, or national origin, as well as to correct or mitigate the impacts from prejudice practiced in the past, striving to reach the ideal of effective equality of access to basic goods such as education and employment (Gomes 2003, p. 27).

We understand that law 10369 is not only an instrument for fighting prejudice but also an affirmative action to ensure that school promotes the proper appreciation of African roots, turning it a reality in the formation process of citizens. However, although it contributes to end disparities historically accumulated, it focuses on the integration of African History and African-Brazilian Culture taught in elementary education systems and not on the access of African-Brazilians to universities through the quota system.

The speeches made by the interviewees show that most of them mentioned the concept of race and racism when asked about the need of discussing the issue in teacher education courses:

Laila: *Surely, because teachers will work with students who come from several cultures, from several races, and it is important to have this training so they know how to value this in each student.*

Ellen: *Professor, you spoke of racism, of race, don't you agree that, according to the theory of human evolution, the concept of race does not exist?*

Consuela: *Well, there is only one race, the human race. And there are several ethnic groups, it has been scientifically proved that every human being is equal, regardless of ethnicity, in scientific terms. But in social terms? Is that true? When I say race, I am talking about things that are imposed by the ordinary dialogue, not to affirm that there is a race.*

When talking about black culture, some aspects should be taken into consideration regarding aesthetics, corporeality, musicality, religiosity, the experience of blackness, marked by a process of Africanness and cultural re-creation.

Finally, we wanted to know the subjects' opinion about what indeed can change by enforcing the law, specifically in the construction of a country's cultural identity and in pedagogical projects in teacher training courses. Thus, checking if the interviewees understand that the law by itself will not only change reality, but it will encourage discussions originated from a social demand to finally produce meaningful changes in dealing with school pedagogical policies.

Thus, when we asked them about the influence that the law promulgation may have on educational projects and automatically in the curricular core of teaching courses, all candidates reflected on the difficulties for skilled professionals and the changes that should take place on the syllabus and core curriculum:

Igor: *It may influence as it is... The core curriculum needs to be changed on many issues. If they do not change the core curriculum to add new classes, at least the syllabus needs to be revised to open space to discuss the issue with the student in the classroom.*

Thomás: *So I think it has to be reformulated, discussed ... even in the interdisciplinary process, right? This would even bring a centerline that could turn things more interdisciplinary, through this law itself, of this very subject. So it brings a greater interdisciplinarity. But, for this... I think we have to sit down, discuss, reformulate to reorganize the entire core curriculum to insert this new content, this new subject that is extremely important ... I believe it is extremely important ...*

Laila: *It changes a lot, right? If... as it is a law, ok .. it has to be mandatory ... It would be a great impact on core curricula and especially where to find qualified professionals to teach these subjects that would be offered addressing this ... It would already have this change in the core curriculum, in the teachers workforce, in the case, in our Institute, right? Or at other institutes ... It would be complicated to find qualified professionals in this area ... It starts already with this problem... the law came so we can train teachers, but there are no qualified people to teach... So it demands a broad approach, right? ... So there's no way to do everything at once ... it will take a while...*

Thus, it is emphasized that teacher training courses, as education degrees, must move forward and establish a commitment to the promotion of an ethnic-racial education. We see that there are many challenges to overcome the difficulties mentioned, but we most mainly produce knowledge and integrate it with other educational subjects, showing whenever possible a reflection on the issue.

Some Inputs

Pedagogical practices need to establish a commitment to the promotion of an ethnic-racial education. Our results show that the challenges are many, but pedagogical practices inserted in challenges about value changing, about logic changing, and of representations about the other must be revalidated, especially those who belong to groups historically excluded from society.

From this perspective, our proposal fulfills its training role and it is a strategy to enable future teachers to not only produce science material by integrating communication and information resources, but also material that meets the demands of a law (Law 10639/2003), providing opportunities for future teachers to deal with racial-ethnic topics inside classrooms.

Finally, we, science teachers have to stand out as Brazilians before this historic struggle, and as teachers before multicultural practices in classroom. We need to take on the explicit political commitment on racial issues, participating and collaborating to build a democratic school. Scientific knowledge cannot be limited to classrooms, it must contribute significantly to the construction of Brazilian identity, allowing the re-reading of hegemonic visions of the world. Therefore, we understand that this research falls in this commitment.

Acknowledgments: To FAPEG (Foundation for Support to Research in the State of Goiás), CNPQ (National Council for Scientific and Technological Development) for the grant provided to develop this research.

Author Biographies

Anna Maria Canavarro Benite is professor of chemistry, teaching at Federal University of Goiás(UFG), coordinator of the Interdisciplinary Network on Research in Special Education of Goiás – RPEI. Coordinator of the Research Laboratory in Chemistry Teaching and Inclusion – LPEQI, researcher at the Research Center in Chemistry Teaching (NUPEC)

of UFG. She is advisor of the Research Support Foundation in the State of Goiás, Brazil. She is a member of the Brazilian Association for Research in Science Teaching. Acts on the area of chemistry teaching, focusing on the following themes: science teaching for carriers of special education needs, inclusive education, education through work, cyber culture in inclusive education, African culture and history in science teaching, and also research in initial and continued training of chemistry teachers. Her last article was Creation of meanings on the theme "nature of science" by chemistry graduates in electronic forum. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, v. 6, p. 53-61, 2011. She is member of editorial boards in Brazil and journals in education and science education.

Ellen Pereira Lopes de Souza is a Master Degree Student in Science and Mathematics Education at Federal University of Goiás (UFG), Post-graduated in Higher Education Teaching, Graduation in Mathematics Education. She is graduated in Mathematics (UFG 2008). She is researcher and co-worker of the Research Laboratory in Chemistry Teaching and Inclusion (LPEQI/UFG), member of ABRAPEC – Brazilian Association of Research in Science Education. She acts on the area of sciences teaching with emphasis on the ethnic-racial and cultural relationships in the training of science teachers. Her last article was Science education and black identity: studies on teacher action configuration. In: I CIEC - Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 2011, Campinas. *Anais do I CIEC - Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias*, 2011.

Caio Martins Arantes is graduated in chemistry by the Federal University of Goiás (UFG). He is a scientific initiation student of the Research Laboratory in Chemistry Teaching and Inclusion (LPEQI). He acts on the area of chemistry teaching in the following themes: inclusive education, ethnic and cultural relationships in training chemistry teachers and racism and chemistry teaching. His last article was *Cultura Africana e Ensino de Ciências: Estudos sobre Configuração da Identidade Docente*. In: IV EDIPE - Encontro de Didática e Práticas de Ensino, 2011, Goiânia. *Anais do IV EDIPE - Encontro de Didática e Práticas de Ensino*, 2011. v.

References

- André, M. C. (2008). *O ser negro: a construção da subjetividade em afro brasileiros*. Brasília: LGE Editora.
- Bakhtin, M. M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Benite, A. M. C., & Benite, C. R. M. (2008). O computador no ensino de química: impressões versus realidade. Em foco as escolas públicas da baixada fluminense. Ensaio. *Pesquisa em Educação em Ciências*, 10, 1-20.
- Benite, A. M. C., Naves, A. T., Pereira, L. L. S., Procopio, M. V. R., Friedrich, M. (2008). *Formação de Professores de Ciências em Educação Especial num Ambiente de Rede de Colaboração*. Paper published in *Anais do Congresso Brasileiro De Educação Especial*, São Carlos.
- Benite, A. M. C., Neto, L. L., Benite, C. R. M., Procopio, M. V. R., & Friedrich, M. (2009). Formação de professores de ciências em rede social: uma perspectiva dialógica na educação inclusiva. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 9, 1-21.
- Brazil (2005). *Orientações e ações para educação das relações Étnico-raciais*. Brasília: Mec/Secad.

- Brazil (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Mec.
- Brazil (2003). *Lei n.º 10.639, de 09.01.03: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afrobrasileira"*. Brasília: [s.n.].
- Brazil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: Mec /Sef.
- Cavalleiro, E. (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus.
- Brasil (2005). Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo In Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Eds.), *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Mec.
- D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Demo, P. (2008). *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Instituto Paulo Freire.
- Glat, R., Machado, K., & Braun, P. (2006). Inclusão Escolar. XI Congresso Nacional da Fenasp. p. 221-228. Niterói.
- Gomes, N. L. (2003). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 75-85.
- Gregolin, M. R. V. (1995). A análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, 39, 0-13.
- Morim, E. (2000). Da necessidade de um pensamento complexo. In F. M. Martins, & J. M. S.(Eds.), *Para navegar no século XXI*(pp.75 -101). Porto Alegre: Sulina/Edipucrs.
- Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Newman, M. E. J. (2003). The structure of scientific collaboration networks. *PNAS*, 98(2), (34-48).
- Oliva, A. (2003). *Filosofia da ciência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Oliveira, I. A. (2004). *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes.
- Romanelli, L. I. (1996). O Professor e o Conceito Átomo. *Química Nova na Escola*, 3, 27-31.
- Santos, S. A. (2005). A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Eds.), *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (pp.21 -37). Brasília: Ministério da Educação.
- Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Wva.
- Silva, M. L. (2009). *Ciência, raça e racismo na modernidade*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.
- Souza, A. L. S. (2005). *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros*. Salvador: centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares.

- Tardif, M. (2001). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In Caudau (Eds.), *Didática, currículo e saberes escolares* (pp.112 -128). Rio de Janeiro: DP&A.
- Unesco (2010). Programa Brasil-África: histórias cruzadas. *Unesco*. Retrieved April 10, 2011, from <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/special-themes/ethnic-and-racial-relations-in-brazil/brazil-africa-project/>

ANEXOS

ANEXO A

Lei nº 10.639, de janeiro de 2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art.2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO B**Lei n. 7 207, de 26 de junho de 1993****Dispõe sobre o combate ao racismo no município de Goiânia e dá outras providências.**

A Câmara municipal de Goiânia aprova e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Poder Público Municipal de Goiânia, na sua área de competência, assegurará meios eficazes que visem coibir a prática do racismo, crime inafiançável, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República.

Parágrafo único – o dever do Poder Público compreende, entre outras medidas:

I – a criação e a divulgação, nos meios de comunicação de cujo espaço se utilize à administração pública, de programas de valorização da participação do negro na formação histórica e cultural brasileira e de combate às ideias e práticas racistas;

II – a reciclagem periódica dos servidores públicos, especialmente os de creche e os de escolas municipais, de modo a habilitá-los para o combate às ideias e práticas racistas;

III – a punição ao agente público que violar a liberdade de expressão e manifestação das religiões afro-brasileiras;

IV – a inclusão de conteúdos programáticos sobre história da África e da afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais;

V – o cancelamento, mediante processo administrativo sumário, sem prejuízo de outras sanções legais, de alvará de funcionamento de estabelecimento privado, franqueado ao público, que cometer ato de discriminação racial.

Art. 2º Fica estabelecido no calendário oficial do Município o dia da Consciência Negra, celebrado anualmente em 20 de novembro.

Art. 3º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito de Goiânia, aos 21 dias do mês de junho de 1993.

DARCI ACCORSI

Prefeito de Goiânia

VALDI CAMÁRCIO BEZERRA

CAIRO ANTÔNIO VIEIRA PEIXOTO

MAURO CAMPOS NETO

AURÉLIO AUGUSTO PUBLIESE

DÉO COSTA RAMOS

OSMAR PIRES MARTINS JÚNIOR

FÁBIO TOKASSKI

ANEXO C

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

23001.000215/2002-96

CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004

Proc. 23001000215/2002-96

I – RELATÓRIO

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art. 26 e 26A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.⁷

⁷ Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”.

Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências.

São Paulo – Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”.

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata,

ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os

postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnicoracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos⁸, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e

⁸ Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon⁹, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos

⁹ FRANTZ, Fanon. Os condenados da terra. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e Estados, assim como em inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado

pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer

conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui apresentaram-se orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. 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 erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;

- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;

- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das

escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,¹⁰ particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais¹¹, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol

¹⁰ § 2º, Art. 26A, Lei 9.394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

¹¹ Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele (org): Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

- O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade .

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyr Falcão dos Santos, entre outros).

- 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 (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à

população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-Raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação,

nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art.1º), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art.3º), a

prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – VOTO DA COMISSÃO

Face ao exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;
- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações, que sofrem os negros descendentes de africanos;
- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da UNESCO, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001;

- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;

- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;

- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;

- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;

- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts 26, 26 A e 79 B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, proponho ao Conselho Pleno:

a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;

b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no sitedo Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Carlos Roberto Jamil Cury – Membro

Francisca Novantino Pinto de Ângelo – Membro

Marília Ancona-Lopez – Membro