



Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES EM UMA
ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE SERGIPE

MARIA PAULA DE MELO SANTOS

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2023

MARIA PAULA DE MELO SANTOS

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES EM UMA ESCOLA
DA REDE PÚBLICA DE SERGIPE**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa 2 - Ciências, Cultura e Saberes Científicos e Técnicas nas Sociedades Contemporâneas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Batista Lima

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237r Santos, Maria Paula de Melo
Relações étnico-raciais e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: vivências e percepções em uma escola da rede pública de Sergipe / Maria Paula de Melo Santos ; orientadora Maria Batista Lima - São Cristóvão, 2023.
166 f.; il.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Ciência – Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Antirracismo. I. Lima, Maria Batista orient. II. Título.

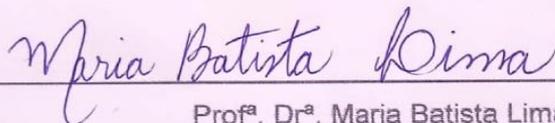
CDU 37:5

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES EM
UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE SERGIPE**

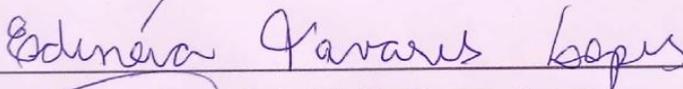
MARIA PAULA DE MELO SANTOS

Dissertação defendida e aprovada para obtenção do título de Mestra em
Ensino de Ciências e Matemática.
São Cristóvão - SE, em 27 de abril de 2023.

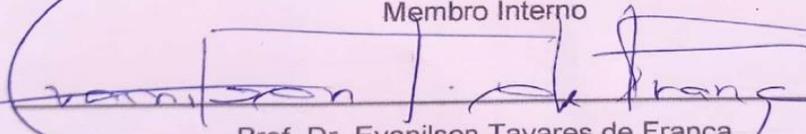
Comissão Examinadora:



Prof.^a. Dr.^a. Maria Batista Lima
Universidade Federal de Sergipe/PPGECIMA
Presidenta da banca e Orientadora



Prof.^a. Dr.^a. Edinéia Tavares Lopes
Universidade Federal de Sergipe/PPGECIMA
Membro Interno



Prof. Dr. Evanilson Tavares de França
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura/Seduc - SE
Membro externo

Dedico esse estudo à minha filha Anna Sophia, que é a minha alegria diária e o maior amor da minha vida.

Dedico aos meus filhos-anjos de luz, Paulo Gabriel, Paulo Gustavo e Angel, meus amores além da vida.

Dedico aos meus pais, Paulo e Maria Luiza; minhas irmãs: Ana Paula, Lilioza, Daiane e Ana Luiza; e meus irmãos: Cláudio, Sérgio, Claudenicio, Paulo Júnior e José Bruno, razão do meu existir e minha fortaleza nas dificuldades.

Dedico também às minhas alunas negras e alunos negros, esperando contribuir para que tenham um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Realizar um sonho é sempre motivo de muita alegria e comemoração. Ter a oportunidade de cursar um mestrado sempre foi um grande sonho, e muitas vezes achei que era impossível.

Assim, começo expressando minha infinita gratidão a Deus, por me permitir realizar esse sonho. Estou tão orgulhosa de mim! Meu coração está repleto de alegria e eu não me canso de agradecer, pois por muitas vezes, durante o percurso das aulas e da escrita da dissertação, achei que não conseguiria, cansei, chorei, mas levantei. Deus não me desamparou, ao contrário, fortaleceu-me e eu caminhei junto com muita gente querida, que com uma palavra de carinho, de incentivo, com uma oração ou mesmo colaborando nos momentos de dúvidas, me permitiram chegar até aqui.

Minha amada filha, Anna Sophia, que fiz sofrer com minha ausência, que muitas vezes não entendia porque eu estudava tanto e não brincava com ela, que escondia meu material, para eu parar um pouco. Agradeço pela pouca paciência com meus estudos e pelas tentativas de ajuda; pelas vezes que perguntou: mamãe, quer que eu te ajude? Quando me via lendo e destacando partes importantes de um texto, e assim fazia questão de me ajudar e com um marcador sublinhava a parte que eu precisava. Às vezes, atrapalhava mais do que ajudava, é fato, mas só pela boa intenção, eu já me sentia contemplada. Foi difícil lidar com tudo isso, minha pequena, por isso dedico a você, toda a minha conquista.

Meus pais, Paulo e Maria Luiza Xokó, e as minhas quatro irmãs e cinco irmãos: Ana Paula, Lilioza, Daiane, Ana Luiza, Cláudio, Sérgio, Claudenicio, Paulo Júnior e José Bruno, juntamente com minhas sobrinhas, sobrinhos, cunhadas e cunhados, que tanto se alegram com minhas conquistas, ao tempo que torcem de forma incondicional para que o melhor aconteça em minha vida, meu eterno amor e gratidão. E em nome dessa família que tanto amo, estendo meus agradecimentos a todas as tias, tios, primas e primos. Em especial, às minhas tias Lindinalva Melo (Naná) e Maria José (São José), e minhas primas Elenildes (Neinha) e Rejane Melo pelo incentivo, compartilhamento das alegrias e apoio nos momentos que recorri.

Às minhas queridas e meus queridos alunos e alunas negras e negros, crianças que me motivaram a pensar em um mundo melhor, livre do racismo e dos preconceitos raciais, minha completa gratidão. Lembro do sorriso de cada uma e cada um da turma,

tão lindas(os) e ao mesmo tempo tão machucadas(os) pelo desamor de uma sociedade vazia e excludente. Como não querer protegê-las? Isso me despertou a fazer a minha parte, contribuindo a partir do exercício da minha profissão e dos meus estudos para a promoção de uma educação antirracista.

À minha amiga Sanádia, que me incentivou a realizar esse sonho, desde o momento que auxiliou na identificação do tema de estudo. Obrigada pelas orientações, apoio e confiança em acreditar que eu conseguiria. Consegui mesmo! Obrigada!

Terlúcia e Diana, minhas amigas-irmãs, meu muito obrigada pelo incentivo e apoio. Por sempre que tiveram acesso a alguma referência, relacionada à minha pesquisa, já enviarem imediatamente. Obrigada! Em nome de vocês, estendo os agradecimentos às amigas e amigos, que se tornaram extensão da minha família.

Viviane, que até entrevista transcreveu. E quando eu falava, eu não vou conseguir! Já repreendia dizendo, vai sim! Obrigada, amiga! Eu venci!

Ivanilson Martins Xokó, meu querido parente e amigo, obrigada por todo incentivo, materiais para estudo e dúvidas esclarecidas. Não tenho palavras, só gratidão!

Evanilson França, meu amigo querido! Quanta força tu me deste! Quantos ensinamentos acrescentou à minha vida e aos meus estudos. Serei eternamente grata, por todas as vezes que ouvi: estarei aqui sempre que precisar! Nós por nós, sempre! Obrigada, obrigada.

Maria Batista (Lia), minha querida orientadora! Nossa trajetória foi muito tumultuada, a correria das nossas atribuições, casa, trabalho, família, problemas de saúde, uma adoecia de um lado, a outra adoecia do outro. E às vezes pensávamos: não vai dar tempo! Deu tempo sim, conseguimos! Obrigada de coração, pela calma, pelas aprendizagens que me faziam vislumbrar uma escola humana, comprometida com uma educação inclusiva e de qualidade, que acolha a todas as crianças, independentemente de sua cor, raça ou etnia. Obrigada por todo amor que dedica à sua profissão, ao seu fazer pedagógico, comprometido com a transformação social e política da sociedade. Você é uma professora inspiradora e de uma inteligência sem tamanho. Parabéns e obrigada!

Edinéia Tavares, minha querida professora, obrigada pelo encontro precioso e por acrescentar em minha vida acadêmica novos conhecimentos e aprendizagens que levarei para minha vida pessoal e profissional. Obrigada por lutar por uma sociedade mais justa e equânime na qual todas as pessoas sejam enxergadas, independentemente de sua cor/raça ou etnia. Gratidão!

À direção, coordenação, professoras, professores e discentes, que aceitaram ser participantes da pesquisa, minha eterna gratidão, pelos momentos dedicados a contribuir com esse estudo. Obrigada pela acolhida e compartilhamento de suas experiências!

Às(aos) colegas e amigas(os) da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura/Seduc-SE, que incentivaram e torceram pela minha conquista, minha gratidão!

Às(aos) professores(as), colegas e amigas(os) do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGecima-UFS, turma 2021.1, pela escuta nos momentos em que compartilhava minhas angústias, pela troca de experiências, ajuda mútua e alegria pelo sucesso de cada uma/um, gratidão mesmo!

Enfim, a todas(os) que dedicam minutos de sua vida, seja no exercício do trabalho, nos estudos ou em outra atividade, para fazer o bem, para lutar por uma sociedade mais justa, mais humana e que respeite as individualidades de cada pessoa. Saber que podemos fazer diferença na vida das pessoas, é algo muito gratificante. Com esse estudo, sei que estou contribuindo para a transformação de vidas, e sabendo que entre elas estão também as crianças, meu coração se enche de orgulho. Dessa forma, minha gratidão a todas as pessoas que fazem o bem, buscam o bem e querem o bem em sua vida e na vida das outras!

Abraço fraterno em cada uma e cada um!

RESUMO

Dados estatísticos e pesquisas acadêmicas têm evidenciado as persistentes desigualdades étnico-raciais instituídas e reproduzidas na sociedade brasileira desde o processo secular de colonização e as práticas colonialistas que caracterizam esse processo, até a atualidade (IBGE, 2019; VERRANGIA, 2009.). Processo esse reproduzido pelo racismo estrutural, que encontra sustentação na colonialidade, nascida ainda no século XVI, quando Europa, África e Américas se encontram em território americano (QUIJANO, 1992). É essa racionalidade que na atualidade continua sustentando e reproduzindo relações preconceituosas e discriminatórias, as diversas formas de subalternização dos saberes e das pessoas, a exclusão e as desigualdades nas diferentes instâncias sociais (LIMA, 2002; ALMEIDA, 2019, entre outros). Nesse sentido, segundo pesquisas, a educação também se constitui como espaço de reprodução de exclusões e preconceitos, mas também de seus combates, como evidenciam as pautas de luta do Movimento Negro, como agente reivindicador de direitos essenciais e como agente educador no decorrer da história (GOMES, 2012; LIMA; TRINDADE, 2009; GOMES; JESUS, 2013; GOMES, 2017.). É nesse contexto que se conquista a aprovação da Lei n. 10.639/2003, que tornam obrigatórias a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo escolar (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER (BRASIL, 2004). Nesse contexto, este estudo tem como problema a seguinte questão: Como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem sido tratada no ensino de ciências? Com o objetivo geral de analisar a forma como a ERER tem sido tratada no ensino de ciências em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Sergipe, à luz da Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 2005), cujos procedimentos incluem: realização de entrevista com docente da turma e pedagogo da escola; aplicação de questionários e atividades pedagógicas (oficinas) com as crianças da turma, além de observação participante de aulas. O estudo aponta que, apesar dos avanços em relação à produção acadêmica e didática acerca da ERER, o trabalho em relação ao ensino de ciências, especialmente na base educacional, que é o ensino de crianças e jovens, ainda requer investimento político-pedagógico, tanto em relação ao material didático quanto em relação às práticas pedagógicas. Esses aspectos colocam a contínua necessidade de maior investimento na implementação da ERER, especialmente na formação docente inicial e continuada.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-raciais (ERER); ensino de ciências; anos iniciais do ensino fundamental; educação antirracista.

ABSTRACT

Statistical data and academic research have highlighted the persistent ethnic-racial inequalities established and perpetuated in Brazilian society since the centuries-old process of colonization and the colonialist practices characterizing this process, up to the present day (IBGE, 2019; VERRANGIA, 2009). This process is perpetuated by structural racism, rooted in coloniality, which emerged in the sixteenth century when Europe, Africa, and the Americas converged on American territory (QUIJANO, 1992). It is this rationality that continues to sustain and reproduce prejudiced and discriminatory relations, various forms of subordination of knowledge and people, exclusion, and inequalities in different social spheres (LIMA, 2002; ALMEIDA, 2019, among others). In this regard, according to research, education also serves as a space for the reproduction of exclusions and prejudices, but also for their counteraction, as evidenced by the struggles of the Black Movement, both as claimants of essential rights and as educators throughout history (GOMES, 2012; LIMA; TRINDADE, 2009; GOMES; JESUS, 2013; GOMES, 2017). In this context, the approval of Law No. 10639/2003, which makes it mandatory to include African and Afro-Brazilian history and culture in the entire school curriculum (BRASIL, 2003), and the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education - DCNERER (BRASIL, 2004) is significant. Within this context, this study poses the following problem: How has Ethnic-Racial Relations Education (ERER) been addressed in science education? With the general objective of analyzing how ERER has been addressed in science education in a 5th-grade class of a public school in Sergipe, in accordance with Law No. 10639/2003 and its guidelines. This is a qualitative research study, an ethnography of school practice (ANDRÉ, 2005), whose procedures include: conducting interviews with the class teacher and the school pedagogue; administering questionnaires and pedagogical activities (workshops) with the children in the class, as well as participant observation of lessons. The study indicates that, despite advances in academic and didactic production related to ERER, work related to science education, especially at the foundational level of education for children and youth, still requires political-pedagogical investment, both in terms of teaching materials and pedagogical practices. These aspects underscore the ongoing need for greater investment in the implementation of ERER, especially in initial and ongoing teacher training.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education (ERER); science education; early years of elementary education; anti-racist education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
DED	Departamento de Educação
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
Funai	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
Neabi	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
ONU	Organização das Nações Unidas
PEFHC	Programa em Ensino, Filosofia e História das Ciências
PPEC	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
PPGecima	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PPGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPE	Programa de Pós-graduação Profissional em Educação
Secad	Serviço de Educação do Campo e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura
Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade do Estado Rio Janeiro
Ufba	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Implementação das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 na rede estadual de Sergipe	23
Tabela 2: Educação das relações étnico-raciais, ensino de ciências; educação antirracista (2006-2022)	53
Tabela 3: Relações étnico-raciais, ensino de ciências (2006-2022)	54
Tabela 4: Relações étnico-raciais; ensino de ciências; anos iniciais (2006-2022)	57
Tabela 5: Relações étnico-raciais; ensino de ciências; anos iniciais (2006-2022) - Repositório da UFS	58
Tabela 6: Autodeclaração das(os) participantes da pesquisa	84
Tabela 7: Faixa etária e gênero das(os) discentes participantes	86
Tabela 8: Pessoa mais bonita e pessoa menos bonita	101
Tabela 9: Pessoa mais inteligente e pessoa menos inteligente	102
Tabela 10: Pessoa mais bondosa e pessoa menos bondosa	102
Tabela 11: Pessoa mais honesta e pessoa menos honesta	103
Tabela 12: Pessoa mais trabalhadora e pessoa menos trabalhadora	104
Tabela 13: Atribuição de funções na fábrica de carro.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Autodeclaração das(os) discentes quanto à cor da pele	86
Gráfico 2: Pertencimento étnico-racial	87
Gráfico 3: O que você mudaria em seu corpo?	91
Gráfico 4: Se pudesse escolher outra cor/raça ou etnia, qual seria?	94
Gráfico 5: Práticas discriminatórias e racistas sofridas.....	95
Gráfico 6: Atos de violência ou discriminatórios presenciados.....	96
Gráfico 7: Ações discriminatórias e racistas praticadas	97
Gráfico 8: Existência de relações discriminatórias entre as pessoas	98
Gráfico 9: Vítima de racismo na escola.....	98
Gráfico 10: Presenciou pessoas negras sendo vítima de preconceito	100

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Cartaz confeccionado na dinâmica “fábrica”	105
Figura 02 – Cartaz confeccionado na dinâmica “fábrica”	105
Figura 03 – Comparação entre os gráficos 01 e 02.....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Motivos e motivações para Incursões Investigativas: aproximação com o objeto de estudo, a problemática e os objetivos	18
Organização do Texto	26
1 APORTES CONCEITUAIS ESTRUTURANTES DA PESQUISA	28
1.1 Relações étnico-raciais e a luta antirracista no contexto brasileiro	28
1.2 Racismo e identidade étnico-racial: resistindo às múltiplas formas de violência	39
1.3 A Educação das relações étnico-raciais: contextos político-pedagógicos e legais	47
1.4. Educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências	52
1.4.1. Mapeamento das pesquisas com a temática educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências	52
1.4.2 Ampliando a discussão sobre educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências	63
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: OS TERRITÓRIOS, SEUS SUJEITOS, DIÁLOGOS E AS IMPLICAÇÕES COM A PESQUISA	72
2.1 Tipo do enfoque: análise qualitativa	74
2.2 Tipo de estudo: estudo do tipo etnográfico	76
2.3. Procedimentos Metodológicos	77
2.4 Método de análise	79
3 ANÁLISE E RESULTADOS	80
3.1 Categorias 1.1 Relações étnico-raciais e a luta antirracista no contexto brasileiro X 1.2 Racismo e identidade étnico-racial: resistindo às múltiplas formas de violência	83
3.2 Categoria 1. 3 A educação das relações étnico-raciais: contextos político-pedagógicos e legais	108
3.3 Categoria 1.4 educação das relações étnico-raciais e ensino de ciências	114
4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	118
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES 01 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES	133
APÊNDICES 02 – QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES	137

APÊNDICES 03 – TCLE PARA ESTUDANTES	145
APÊNDICES 04 – TCLE PARA EQUIPE DIRETIVA	147
APÊNDICES 05 – TCLE PARA PAIS E RESPONSÁVEIS	151
APÊNDICES 06 – TCLE PARA PROFESSORAS(ES)	154
ANEXO – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA	158

¹INTRODUÇÃO

Motivos e motivações para incursões investigativas: aproximação com o objeto de estudo, a problemática e os objetivos

Começo esse trabalho destacando um pouco da minha trajetória pessoal e profissional, para explicitar como essas vivências impulsionaram o meu papel enquanto pesquisadora. Sou indígena da etnia Xokó², o que muito me orgulha, mesmo nunca tendo morado na aldeia, já que minha mãe se casou com um “branco” e, na época, teve que morar fora. Nesse contexto, eu fui imersa desde o nascimento ao mundo branco, aos pensamentos e comportamentos brancos. Segundo os escritos de Franz Fanon (1978), quando passamos por situações assim, ou nutrimos um sentimento de inferioridade, por sermos minoria, ou acabamos assumindo uma identidade que não é nossa. Partindo dessa compreensão, eu deixei de ser indígena e me tornei “branca”, assimilando uma cultura que não era a minha e sem conseguir identificar o processo de invisibilidade a qual as populações indígenas eram submetidas. Reconhece-me como indígena, foi fundamental para sair desse mundo, que não era o meu, e começar a rever muitas atitudes e ações das pessoas à minha volta. Por muito tempo, cheguei a acreditar que estava isenta de sofrer preconceitos ou discriminações, por conta da identidade indígena. Só que ao contrário do que eu pensava, a partir do momento que minha identidade era invisibilizada, mesmo eu afirmando ser indígena, eu já estava sendo discriminada.

A ancestralidade indígena vem da parte da minha mãe. Meu pai é negro, e minha mãe é indígena Xokó. Tivemos na nossa avó materna, que também era indígena, uma referência para nossa identidade. Ela sempre foi uma defensora e promotora de sua cultura, de suas tradições. É fácil memorar os períodos de festa na aldeia, em que íamos para lá, pois morávamos no estado de Alagoas, e antes de sairmos de casa, eu e meus irmãos íamos catar sementes para levar para minha avó fazer colares. E lá era uma festa, ela embelezava-se para a dança do toré³ e

¹Optei inicialmente pelo uso da primeira pessoa do singular, especialmente na motivação pela escolha da temática estudada e, em seguida, a primeira pessoa do plural.

²A comunidade Xokó, localizada na Ilha de São Pedro, no município de Porto da Folha - SE é o único território-terra indígena legalmente reconhecido do estado de Sergipe.

³Toré: é uma dança que faz parte de alguns rituais indígenas. Para o meu amigo Ivanilson Xokó, ‘O Toré tem significados diversos para os povos indígenas do Nordeste, pois nem todos os povos indígenas dessa região fazem e/ou dançam o Toré. No Xokó, por exemplo, o Toré tem um significado

participava de tudo que podia. A participação nas danças, rituais e na preservação da cultura, sempre foi sua marca e isso nos orgulhava; e mesmo sem participarmos desses momentos, nunca negamos nossa identidade. Eu, minhas irmãs e irmãos, crescemos afirmando sermos “indígenas”.

Por conta do processo de dominação a que foi exposto o povo Xokó, a exploração e expulsão de suas terras, a população foi reduzindo-se ao longo dos séculos e tendo cada vez mais contato com outros povos e culturas, como a população branca e negra, isso resultou em um processo de miscigenação, fazendo com que os indígenas Xokó, em sua maioria, tivessem seu fenótipo ou características físicas diferenciadas de outros indígenas. Nesse sentido, somos questionados, a todo instante, por nosso modo de agir, vestir e viver, isso porque a sociedade impõe rótulos e nos cobra um comportamento único, que continuemos a viver de acordo com a concepção colonialista e estereotipada de “primitivos”. Isso nos entristece, por termos que estar a todo instante tendo que provar nossa origem, ou seja, a luta pela afirmação e reconhecimento da nossa identidade é diária. Ser indígena é ser resistência, pois essa sociedade excludente da qual fazemos parte, não cansa de querer nos apagar.

Voltando a minha infância, com certeza passei por situações discriminatórias, sem me dar conta. Já em meados da minha juventude, analisando as situações vivenciadas de forma mais atenta e com um olhar mais crítico, comecei a sentir que a cor da minha pele, que é parda, era citada por alguns amigos brancos, e até negros, de uma forma pejorativa e isso começou a me incomodar.

Indígena e de cor parda, casei com um homem branco e, a partir desse momento, senti que o preconceito racial estava presente na minha vida. Comecei a perceber que as pessoas determinavam minha personalidade, a partir da cor da minha pele, sem nem me conhecerem, saber o que eu gostava, ou o que eu era capaz de fazer. Dessa forma, ouvia que gostavam ou não de mim, somente pela cor da minha pele. Como assim? Eu era negra! Casando-me com um branco. E eu não era boa o suficiente, e nem bonita para me casar com um branco. E ouvia: - Que legal! Seus

ancestral, ou seja, é um marcador identitário. O Toré, pois, é uma manifestação ritualística de contato com a mãe natureza (à terra) e pode possuir significados temporais: tem o Toré para comemorações festivas (festa da retomada), despedida (partida de um ente querido), aberto (onde todos podem participar, indígenas e não indígenas) e o Toré fechado, que acontece no ritual do Ouricuri no primeiro sábado de cada mês, onde só os Xokó podem participar desse momento. Portanto, o Toré Xokó é uma manifestação de (re) existência”.

filhos terão uma “pele assentada”, uma cor bonita! - Você escolheu bem! Uma pessoa negra sempre procura casar-se com uma pessoa branca, para que as(os)⁴ filhas(os) nasçam bonitas(os). Inconscientemente, eu acreditava que esse embranquecimento da minha filha e dos meus filhos era oportuno, já que seriam aceitos nesta sociedade, que tem na cor da pele um forte fator de inclusão ou exclusão.

Percebo que deixei muitas situações passarem despercebidas, até que determinadas situações começaram a me machucar de forma mais intensa, e meu senso crítico ficar mais aguçado. Tenho três filhos, dois meninos e uma menina. Os meninos são mais velhos e nasceram com a pele “assentada”, não eram “galegos⁵” como os ascendentes paternos, mas se aproximavam mais da cor do pai do que da minha. E a menina, principalmente, muito branquinha, perto de mim, sua cor se intensifica ainda mais. Pois bem, as cenas de discriminações e preconceitos vão aparecendo sutilmente em nossas vidas. Certa vez, em uma loja, fui questionada se ela era minha filha. Respondi prontamente que sim, e só depois me atentei para a pergunta. O porquê de tal pergunta, se para mim estava tão óbvio. Outro episódio, e dessa vez eu fiquei com medo do que ainda ia passar, foi ser submetida a um procedimento de inspeção, uma revista física em um aeroporto.

Ao ser abordada, fui informada que quando se chegava a um determinado número de passageiros, passando pela sala de embarque, acontecia esse procedimento, além da revista no detector de metais, a abertura da bagagem de mão. Foi uma situação muito constrangedora e que por pouco não fez eu perder o voo, isso não estava em minha previsão e eu já estava há minutos da hora do embarque. Passado o episódio e relatando-o a uma amiga, muito engajada na luta antirracista, percebemos por que aquela revista aconteceu comigo. Faço parte de uma categoria considerada suspeita: estava ali, uma mulher negra com uma criança branca. Eu não me dei conta que era racismo, tamanha foi minha tristeza e indignação pelo ocorrido e principalmente por eu não ter reagido. E como já citei, me peguei em vários

⁴ Considerando a pertinência de desconstruir o sexismo na linguagem, optamos por apresentar primeiramente a representação feminina, seguida pelo indicativo da flexão para o masculino.

⁵ Segundo o dicionário online de português, *Galegos* é o plural de galego. O mesmo que: carimbotos, estrangeiros, gringos, loiros. [...] [Regionalismo: algumas regiões do Nordeste] Pessoa de pele muito clara e cabelos loiros; loiro. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/galegos/>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

momentos sentindo medo por pensar em quantas outras situações, como essa, eu e minha filha vamos nos deparar. Sempre achei que o ser humano não era tão perverso, mas ao sentir na pele essa perversidade, fui me dando conta de que algo precisava ser feito e que não podemos nos calar diante dessa realidade que machuca e exclui pessoas. Nesse sentido, o desenvolvimento desse estudo também priorizou a busca por alternativas de enfrentamento de preconceitos e discriminações raciais, com ênfase no espaço escolar, levando em consideração minha atuação enquanto professora.

Sou licenciada em pedagogia e sempre exerci minha profissão com muito zelo e responsabilidade com todas e todos envolvidas(os) no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente com minhas alunas e meus alunos, crianças em sua maioria de famílias simples e privadas de tantas coisas, inclusive de acesso ao conhecimento. Dessa forma, tento cumprir meu papel de educadora e contribuir para uma mudança dessa estrutura patriarcal, excludente e racista da nossa sociedade, por meio da educação.

Quando cursei Pedagogia, não foi por opção, mas pela facilidade de acesso. Morava no sertão de Porto da Folha - SE, terminei o ensino médio e não tinha condições de ir para a capital sergipana cursar uma faculdade. Assim, surgiu a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com uma mensalidade razoável, em regime especial e aulas nos finais de semana. Não perdi tempo. Ganhei uma ajuda de custo da Fundação Nacional do Índio (Funai), por um mês apenas, e as demais mensalidades consegui pagar com o dinheiro da bolsa que ganhava ensinando na Alfabetização Solidária, um programa de alfabetização de jovens e adultos, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Enfim, depois de formada, nunca tive dúvidas de que eu estava no lugar certo. Em consequência da minha formação, hoje sou professora efetiva da rede estadual de Sergipe com dois vínculos. Sendo que em 2004, fui convocada para atuar no primeiro vínculo, na aldeia indígena Xokó, pela aprovação no primeiro concurso com vagas específicas para a educação escolar indígena, realizado em 2003, pelo governo do estado de Sergipe. Em 2012, fui convocada para atuar no segundo vínculo na rede e, atualmente, trabalho como técnica pedagógica nos dois vínculos, desenvolvendo minhas funções na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (Seduc).

Apoiada nas experiências pessoais e profissionais vivenciadas, principalmente em sala de aula, a presente pesquisa, intitulada “Relações étnico-raciais e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: vivências e percepções em uma escola da rede pública de Sergipe”, teve como objetivo geral analisar a forma como a educação das relações étnico-raciais (ERER) tem sido tratada no ensino de ciências em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Sergipe, à luz da Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes.

Para isso, foi considerado como objeto da pesquisa, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no ensino de ciências e como objetivos específicos:

- ✓ Repertoriar possíveis práticas de ERER em uma turma do 5º ano do ensino fundamental;
- ✓ Apontar avanços, desafios e possibilidades desse ensino na perspectiva da educação das relações étnico-raciais; e
- ✓ Identificar os repertórios identitários étnico-raciais das(os) participantes da pesquisa, a partir da perspectiva negra.

Ressalto que esse estudo foi suscitado também pela inquietude causada, em diariamente sermos surpreendidos pelos noticiários, trazendo cenas de diversas violências sofridas em especial por mulheres e homens negros. Essas violências não são somente físicas, mas violências que afetam a autoestima da pessoa, que impedem que elas frequentem lugares, com a mesma liberdade que uma pessoa branca desfruta, que fazem com que muitas mulheres negras desistam da maternidade para que seus filhos não sofram por conta da cor de sua pele, assim como que crianças tenham orgulho de se autodeclararem negras.

E finalmente, eis que a certeza da pertinência na escolha pelo objeto de estudo se concretizou ao identificar em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, que minhas alunas e meus alunos, crianças de 5 e 6 anos na época, sofriam por serem negras(os). As meninas ansiosas, já esperavam crescer para alisar os cabelos cacheados e os meninos negros, impossibilitados de mudarem a sua cor, sofriam por essa condição e não cansavam de externarem seu encantamento pela cor branca, considerando as(os) colegas brancas(os) mais bonitas(os). Isso causou-me tamanha tristeza e indignação. Eu nunca tinha vivenciado em minhas turmas algo parecido. Fiquei muito tocada ao sentir que elas estavam sofrendo preconceitos, em razão da

cor de suas peles, por não se sentirem pertencentes a esse grupo étnico-racial (branco), tratado predominantemente como racialmente superior em virtude do racismo. Essa percepção do preconceito estava causando frustrações e afetando a autoestima das crianças negras. Sentir-me desafiada e comprometida com a desconstrução desse racismo na minha prática pedagógica, contribuindo a partir da educação antirracista para a compreensão de que independente da raça/cor/etnia, gênero ou religião, todo ser humano é igual perante a lei e tem o direito de ser respeitado. Dessa forma, as identidades dos indivíduos devem ser respeitadas e valorizadas em sua pluralidade, de forma equânime.

Partindo desse foco, ao iniciar a pesquisa, meu objetivo era identificar escolas e profissionais que estivessem dialogando sobre a ERER no cotidiano escolar. Dando início a esse processo, recorri a devolutiva de um questionário⁶ que foi enviado, no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020, para as 324 escolas da rede estadual de ensino de Sergipe, pelo Serviço de Educação do Campo e Diversidade (Secad), do Departamento de Educação (DED), da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (Seduc), onde na época atuava como técnica pedagógica e responsável pela pasta da educação das relações étnico-raciais.

O referido questionário objetivava fazer um levantamento de como as escolas estavam implementando (ou não) as leis de n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, ou seja, em que medida estavam promovendo a educação das relações étnico-raciais, além de diagnosticar possíveis entraves para essa implementação. Pode-se observar na tabela 01, um resumo das informações obtidas com base na devolutiva das escolas.

Tabela 1: Implementação das leis n.10.639/03 e n. 11.645/08 na rede estadual de Sergipe

Escolas da rede estadual de Sergipe - 324					
	Devolutivas	%		Devolutivas	%
Questionários recebidos	75	23,14%	Conhecem as Leis	57	76,00%

⁶ O uso desses dados na pesquisa foi devidamente autorizado pela superintendência executiva da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (Seduc).

			n.10.639/03 e n. 11.645/08		
			Não conhecem as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08	11	14,66 %
			Não responderam	07	9,33 %
Planos de ação recebidos	42	12,96%	Ações com eventos pontuais	27	64,28 %
			Ações que contemplam a temática de forma ampla	15	35,71 %

Fonte: Serviço de Educação do Campo e Diversidade (Secad/DED/Seduc-SE).

Como se observa na tabela, das 324 escolas para as quais foram enviados os questionários, obteve-se uma devolutiva de 75 escolas, sendo que destas 42 enviaram também seus planos de ações, com propostas de trabalho ou com as ações que tinham sido realizadas sobre a referida temática.

Destaca-se que nas análises dos planos de ações, observou-se que em sua maioria, as ações descritas eram encabeçadas por uma(um) docente ou um(uma) profissional específico, que tinha mais afinidade ou engajamento com o tema. Constatou-se também que as ações aconteciam, com prioridade em datas comemorativas, como o dia do indígena, em 19 de abril ou o dia 20 de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra, com apresentações pontuais e sem muita reflexão ou aprofundamento necessários.

Ademais, verificou-se que das 75 escolas que responderam ao questionário, 76% asseguraram conhecer as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que alteraram a Lei n. 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e história e cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente. Destaca-se, contudo, que, das 42 escolas que enviaram seus respectivos planos de ações sobre a temática das

relações étnico-raciais, apenas 35,71% afirmaram trabalhar com essa questão de forma ampla, ou seja, em todos os seus componentes curriculares e durante todo o ano letivo, ao tempo que 64,28% demonstraram que somente trabalhavam com as temáticas em datas e/ou momentos pontuais. Nesse sentido, é evidente a carência de formações continuadas que assegurem o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena às professoras e aos professores da rede estadual de ensino, para posterior aplicação em sala de aula.

Esse cenário e todas as questões já mencionadas intrigaram-me e me impulsionaram a, como pesquisadora, mulher indígena e negra, analisar prioritariamente essas problemáticas em uma determinada escola, com um grupo específico de estudantes, as(os) quais, em sua maioria, de cor preta e parda.

Para atender o propósito da pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, considerando que foram estudados aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano das(os) participantes do estudo, além do contexto em que estavam inseridas(os) e às características da sociedade a que pertencem.

Considerou-se também o uso de dados descritivos: situações, ambientes, depoimentos e diálogos, que foram analisados de acordo com os princípios da análise de discurso. Sob esse ponto de vista, essa pesquisa configura-se como um estudo do tipo etnográfico, com foco em entender fenômenos educacionais, com ênfase nas singularidades e percepções das pessoas do contexto, a partir das interações socioeducacionais. Para isso, utilizamos como procedimentos metodológicos a observação participante, aplicação de questionários, desenvolvimento de atividades relacionadas com o objeto de estudo e a realização de entrevistas semiestruturadas, procedimentos esses que se inserem na definição de um estudo do tipo etnográfico, conforme André (2005).

Como referenciais teóricos, recorri ao quadro conceitual elaborado pelos seguintes autores: Sílvia Almeida (2019), que define racismo estrutural; Kabengele Munanga (2001), que discute a superação do racismo na escola; Stuart Hall (2014), que se debruça sobre o conceito de identidade; Muniz Sodré (2002), trazendo o estudo sobre território; Eliane Cavalleiro (2006), que analisa as dimensões históricas para uma educação antirracista; Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2002), que estudam experiências étnico-raciais para a formação de professores; Marli

Eliza André (2005), que define a etnografia da prática escolar; Maria Cecília Minayo (2002), pontuando a pesquisa qualitativa, além de Aníbal Quijano (2005), discutindo o colonialismo; Maria Batista Lima (2013) versando sobre a identidade étnico-racial, infância afro-brasileira e práticas escolares; Douglas Verrangia (2009), destacando as possibilidades da EREER no ensino de ciências, dentre outros(as) estudiosos(as) que juntos(as) forneceram as principais perspectivas e conceitos que fundamentam a referida pesquisa.

Organização do Texto

A organização do texto encontra-se dividida em três seções temáticas com o objetivo de facilitar o entendimento por parte do leitor.

Destarte, a Seção 1 traz os aportes conceituais estruturantes da pesquisa; a Seção 2, a trajetória metodológica e a Seção 3, os resultados e análises. Enquanto considerações finais e/ou elementos pré-textuais, apresentamos a Introdução e as Referências Bibliográficas, com dados gerais sobre a pesquisa.

Ademais, teremos a Introdução, com os motivos e motivações das incursões investigativas para uma aproximação com o objeto de estudo, a problemática e os objetivos da pesquisa, como também apresentaremos as referências bibliográficas que nortearam a investigação, haja vista a necessidade de um levantamento das publicações atuais realizado durante a pesquisa bibliográfica, associada ao tempo disponível para o desenvolvimento das leituras, dos resumos e da produção textual.

Com relação às seções, na primeira discutiremos os aportes conceituais estruturantes da pesquisa, ao lado das discussões teóricas que fundamentam este estudo, tendo como fio condutor a questão das relações étnico-raciais no Brasil e sua relação com a educação. Para isso, apresentamos aspectos do contexto das relações étnico-raciais na constituição sócio-histórica do Brasil, partindo do contexto colonial e tendo seu bojo na análise dos documentos oficiais/legais para compreensão da conjuntura atual.

Sob essa perspectiva, foram analisados os fundamentos e pressupostos teóricos necessários para inserção da educação das relações étnico-raciais no contexto escolar, bem como suscitada uma reflexão que consideramos de grande relevância com base nas categorias de análise: relações étnico-raciais e a luta

antirracista no contexto brasileiro; racismo e identidade étnico-racial: resistindo às múltiplas formas de violência; a educação das relações étnico-raciais: contextos político-pedagógico e legais e a educação das relações étnico raciais no ensino de ciências.

A partir disso e tendo como base os documentos oficiais e marcos legais, os mapeamentos das pesquisas com a temática educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências, bem como estudos de alguns teóricos, construímos os pilares conceituais e estruturantes da pesquisa.

Já na segunda seção, dissertaremos sobre a trajetória metodológica da pesquisa, desde a escolha do tipo de estudo, os procedimentos e método de análise, assim como as implicações destes com/para o desenvolvimento da pesquisa. Salienta-se que a pesquisa de campo foi realizada a partir dos instrumentos e abordagens técnicas necessárias para efetivação do levantamento de enfoque etnográfico, especificamente desenvolvido para análise das organizações dos grupos culturais, movimentos sociais e outros fenômenos, e conforme já caracterizado na perspectiva de André (2005) utilizada como etnografia da prática escolar.

Desse modo, utilizamos enquanto procedimentos da pesquisa do tipo etnográfico entrevistas individuais, com docentes e gestoras e observações participantes em sala de aula e nos espaços da escola. Ademais, foram realizadas dinâmicas e aplicados questionários com estudantes, para elucidação das suas percepções a respeito da problemática.

Por fim, na terceira seção, traremos as conclusões acerca dos resultados e análises realizadas após a finalização da pesquisa.

Apresentamos em anexo, os roteiros para a condução da coleta de informações, ou seja, roteiros previamente desenvolvidos sob orientação, que foram aplicados na unidade de ensino cuja amostragem foi apreendida.

Dessa forma, nos posicionamos com um olhar voltado para o ensino de ciências e a implementação da EREER nesse componente curricular, ao tempo que dialogamos com as explicações que desconsideram as condições de desigualdades sociais, econômicas e culturais, bem como com a organização capitalista do sistema socioeconômico brasileiro, que faz com que o racismo continue sendo reproduzido, tornando-se um fardo, uma mácula ainda vigente na sociedade.

1 APORTES CONCEITUAIS ESTRUTURANTES DA PESQUISA

1.1 Relações étnico-raciais e a luta antirracista no contexto brasileiro

“As feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade do país”

(Abdias Nascimento)

O mundo muda constantemente. A todo momento as pessoas mudam suas formas de pensar, de estar e de conviver, conseqüentemente a sociedade torna-se cada vez mais complexa, exigindo novas formas de interações sociais. Ao longo dos séculos, essas interações foram marcadas por conflitos e intensos massacres dos povos originários e pela escravização dos povos africanos.

Nesse sentido, destacamos a formação da sociedade colonial no Brasil, estabelecendo-se, basicamente, de uma aristocracia vinda de Portugal, que concentrava riquezas e poder; de pessoas escravizadas, trazidas à força da África, que consistiram na principal mão de obra do período colonial; e de indígenas, nativos das terras, que apesar de todas as resistências contra os portugueses, tiveram nações inteiras dizimadas, territórios tomados, quando não escravizados. No decorrer do tempo, começou a surgir o povo brasileiro⁷, ou seja, pessoas nascidas no território colonial. Dessa forma,

qualquer aproximação mais atenta em relação ao estudo da história brasileira é capaz de evidenciar o quanto as relações entre europeus, indígenas e africanos foram marcadas por distinções de cunho racial. Ora por argumentos espirituais, ora por argumentos biológicos e médicos, e até mesmo pelo senso comum senhorial, negros e indígenas eram classificados e reclassificados ao olhar do europeu de forma racializada, isto é, de forma a estabelecer distinções entre esses três grandes grupos, não apenas com um sentido de hierarquização, mas de definição do que era ou não considerado humano. (ORTEGAL, 2018, p. 417)

⁷ É curioso pensar sobre a construção do gentílico utilizado para as pessoas nascidas no Brasil. Opta-se pelo sufixo “eiro”, que é utilizado para designar profissões (padeiro, cozinheiro, enfermeiro etc.). Essa opção reforça a importância dada ao processo de exploração do pau-brasil como o primeiro recurso econômico a atrair o interesse dos colonizadores europeus, aqui representados por portugueses.

Segundo Frantz Fanon (1968), psiquiatra e filósofo político, natural das Antilhas Francesas, e que tem suas obras até os dias atuais como referência para ativistas das lutas pela descolonização e contra o racismo, a violência colonial teve como objetivo desumanizar a população nativa, liquidando suas tradições, línguas, culturas e conseqüentemente desintegrando-lhe a personalidade. Outrossim, os portugueses, ao invadirem o Brasil, apropriaram-se das terras habitadas pelas populações indígenas e deram início ao processo de extermínio e escravização desses povos os quais eles designaram de “selvagens”, desconsiderando seus saberes e capacidade epistêmica.

O processo de colonização também foi marcado por intensos confrontos. Os colonizadores objetivavam “civilizar” e catequizar os povos indígenas, porém as(os) nativas(os) não aceitaram pacificamente essa dominação e, apesar de toda resistência, muitas(os) acabaram aprisionadas(os), exterminadas(os) e outras(os) escravizadas(os), como as mulheres e os homens africanas(os).

Para os africanos escravizados assim como para os seus descendentes "libertos", tanto o Estado colonial português quanto o Brasil – colônia, império e república – têm uma única e idêntica significação: um estado de terror organizado contra eles. Um Estado por assim dizer *natural* em sua iniquidade fundamental, um Estado *naturalmente* ilegítimo. Porque tem sido a cristalização político-social dos interesses exclusivos de um segmento elitista, cuja aspiração é atingir o *status* ário-europeu em estética racial, em padrão de cultura e civilização. Este segmento tem sido o maior beneficiário da espoliação que em todos os sentidos tem vitimado o povo afro-brasileiro ao longo da nossa história. Conscientes da extensão e profundidade dos problemas que enfrenta, o negro sabe que sua oposição ao que aí está não se esgota na obtenção de pequenas reivindicações de caráter empregatício ou de direitos civis, no âmbito da dominante sociedade capitalista-burguesa e sua decorrente classe média organizada. (NASCIMENTO, 2002, p. 1)

Por conseguinte, foi estabelecida uma relação de hierarquização valorativa em que o domínio desprovido do nosso espaço pela Europa, a imposição de sua pretensa superioridade e aceitação de uma nova concepção de mundo fizeram com que os saberes da população nativa fossem marginalizados e extinguidos. Corroborando essa ideia, Munanga (1999), nos conta que:

Conta-nos o prof. Darcy Ribeiro que o mameluco, originado pelo cunhadismo e o mulato não eram nem europeus, nem índios e nem africanos. Eram ninguém. Tiveram de sair dessa "ingenuidade" para procurar uma identidade,

para inventar a sua própria identidade, que viria a ser brasileira. "Essa mestiçagem de gente, que não são nem europeus, nem indígenas, nem africanos, nem nada" é o que Darcy chama de gênero humano novo, "uma civilização que vai se apresentar ao mundo como outra coisa melhor que o mundo ainda não viu. Esta outra coisa é uma coisa melhor, porque tem uma humanidade incorporada". Estamos de acordo que o Brasil é uma nova civilização, feita das contribuições de negros, índios, europeus e asiáticos que aqui se encontraram. Apesar do fato colonial e da assimetria no relacionamento que dele resultou, isso não impediu que se processasse uma transculturação entre os diversos segmentos culturais como se pode constatar no cotidiano brasileiro. Nessa nova cultura, que não chega, a meu ver, a se configurar como sincrética, mas que eu qualificaria como uma cultura de pluralidades, partilhadas por todos, é identificável a contribuição do índio, do negro, do europeu de origem italiana, portuguesa, alemã, etc. ... e do asiático. Por exemplo, a música baiana (axé music) é cantada e dançada em todos os cantos do Brasil. (MUNANGA, 1999, p. 107)

Nessa conjuntura, por meio do contato dessas matrizes culturais distintas, que se caracterizou em relações conflitantes, mas ao mesmo tempo, concebido historicamente como parte da sociedade brasileira, práticas culturais diferenciadas foram desenvolvidas em um mesmo território, promovendo um processo de sobreposição, mestiçagem e influência de costumes e de hierarquização de culturas, à medida que os portugueses afirmavam uma condição de superioridade cultural que também viria a ser usada para justificar a ação colonizadora sobre as populações locais.

As relações estabelecidas entre portugueses, bem como seus descendentes e indígenas provocaram um processo de aculturação dos povos nativos. Nesse sentido, concebiam-se em duas sociedades de força desigual – uma dominante e outra dominada. Nesse contato, os portugueses estabeleceram um controle direto sobre a população indígena e dirigiram esse processo de aculturação imposta, interferindo nas tradições e aprisionando-a em posições de subordinação e invisibilidade.

Nesse contexto, pela visão de Quijano (2005):

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro

da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (QUIJANO,⁸ 2005, p. 127)

Originou-se, assim, um princípio mundial também em relação às populações africanas das colônias, vistas agora como sub-humanas, inferiores do ponto de vista biológico, intelectual, espiritual e moral. Dessa forma, os escravizadores apropriaram-se da força de trabalho dessa população consolidando o sistema escravista. Surge, nesse contexto, o mito da superioridade das raças, com Portugal fomentando o progresso das culturas, em função do desenvolvimento econômico, cultural e político de que dispunha. Essas concepções foram justificadas por algumas teorias da evolução humana, dando origem ao chamado racismo científico. Nesse viés, Conceição (2014), pontua que:

O Racismo Científico tem registro desde os primórdios da teoria da evolução humana de Charles Darwin, quando atestava a existência de raças inferiores e que poderiam ser capazes de evoluírem com o passar dos tempos. Já o naturalista francês Buffon pensou, ainda no século XVIII, na ideia de degeneração, que seria amplamente usada em meados do século seguinte para se discutir as misturas raciais, sobretudo no Brasil. Segundo ele, se não existisse o fato de que o negro e o branco podem: “Produzir juntamente haveria duas espécies distintas; o negro estaria para o homem como o asno para o cavalo, ou antes, se o branco fosse homem, o negro não seria mais homem, seria um animal à parte como o macaco. (CONCEIÇÃO, 2014, p. 1)

Por outro lado, em meados do século XX, cientistas de diferentes áreas e da antropologia em especial começaram a repensar as designações sobre “raças” humanas, chegando à conclusão de que todos os seres humanos pertencem a uma única espécie, e que não estão organizados em raças. Logo, as diferenças entre as pessoas resultam tanto de fatores hereditários quanto ambientais e sociais, e não existem argumentos que comprovem a inferioridade ou superioridade de uma ou outra raça. Nessa lógica, Sodré (2006) pondera que:

Se está biologicamente provado, e está, realmente está, que a raça não existe, a única raça existente é a raça humana, a espécie humana é única – existem raças diferentes de cachorros, de animais, mas de gente só tem uma –, as cores são diferentes, a coloração da pele é diferente. Porque, dependendo do clima de onde cada um ficava, cada um precisava de maiores

⁸ Embora não nos debrucemos com profundidade no movimento Modernidade/Colonialidade (M/C), consideramos importante trazer alguns apontamentos de pensadores do M/C, dada a relevância dessas discussões para a compreensão da catástrofe colonial.

doses de melanina para se defender das radiações ultravioleta do sol. Quem tem menos melanina é branco, é claro, quem tem mais melanina é negro. A raça é única. Então, não há raça. Mas o que eu digo é o seguinte: se não há raça, existe a relação racial. É uma relação social construída por aqueles que vivem no imaginário de que as raças existem e de que cada raça tem características, uma pode ser superior às outras. Essa relação racial atravessa também a sociedade brasileira. E ela não pode ser tocada com argumentos econômicos, nem com argumentos puramente sociológicos, porque ela envolve a totalidade do existir. Ela é psicológica, é psíquica, portanto, é inconsciente, e também é, claro, econômica, social. (SODRÉ, 2006, p. 2).

Entretanto, o povo negro, a despeito de sua resistência, foi alocado num contexto de marginalização e invisibilidade, fruto da herança da escravidão, que perdura até o presente momento, contexto esse evidenciado nas desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Dessa forma, as diferenças sociais entre brancos e negros são nítidas no cotidiano. Além do aspecto econômico, no qual pessoas pretas e pardas⁹ são maioria entre as que recebem rendimentos mais baixos, percebe-se essa fragilidade nas esferas da educação, saúde, moradia, entre outras, mostrando as desigualdades na garantia de direitos da população negra. Nessa perspectiva, Nascimento (2002, p. 1) argumenta que “o negro tragou até à última gota os venenos da submissão imposta pelo escravismo, perpetuada pela estrutura do racismo psicossociocultural que mantém atuando até os dias de hoje”.

Nesse viés, salienta-se que é também papel das ciências desconstruir o racismo, que ainda é visto como uma questão individual e não como um problema estrutural do Estado, que instituiu o racismo a partir do colonialismo e escravismo e, após a Abolição, não possibilitou a integração da população negra na nova configuração estatal. Pelo contrário, estabeleceu-se alternativas de exclusão e extermínio, concretizadas com medidas como Leis de Terras¹⁰, Leis de Imigração¹¹, e

⁹ Pretas e Pardas: a combinação desses grupos utilizados como cores forma a classificação negra, como identidade racial segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

¹⁰ A Lei de Terras, Lei n. 601 de 18 de setembro de 1850, foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil. Contudo, o acesso à terra só era possível por meio da compra, o que impedia a posse para a população escravizada, que conquistava a liberdade.

¹¹ A Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, definiu a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, criando o Conselho Nacional de Imigração.

o Decreto n. 847/1890 (dos vadios e capoeiras)¹², que legaliza, inclusive, a prisão de crianças a partir dos nove anos. Nesse sentido, a condição social da população negra é significativamente inferior à condição da população branca, e essa relação de desigualdades sociais provocadas por processos históricos de exclusão vai contribuir sobremaneira para o robustecimento do racismo. Ressalta-se que esse contexto de desigualdades perdura até os dias atuais nas estruturas institucionais do Estado brasileiro, apesar dos avanços conquistados até o momento.

A escravização no Brasil durou 388 anos, de (1500-1888), considerando que os povos indígenas foram os primeiros a serem submetidos ao trabalho forçado. Segundo dados históricos, em 1535 chegou em Salvador – BA o primeiro navio com pessoas negras escravizadas, dando início ao processo de escravização da população africana que só foi encerrado, do ponto de vista legal, em 13 de maio de 1888, com a promulgação da Lei Áurea (Lei n. 3.353/1888), composta apenas por dois artigos, os quais determinam a extinção da escravidão no Brasil.

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário. (BRASIL, 1888).

Nesse contexto, a referida lei ficou conhecida por Lei Áurea, por expressar a grandiosidade da lei, já que áurea quer dizer “ouro” e encerrava uma forma desumana de exploração do trabalho.

Foram ao todo quase quatro séculos de violência aos direitos humanos e sua dignidade, e que deixaram marcas que delinearão a sociedade brasileira. Ressalta-se que durante todo o período colonial, o povo negro sempre empreendeu diversas formas de resistência e luta pela liberdade. Entre estas: o crescimento do número de quilombos, rebeliões, revoltas e suicídios e o crescimento do número de negras e negros alforriadas(os), em razão da luta abolicionista. Nesse contexto, a Lei Áurea foi fruto de diversos acontecimentos históricos, inclusive das ações da população negra contra o colonialismo e o racismo, organizando fugas e refugiando-se em quilombos, como também da mobilização de grupos abolicionistas que davam apoio às(aos)

¹²Com a aprovação do Decreto n. 847/1890 (dos vadios e capoeiras), a prática da capoeira é proibida em todo o território nacional. Isso significava uma criminalização, não só da capoeira, como também da população negra.

escravizadas(os) que fugiam dos cativeiros, e da mobilização política que concretizou a aprovação da lei.

Como fatores complementares, mas não menos relevantes na decisão da “abolição inconclusa” que se deu em 1888, destacam-se a pressão da Inglaterra (desde a proibição do tráfico), que economicamente seria favorecida em razão do processo de aceleração do capitalismo e a Revolta de São Domingos, atual Haiti (1791-1804), fato que, apesar de a comunicação não ser tão célere como hoje, chegou ao conhecimento do governo português e das elites coloniais.

Ademais, com a promulgação da Lei Áurea e a abolição formal da escravização, os desafios continuaram para os “libertos” brasileiros, já que não foram implementadas ações de reparação e apoio para integração social e econômica da população negra na sociedade brasileira. Pelo contrário, a política de imigração brasileira continua a privilegiar, principalmente, brancos europeus. Dessa forma, às(aos) negras(os) que migraram para os campos, quilombos e lugares que não eram privilegiados pelas elites, como as periferias e morros das cidades, restaram os subempregos e a economia informal, a partir de suas produções culturais.

Nesse viés, a sociedade brasileira estruturou-se numa lógica de naturalização do racismo e exacerbação de práticas de branqueamento da população brasileira. O racismo estrutural incutido na nação republicana, fortalece o ideário eurocêntrico como projeto de Estado, de um país branco. Com isso, é fortalecida a política de imigração europeia. Nesse contexto, a colocação arianista de Nabuco (1932), menciona que:

Esse admirável movimento imigratório não concorre apenas para aumentar rapidamente, em nosso país, o coeficiente da massa ariana pura: mas também, cruzando-se e recruzando-se com a população mestiça, contribui para elevar, com igual rapidez, o teor ariano do nosso sangue. (NABUCO, 1932 apud SKIDMORE, 1974, p. 221)

Nessa linha de pensamento, Munanga (1999) acrescenta que:

O processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça da elite pensante e política, deveria obedecer a uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial. O que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos

politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social. A construção dessa unidade, dessa identidade dos excluídos supõe, na perspectiva dos movimentos negros contemporâneos, o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada, etc... Ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica. (MUNANGA,1999, p. 101)

Os sofrimentos causados pelas atrocidades a que foram submetidas as pessoas escravizadas, bem como a omissão do Estado, no sentido de criar políticas de reparação, reconhecimento e redistribuição por conta da exploração colonialista escravista, geraram uma dívida histórica com essas populações, conseqüentemente a existência negra e a cultura africana e afro-brasileira sofrem até hoje com essa subalternização e invisibilização na sociedade brasileira.

Constata-se facilmente que os 135 anos que nos separam da Lei Áurea não foram suficientes para resolver uma série de problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo dos quatro séculos de regime escravocrata. A luta pela participação equitativa de negras(os) nos espaços da sociedade brasileira, como também a luta pelo respeito à humanidade dessas pessoas produtoras de história e de cultura continuam presentes na sociedade contemporânea. A população negra, nesse contexto, continua resistindo, para que seus direitos sejam reconhecidos e assegurados. Nessa conjuntura, Munanga (1999), reforça que:

Na sua retórica contra as desigualdades raciais, os movimentos negros organizados enfatizam, entre outros, a reconstrução de sua identidade racial e cultural como plataforma mobilizadora no caminho da conquista de sua plena cidadania. Eles preconizam que cada grupo respeite sua imagem coletiva, que a cultive e dela se alimente, respeitando ao mesmo tempo a imagem dos outros. (MUNANGA,1999, p. 122-123).

Nessa perspectiva, o racismo que é (re)produzido nas desigualdades sociais e étnico-raciais discrimina e escraviza e, portanto, deve ser combatido e extinto. Como ratifica Munanga (1999, p. 90-91), “ou a sociedade brasileira é democrática para todas as raças e lhes confere igualdade econômica, social e cultural, ou não existe uma sociedade plurirracial democrática”.

Sob esse viés, se as desigualdades sociais e étnico-raciais persistem na sociedade, em termos de representação política, acesso à moradia, educação, trabalho, saneamento básico, saúde, seja na rede privada ou pública e, de igual modo,

a não representatividade identitária nas diferentes dimensões e meios de comunicação social (tais como brinquedos, comunicação, artefatos estéticos, entre outros), não temos uma sociedade brasileira democrática.

Em relação às desigualdades sociais,

o crescimento do acesso à educação da população preta ou parda materializa-se desde a infância. Nesse grupo populacional, a frequência das crianças de 0 a 5 anos de idade à creche ou escola aumentou de 49,1% para 53,0%, entre 2016 e 2018. Por outro lado, no último ano, 55,8% das crianças brancas de 0 a 5 anos de idade frequentavam creche ou escola. [...]. Em relação aos rendimentos de todas as fontes [...] Apesar de a população preta ou parda ser maioria no Brasil (55,8%), esse grupo, em 2018, representou apenas 27,7% das pessoas quando se consideram os 10% com os maiores rendimentos. Por outro lado, entre os 10% com os menores rendimentos, observa-se uma sobrerrepresentação desse grupo, abarcando 75,2% dos indivíduos. [...]. De fato, no Brasil, a taxa de homicídios foi 16% entre as pessoas brancas e 43,4% entre as pretas ou pardas a cada 100 mil habitantes em 2017. Em outras palavras, uma pessoa preta ou parda tinha 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca. (BRASIL, 2019, p. 1)

Nesse contexto de desigualdades, no qual pessoas brancas encontram-se no topo do acesso a bens essenciais, e a população negra, na base do não acesso, não temos uma democracia consolidada, considerando a inexistência de igualdade de direitos. Sob esse viés, Nascimento (2002) argumenta como sendo mister,

reconstituir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. Um futuro melhor para o negro tanto exige uma realidade em termos de pão, moradia, saúde, trabalho como requer um clima moral e espiritual de respeito aos componentes mais sensíveis da personalidade negra expressa em sua religião, cultura, história, costumes e outras formas. (NASCIMENTO, 2002, p. 3)

Seguindo esse pensamento, por meio de ações organizadas pelo movimento negro, vai se adquirindo uma consciência racial, cultural e política entre essa população, que começa a intervir nos diferentes contextos, reivindicando, além da valorização de suas matrizes africanas, acesso digno a emprego, saúde, moradia e educação.

Nesse cenário, é essencial salientar o papel do Movimento Negro na luta antirracista, no decorrer da história brasileira.

Entre os conceitos de movimento negro destacamos os de Domingues (2007) e Santos (1994). O autor Domingues (2007) define Movimento Negro como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. **Para o Movimento Negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.** (DOMINGUES, 2007, p. 102, grifo nosso).

Já Santos (1994), apresenta um conceito de movimento negro mais amplo, constituindo-se como:

Um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo. Entre elas se encontram: entidades religiosas (como as comunidades-terreiro), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes negros”), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), cultura (como os diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como as diversas organizações do movimento negro e ONGs que visam a promoção da igualdade étnico-racial). (SANTOS, 1994, p. 22-24)

Embora haja divergência em relação aos conceitos dos dois autores, Gomes (2017) centra em compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras de seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracteriza como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivo e instituições sociais ao longo da história, percorrendo as mais diversas gerações.

Entende-se como movimento negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam desse fenômeno da sociedade, os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos, com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e as negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (GOMES, 2017, p. 23-24)

Na perspectiva da autora, com foco principalmente na educação como direito social, ela destaca a importância desse movimento na luta antirracista, evidenciando o seu papel enquanto educador nesse contexto. Aponta, ainda, a centralidade de compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana.

Ademais, a autora destaca como espaço-tempo educativo as ações e produções da imprensa negra, exemplificando como os jornais e demais produções desses movimentos constituem os saberes emancipatórios sobre raça e condições de vida da população negra, constituindo-se também como movimento material de formação e contribuindo para o combate ao imaginário racista ao final do século XIX e do século XX. Destaca também o papel de organizações do movimento negro, como a Frente Negra Brasileira (1931), Teatro Experimental do Negro (1944-1968), o Movimento Negro Unificado – MNU (1978/79). Destaca-se o papel do MNU na formação de um número significativo de pesquisadores e pesquisadoras em relações étnico-raciais no Brasil, entre elas, Lélia Gonzalez, Ana Célia Silva, Elizabeth Viana, Luiz Alberto Gonçalves, entre outras, além de ter potencializado perspectivas para outras tantas pessoas negras.

Outrossim, destaca-se as iniciativas desses movimentos no fortalecimento coletivo, a partir da luta por políticas públicas e espaços e iniciativas relativas às relações raciais, à equidade e à educação. Dentre essas iniciativas, destaca-se a significativa participação e preparação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e Xenofobia e formas correlatas de intolerância, promovida pela ONU¹³, em Durban, na África do Sul, em setembro de 2001. Nessa conferência, o estado brasileiro reconhece internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se compromete em implementar medidas para sua superação, entre estas a promoção de ações afirmativas na educação e no trabalho. É nessa conjuntura, que em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é criada a SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e, no mesmo ano, aprovada a Lei n. 10.639/2003, que é a base da Educação das Relações Étnico-

¹³ A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada em 24 de outubro de 1945, com o objetivo de garantir o direito de segurança entre as nações, a igualdade entre os cidadãos e o desenvolvimento socioeconômico e cultural dos povos.

Raciais. Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Logo em 2011, a Secad passa a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi).

Nessa trajetória, salienta-se as conquistas no campo educacional, com a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, e da Lei n. 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. A estas leis se seguiram as resoluções e diretrizes que regulamentam a educação das relações étnico-raciais. Essas leis, resoluções e diretrizes são frutos de um longo processo de lutas e resistências da população negra pelo direito à sua memória e identidade.

Nas categorias que se sucedem, traremos um pouco desse contexto, tanto das conquistas, como das reflexões oportunizadas a partir do diálogo entre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências.

1.2 Racismo e identidade étnico-racial: resistindo às múltiplas formas de violência

A formação da identidade está associada à interação social, que é possibilitada pelo contato com o outro em diferentes momentos e espaços da sociedade. Nesse sentido, considerando que vivemos em constantes mudanças sociais, históricas e culturais, Lima (2013) argumenta que:

Falar de identidade é falar da multiplicidade que compõe o ser humano. Trata-se de entender quem somos, por que assim o somos e o que isso representa na nossa relação com os outros seres humanos. Como ser humano se pode ser/ter tantas dimensões identitárias simultâneas com predominâncias em diferentes espaços e momentos. (LIMA, 2013, p. 142)

Além disso, Hall (2014) acrescenta que não existe uma identidade fixa ou essencial, isto é, a identidade é móvel, contraditória e continuamente transformada pelos diálogos com a diversidade cultural. Assim, a construção da identidade é simbólica e social. Simbólica, pela associação entre a identidade e as coisas que uma pessoa visa; e social porque mesmo nos sentindo a mesma pessoa, nos posicionamos diferentemente, de acordo com o campo social que atuamos, isto é, exercemos vários papéis na modernidade, somos mães, amigas, profissionais, conforme explica Hall:

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. (HALL, 2014, p. 17)

Seguindo esse pensamento, o autor enfatiza que a identidade é mediada pelos significados culturais, que são produzidos por meio de sistemas dominantes e de representações. Nessa ótica, o sujeito, ao afirmar sua identidade, será influenciado pelos aspectos e discursos dominantes, em relação a gênero, raça ou cultura, entre outros. Dessa forma, as identidades surgem a partir da determinação da diferença, e as diferenças aparecem por meio de sistemas simbólicos de representação e, também, mediante formas de exclusão social. Assim, a identidade não é contrária à diferença, mas sim, dependente dela.

Por outro lado, a identidade pode ser definida como a maneira pela qual nos definimos, enquanto a cultura inclui tradições, valores, normas, alimentos, religião, trajes, roupas etc. que compõem o estilo de vida de uma sociedade. Logo, a cultura de um povo se caracteriza como um modelo comportamental de identificação pessoal e social, que será imposta com diferentes expectativas, quando serão desenvolvidas diferentes identidades.

Assim sendo, a identidade cultural está diretamente ligada à construção identitária de cada indivíduo em seu contexto cultural. Esse processo é contínuo e sujeito a mudanças, à medida que estabelece uma relação entre o mundo interior do indivíduo e o mundo exterior (normas, valores, língua). Com isso, cada povo se reconhece, a partir de um agrupamento cultural, que o distingue de outros, estabelecendo, dessa forma, sua identidade étnico-racial. Segundo Lima (2008):

No Brasil tem se fortalecido também, no contexto dos estudos étnico-raciais no país a perspectiva teórica do uso dos conceitos de afrodescendência, etnia e identidade negra, sem perder de vista o conceito de raça como categoria historicamente implicada com a afrodescendência da população brasileira e do racismo como instrumento de desigualdade nos diversos espaços dessa sociedade. (LIMA, 2008, p. 5)

Nesse ponto de vista, a autora destaca que a articulação etnia/raça social torna-se socio-historicamente mais situado, abrangente e condizente com a multiplicidade identitária que compõe a população afro-brasileira do nosso país, sem perder de vista a pertinência da dimensão da raça social de luta antirracista. Dessa maneira, Lima (2009), respaldada em Sodré (1983;1999), aponta que as identidades étnico-raciais negras

são concebidas como construções múltiplas e complexas, social e historicamente (re) construídas, com base nos dispositivos de matrizes africanas, tais dispositivos são processados nas relações socioculturais, políticas e históricas que se deram a partir do sequestro dos ancestrais africanos para o Brasil. (LIMA, 2009, p. 19)

Ainda mais, considerando que o Brasil é um país constituído por uma imensa diversidade cultural e étnico-racial, e que as identidades são solidificadas a partir das trocas e interações dos diferentes povos, torna-se mister perceber como essas interações estão acontecendo, e a partir de que posicionamentos e ideologias.

Isto posto, percebe-se que o termo “raça”, por exemplo, surgiu a partir do posicionamento do colonizador e foi se perpetuando até os dias atuais por meio de ideias de superioridade ou inferioridade de determinadas espécies humanas, como pontua Quijano (2005):

A ideia de "raça" é, seguramente, o mais eficaz instrumento de dominação social nos últimos 500 anos. Produzida no início da formação da América e do capitalismo, na passagem do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial. (QUIJANO, 2005, p. 23)

Segundo Guimarães (2018), o termo raça se detém ao campo biológico (traços fenotípicos, como cor, cabelo, nariz e lábios) — ainda que seja um conceito social —, pois "é a única que revela que as discriminações e desigualdades, que a nação brasileira de 'cor' enseja, são efetivamente raciais e não apenas de 'classe'". Sob essa ótica, o conceito de raça é também social e político, à medida que passa por ressignificações, por meio do movimento negro brasileiro e das ciências sociais.

Para Santos e Marques (2012),

O entendimento de que o conceito de raça, no campo social existe, foi confirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que definem a raça como “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. (SANTOS; MARQUES, 2012, p. 3)

Gomes (2004), contudo, enfatiza que o termo raça é utilizado pelo movimento negro estrategicamente, como uma forma de valorizar o legado deixado pelos africanos, destacando como que nas relações sociais brasileira, características físicas como o formato do nariz e da boca, a cor da pele e o tipo de cabelo exercem ascendência e determinam os espaços os quais os sujeitos ocuparão na sociedade.

Por outro lado, diferentemente de raça, o conceito de etnia é caracterizado pela cultura. Para Sodré (2019, p. 2), “o *ethnos* quer dizer, de origem familiar; de origem fenotípica, que é a questão da cor; de origem religiosa; e de identidade de gênero”. O termo *ethnikos* é derivado do grego, adjetivo de *ethos*, e se refere a “povo, nação”. Em um grupo étnico, as pessoas são agrupadas pelo seu pertencimento histórico e cultural. Nesse sentido, Cashmore (2000), apud Santos e Marques (2012, p. 4) define como “um grupo que possui algum grau de coerência, solidariedade, origens e interesses comuns”. E Santos (2010) afirma que:

Etnia refere-se ao âmbito cultural; um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas. Essas comunidades geralmente reclamam para si uma estrutura social, política e um território. (SANTOS, 2010, p. 4)

Ainda segundo Santos (2010), a etnia é definida pela antropologia como a coletividade de indivíduos, que se diferenciam de outros grupos étnicos, por suas características socioculturais, reproduzidas na língua, religião e maneiras de agir. Nesse sentido, entendemos que o Brasil se constituiu a partir de uma variedade de grupos étnico-raciais, formado pelos povos originários (denominados inicialmente como índios e posteriormente como indígenas), pela população negra (africanas e afro-brasileiras) e pelos colonizadores e imigrantes. Ainda que o colonialismo usasse uma inferiorização/negativação dos repertórios culturais africanos, afro-brasileiros e indígenas, estes repertórios ao longo do tempo foram compartilhados e constituindo a diversidade da cultura brasileira, apesar de o racismo continuar incidindo na vida da

população negra, suas identidades étnico-raciais e manifestações culturais. Por exemplo, algumas comidas, expressões culturais, religiosas e estéticas afro-brasileiras e indígenas ainda continuam sendo inferiorizadas.

Os quatro séculos do sistema escravocrata geraram uma herança racista na sociedade tanto em relação aos fatores sociais, econômicos, políticos como também aos culturais. Essa realidade faz com que a população negra continue sofrendo com a falta de políticas inclusivas que a integrem na sociedade. Sodré (2019) corrobora essa afirmação ao constatar que:

A vida pode ser difícil a partir da cor da pele. Então, essa forma me diz: 'não se aboliu dos espíritos a forma escravocrata'. Aboliu-se, portanto, o racismo de segregação, mas não se aboliu o de dominação. O de dominação é esse que se faz por sutilezas. Na segregação colocava-se o negro na senzala, no lugar dele à base da força, da porrada, à base do pau. O de dominação não. Continua-se botando em outro lugar, mas por meio de julgamentos, julgamentos negativos, escalonamento diferenciado no mercado de trabalho. Esse é o racismo de dominação que a abolição não acabou, que continua na forma escrava. É a lógica do 'você lá e eu aqui. (SODRÉ, 2019, p. 4)

Sob essa perspectiva, Almeida (2019) conceitua o racismo estrutural, como sendo uma discriminação racial enraizada na sociedade, representando um processo histórico em que condições de desvantagens e privilégios a determinados grupos étnico-raciais são reproduzidos nas relações do dia a dia, como também nas esferas políticas, econômicas e culturais.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural¹⁴. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas "costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição¹⁵". (ALMEIDA, 2019, p. 33)

¹⁴ nota 5 - BONILLA-SILVA, Eduardo. Racism Without Racists: Colorblind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States. Maryland: Rowman & Littlefield, 2006. p. 465-480.

¹⁵nota 6 - "Aqui parafraseei Marx quando este afirma que "[...] as diferentes proporções em que os diferentes tipos de trabalho são reduzidos ao trabalho simples como sua unidade de medida são determinadas por meio de um processo social que ocorre pelas costas dos produtores e lhes parecem, assim, ter sido legadas pela tradição". MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1." (ALMEIDA, 2019).

E mesmo com a promulgação da Lei Federal n. 7.716/1989 que classifica o racismo como crime, prevendo uma pena de até 5 anos de reclusão e multa, sendo imprescritível e inafiançável, atos preconceituosos, violentos e racistas, continuam acontecendo no cotidiano da população negra. Destarte, políticas públicas e privadas de inclusão, que promovam a equidade racial precisam ser efetivadas, enquanto fomento, reconhecimento e necessidades específicas dos direitos dos grupos étnico-raciais. Portanto, o fim do racismo estrutural está ligado ao fim das desigualdades raciais, que afetam de forma intensa os grupos étnico-raciais vulneráveis em todo o Brasil, através de preconceitos e diversas formas de discriminações.

Ademais, o preconceito manifesta-se nos valores, ideologias, interesses ou crenças de um determinado grupo social. Ele parte de uma visão de mundo pouco elaborada, repleta de ideias e certezas que não sobrevivem a um mínimo de reflexão ou exame crítico. Nessa perspectiva, todo preconceito é disseminado culturalmente. Os sujeitos se tornam preconceituosos, porque recebem influência do meio social que habitam, no qual o preconceito é aceito e estimulado. “O preconceito tem a ver com um conceito anterior, um julgamento prévio que grupos majoritários ou dominantes encontram para manterem sua supremacia” (SANTOS; MARQUES, 2012, p. 2).

Lima e Pereira (2004) acrescentam que o preconceito está na origem de uma série de conflitos intergrupais, sendo assim surgem suas diversas manifestações, como: racial, social, religioso, quanto à orientação sexual, de gênero, linguístico e cultural. Todas possuem raízes históricas profundas para o seu desenvolvimento, que refletem negativamente na sociedade e na vida dos indivíduos até os dias atuais. O preconceito pode gerar danos psicológicos e até mesmo físicos para suas vítimas. Por isso, atualmente existem movimentos e leis contra os diversos tipos de intolerância.

Nesse espectro, o preconceito racial é a ideia de que as pessoas de uma determinada raça ou etnia são superiores a outras. Nesse tipo de preconceito se configura principalmente o racismo, em relação às pessoas negras, que são historicamente marginalizadas e estereotipadas por brancos. Como consequência, essas atitudes são acrescidas de hostilidade em relação às pessoas que pertencem a esse grupo e resultam muitas vezes em atos de violências, como agressões físicas ou verbais.

Em diversos países, como no próprio Brasil, esse tipo de preconceito já é considerado crime, à medida que se acoplam a atitudes de discriminação e exclusão.

O preconceito cultural, por sua vez, ocorre com a discriminação da origem cultural de uma pessoa, em que a cultura de um indivíduo ou grupo é considerada melhor que a outra. A justificação do domínio pela cultura é um forte elemento do preconceito cultural no Brasil. Nesse sentido, o preconceito com relação à identidade cultural, envolve a nacionalidade, tradições, crenças, costumes e hábitos de um indivíduo ou povo. Ele se fundamenta na discriminação da cultura, vivências e costumes diferentes.

Nesse sentido, no contexto brasileiro, o preconceito cultural constitui-se como uma via do racismo, considerando a hierarquização social e epistêmica que se estabelece em relação às culturas, e conhecimentos e autorias negras e indígenas, ou de base africana e afro-brasileira, como a forma como são tratados os conhecimentos tradicionais dessas populações, suas artes e demais saberes e fazeres, ainda que esses conhecimentos sejam apropriados pelas elites na perspectiva do lucro e da destituição da autoria dessas populações, como é o caso da medicina tradicional e a indústria dos fitoterápicos.

Além desses aspectos, Duckitt (1992) apud Crochík (1996) aponta que, ao longo do século XX, vários paradigmas teóricos sucederam-se na compreensão do preconceito, ora enfatizando aspectos culturais, ora cognitivos, ora psicossociais, ou uma combinação de vários desses aspectos, conforme explicitado:

As teorias sobre o preconceito, que foram desenvolvidas neste século, podem ser agrupadas da seguinte forma: 1. teorias que utilizam conceitos psicanalíticos para explicá-lo como produto de mecanismos de defesa que surgem frente à frustração. Os indivíduos preconceituosos procurariam um objeto para justificar a sua insatisfação com a situação de vida; 2. teorias que consideram que o preconceito resulta das perturbações no desenvolvimento de estruturas psíquicas, o que levaria o indivíduo a tornar-se predisposto a ele; 3. teorias para as quais o preconceito é fruto da socialização, ou seja, os indivíduos se adaptariam às normas e aos valores culturais transmitidos; 4. teorias que julgam ser o preconceito um produto dos conflitos entre interesses sociais diversos; e 5. teorias que consideram ser o preconceito um problema cognitivo, ou seja, os indivíduos para poder compreender o mundo, simplificam-no através de estereótipos. (DUCKITT, 1992 apud CROCHÍK, 1996, p. 9)

Contudo, mesmo com todas as ações sendo fortalecidos pelos movimentos sociais (movimento negro, organizações das mulheres negras), e pelas representações negras, em diversas obras, nas academias e espaços midiáticos, essas teorias ainda têm se reproduzido na realidade brasileira, a partir do mau tratamento ou estereótipo negativo dado a uma pessoa ou grupo social, devido aos seus repertórios identitários étnico-raciais e suas intersecções, a exemplo de gênero e regionalidade, entre outros. É relevante considerar os impactos do racismo em suas múltiplas dimensões, como seus efeitos no desenvolvimento intelectual, emocional e social do ser humano.

No que se refere a posição social, os atuais cenários da sociedade brasileira evidenciam, que apesar dos avanços no campo das políticas públicas, especialmente na educação, ainda há muito a se fazer para a efetivação de uma sociedade de fato democrática e equânime em suas relações sociais, étnico-raciais, de gênero, sexualidade e regionalidades. As lutas por direitos à equidade em suas múltiplas dimensões têm marcado a história do final do século XX e início do século XXI, apesar de momentos de tensões e retrocessos em relação a direitos já conquistados e que têm estado sob risco nos últimos tempos.

Nessa conjuntura de lutas antirracistas, destacamos a conquista de ações de políticas afirmativas, centradas nas cotas para as populações de classe popular, negra, indígena e pessoas com deficiência, que de forma relativa tem proporcionado o acesso destas populações ao ensino superior, tanto nas esferas públicas quanto privadas.

Segundo Oliveira e Oliveira (2015), várias estratégias políticas estão sendo colocadas em prática, em relação ao combate ao racismo, entre estas as cotas étnico-raciais, bem como:

A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, que estabelece a promoção de políticas públicas para a população negra em diferentes cenários, como o acesso à educação, cultura, saúde, moradia, bem estar social, terra e mercado de trabalho; as leis n. 10.639/2003 e n. 11.648/2008, que tornam obrigatório o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares; e na perspectiva do bem-estar social, a adoção da Política Nacional de Saúde da População Negra, tendo em vista os ininterruptos cenários das desigualdades raciais em saúde, desde o nascimento, desenvolvimento, adoecimento e morte, haja vista o genocídio da população negra e jovem nos últimos quarenta anos. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 10)

Nesse sentido, temos as lutas e conquistas da implantação das cotas nas universidades públicas no início do século XXI, tendo como pioneiras a Universidade do Estado Rio Janeiro - UERJ (2002), Universidade do Estado da Bahia - Uneb (2003) e Universidade de Brasília - UNB (2004). Salienta-se que em Sergipe tivemos a aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe em outubro de 2008, sob a coordenação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), sendo que em 2010 ocorreu o primeiro vestibular com cotas na referida universidade. Em seguida, um número significativo de universidades aderiu a essa política de cotas em seus processos. Destaca-se que a lei n. 12.711/2012 (Lei de cotas, estabelecendo 50% de vagas de cada curso técnico e de estudantes de escolas públicas, seriam destinados a alunos(as) pretos(as) e pardos (as), indígenas e pessoas com deficiência).

A seguir, pontuamos aspectos conceituais sobre a educação das relações étnico-raciais, seus contextos político-pedagógicos e legais.

1.3 A Educação das relações étnico-raciais: contextos político-pedagógicos e legais

O Brasil é um país de grandes dimensões e com uma variedade de povos e culturas muito significativa. Porém, desde a chegada dos europeus e o princípio da colonização, os conhecimentos dos colonizadores foram impostos, tanto aos povos originários, que aqui já viviam e que receberam o nome de “índios” quanto aos negros, que foram trazidos à força da África e escravizados. Assim, foi imposta uma relação de dominação e de submissão entre colonizador e colonizado.

Com base nesse pensamento, Césaire (1978, p. 25), argumenta que “entre colonizador e colonizado, só há lugar para trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância”, expressando essa relação através de uma equação que ele descreveu como: colonização=coisificação.

Corroborando o pensamento de Césaire (1978), Quijano (2005) afirma que:

Na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias,

lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Quijano afirma ainda que a ideia de raça pode ter se originado seguindo como referência as diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados. Contudo, essas diferenças foram associadas às estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos, adquirindo também uma conotação racial. O autor acrescenta que foram produzidas “identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços” (QUIJANO, 2005, p. 117). Nessa ótica, considerando que essas identidades estavam sendo constituídas dentro de um contexto de dominação que se impunha, as relações sociais também se configuraram em relações de dominação, em que os colonizados foram esvaziados de si próprios e, por conseguinte, suas práticas e culturas desumanizadas.

Nesse sentido, o conhecimento e sabedoria ancestral da população negra e indígena foram rotulados como algo atrasado, inferior, sem valor ou importância e assim se constituiu uma sociedade que teve como parâmetro de desenvolvimento e evolução a Europa, conseqüentemente a escola e o ensino nela ministrado se constituiu a partir de um currículo eurocêntrico e etnocêntrico. Somente muitos séculos depois, e após várias lutas e reivindicações, negros e indígenas conseguiram certa visibilidade.

Nesse contexto, Almeida (2019, p. 2) defende que “a forma como a sociedade é constituída reproduz parâmetros de discriminação racial, no campo da política e da economia, sendo o racismo estrutural naturalizado como parte integrante do meio social.” Com isso, o racismo se percebe por meio de ações conscientes e inconscientes, que o naturalizam enquanto violência e fazem com que a população negra continue sendo excluída socialmente, não tendo acesso às mesmas oportunidades e condições de vida de uma pessoa branca.

Por outro lado, a partir da luta dos movimentos negros, têm sido conquistadas, na área educacional, leis e diretrizes e outros documentos oficiais elaborados com o objetivo de reconhecer, valorizar e evidenciar a efetiva participação dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação do nosso país e constatar o prejuízo que o racismo e seus componentes (o preconceito e a discriminação)

trouxeram e ainda trazem à sociedade brasileira como um todo e para as populações negras e indígenas em maior grau.

Sob essa perspectiva, as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 foram criadas para combater as ideias preconceituosas e estereotipadas em relação aos afro-brasileiros e às comunidades indígenas, respectivamente.

A Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para em seu artigo 26 - A incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Já a Lei n. 11.645/2008 altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Assim, o não atendimento a essas leis anteriormente citadas é uma ilegalidade dupla, visto que não se atende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Constata-se que essas leis visam ampliar o reconhecimento social e a garantia de direitos da população negra e dos povos indígenas, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as instituições brasileiras, públicas e privadas, da educação básica.

Art. 26-A. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR) (BRASIL, 2008)

Para auxiliar o desenvolvimento dessas ações, foram instituídas pelo Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira e professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER). Essas diretrizes são um instrumento de grande valia para a promoção das demandas das populações minoritárias como também no combate às

desigualdades sociais. Atentando, nesse sentido, para a necessidade de formação de professores e não somente materiais didáticos na educação das relações étnico-raciais. Nessa ótica, o plano nacional de implementação das DCNERER, (2013) estabelece que:

As políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros, negras e cidadãos brasileiros em geral ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, em ambiente escolar com infraestrutura adequada. Apregoa também que haja profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, em especial, que sejam capacitados para identificar e superar as manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial. Dessa maneira haverá, na escola, uma nova relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. (BRASIL, 2013, p. 10-11)

Nesse sentido, as DCNERER apontam caminhos para a promoção de uma educação antirracista, a partir da Educação das Relações Étnico-Raciais- ERER que se configura, portanto, em uma ação educacional de atendimento à população afro-brasileira, por meio da promoção de políticas e ações pedagógicas na educação. Pode ser compreendida também, como política de reparação, reconhecimento e valorização da história da população negra, sua cultura e identidade associadas ao contexto de aprendizagem escolar.

Dessa forma, as DCNERER argumentam que os currículos escolares devem abranger as dimensões históricas, sociais e antropológicas próprios da realidade brasileira, pois isso possibilitará a ressignificação do processo de aprendizagem, a partir do reconhecimento identitário e da valorização sociocultural da população negra, dita como “minorias”, mas que na verdade representa a maior porcentagem da população brasileira.

Nessa conjuntura, para que ocorra a compreensão da construção da história étnico-racial de nosso país, destacando os diferentes povos, suas lutas e contribuições para a formação da sociedade brasileira, faz-se necessário que as escolas introduzam em seus currículos os conhecimentos, saberes, modos de vida e organização social dos povos indígenas e dos afro-brasileiros, ao tempo que também ofertem uma educação que forme cidadãos conscientes de seu pertencimento.

Entretanto, ao analisarmos o cotidiano das nossas instituições educacionais, não é difícil constatar que as temáticas relacionadas à diversidade, de forma geral, seja ela racial, de gênero, religiosa, entre outras, são muito complexas de serem

trabalhadas. O fato de ser algo muito individual e de que ninguém consegue mudar o outro, sem que ele esteja aberto a essa transformação, pode corroborar que conflitos aconteçam. Contudo, o fato de cada pessoa apresentar posturas e pensamentos diferenciados não se está em questionamento, o problema consiste quando esse posicionamento acaba afetando ou ferindo o direito do outro. Isso, infelizmente, continua acontecendo com as populações negras e os povos indígenas ao longo dos séculos. Os indígenas, visto como atrasados, primitivos e de intelectualidade inferior foram massacrados e, se não fosse a resistência e luta desses povos, eles teriam sido apagados totalmente. Vale ressaltar que os africanos foram submetidos a condições desumanas, sendo traficados e forçados ao trabalho escravo e que, nos dias atuais, continuam sendo excluídos de alguns espaços da sociedade, tendo que lutar a todo instante contra vários tipos de preconceitos e discriminações.

É preciso educar a juventude mostrando narrativas diversas e decoloniais dos diferentes marcos civilizatórios que nos constituíram. Basta de uma narrativa histórica eurocêntrica que reduz a existência ancestral de outros povos ao abismo do esquecimento e coloca a Europa no topo do progresso e das civilizações. Como é possível estudarmos ainda hoje nas escolas uma história do Brasil na qual o marco fundacional é a chegada de europeus? Como é possível estudarmos uma história geral marcada por transições temporais pautadas na alteração dos modos de produção em países do referido continente? (PINHEIRO, 2019, p. 331)

A educação das relações étnico-raciais legitima, portanto, o combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico. Por outro lado, a aceitação de discursos e posturas inaceitáveis, que violam os direitos de grande parte da população brasileira, contribui para o aumento do preconceito e discriminação e, conseqüentemente, de atitudes racistas e excludentes. A ação de indiferença, diante dessas mazelas, torna-se um ato de afronta ao exercício da democracia plena. Assim, a EREER não se esgota em verdades fechadas, muitas vezes expressas pelas ciências, mas abre-se para o diálogo, que é essencial para a democracia.

Dessa forma, ressalta-se o papel da educação das relações étnico-raciais, como promotora de um ensino voltado para a equidade racial, com ênfase no respeito, valorização das diferenças e ampliando o foco dos currículos escolares para as diferenças culturais, raciais, sociais e econômicas brasileiras.

Além disso, a educação das relações étnico-raciais busca fazer da escola um ambiente acolhedor e democrático, cujas diversidades étnico-raciais sejam contempladas, desde a organização do currículo até a realização de ações efetivas contra as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, que provocam desigualdades e exclusão.

Assim sendo, a partir da educação das relações étnico-raciais, a escola terá mais possibilidades de construção de novos olhares que ressignifiquem o saber-fazer transformador, tornando-se uma escola diversa e de qualidade para todos.

A seguir, apresentamos o mapeamento das pesquisas com a temática educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências.

1.4. Educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências

1.4.1. Mapeamento das pesquisas com a temática educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências

Para respaldar esse estudo, foi feita uma revisão na literatura sobre produções acadêmicas e estudos sobre as relações étnico-raciais e o ensino de ciências na promoção de uma educação antirracista. Para isso, foi priorizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pela sua amplitude e confiabilidade, assim possibilitando o enriquecimento da referida pesquisa.

Na busca realizada na BDTD, foram utilizados conjuntos de palavras relacionados ao tema da pesquisa, a saber: 01- Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de Ciências; Educação Antirracista. 02 - Relações Étnico- Raciais; Ensino de Ciências e 03 - Relações Étnico-Raciais; Ensino de Ciências; Anos Iniciais.

Tabela 2: Educação das relações étnico-raciais, ensino de ciências; educação antirracista (2006-2022)

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

Palavras-chave	Título da publicação	Autor	Dissertação/ Tese	Ano	Universidade	Programa
Educação das relações	Ensino de ciências no contexto da Lei n. 10.639/2003 em tempos de	Valeriana Christina de Melo e Sousa	Dissertação	2021	Universidade Federal de Minas Gerais	PPGED

étnico- raciais; Ensino de ciências; Educação antirracista	pandemia da covid-19					
	A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista	Soares, Karina Maria de Souza	Tese	2020	Universidade Federal da Paraíba Brasil Educação	PPGE

Assim sendo, com o primeiro conjunto de palavras, foram encontradas 40 publicações, porém, foram selecionadas duas entre essas publicações por serem as mais próximas aos objetivos da presente pesquisa (o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental). As demais enfatizavam a formação de professores, ensino de história, currículo escolar, ações afirmativas ou tratavam da educação de modo geral. Nessa filtragem, foram utilizados como anos de referências de 2006 a 2022.

Nas publicações encontradas com o segundo conjunto de palavras: relações étnico-raciais e ensino de ciências, tendo como filtro também os anos de 2006 a 2022, obteve-se um resultado de 20 páginas com 259 publicações. Destas, priorizei pelo título as que incluíam a Educação das Relações e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Não deixando de analisar também as que discorrem sobre o ensino de ciências de modo geral. Foram selecionadas oito obras.

Tabela 3: Relações étnico-raciais, ensino de ciências (2006-2022)

Palavras	Título da publicação	Autor	Dissertação/ Tese	Ano	Universidade	Programa
----------	----------------------	-------	-------------------	-----	--------------	----------

	A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de ciências/química	Maria Camila de Lima Brito	Dissertação	2017	Universidade Federal de Sergipe	PPGECIMA
Relações étnico-raciais; ensino de ciências	Ensino de ciências e educação das relações étnico-raciais: relações discursivas, recontextualização e possibilidades de articulação a partir da Base Nacional Comum Curricular	Bruno Correia de Oliveira	Dissertação	2020	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	PPGEC
	Relações étnico-raciais no ensino de ciências da natureza: uma análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental	Vanessa Oliveira Gonçalves	Dissertação	2020	Universidade Estadual de Goiás UEG	PPEC

	A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos	Douglas Verrangia Corrêa da Silva	Tese	2009	Universidade Federal de São Carlos	PPGE
	Por uma educação das relações étnico-raciais: análise afrocentrada em discursos que constituem livros didáticos de ciências naturais	Clemilson Cavalcanti da Silva	Tese	2021	Universidade Federal da Paraíba Brasil	PPGE
	A evolução humana na disciplina de biologia e as relações étnico-raciais: aprendizagens a partir de uma intervenção educativa	Marco Antônio Teotonio de Castro	Dissertação	2018	Universidade Federal de São Carlos	PPPE
	Indícios de uma perspectiva (de)colonial no discurso de professores(as)	Silná Maria Batinga Cardoso	Dissertação	2019	Instituto de Física UFBA	PEFHC

	de química: desafios e contribuições para a educação das relações étnico-raciais					
	A implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas da rede municipal de Ponte Nova - MG: uma análise através da prática docente no ensino de ciências	Chagas, Milena Fernande s	Dissertação	2021	Universida de Federal de Ouro Preto.	PPGE
	A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista	Karina Maria de Souza Soares	Tese	2020	Universida de Federal da Paraíba Brasil	PPGE

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

Já em relação ao terceiro conjunto de palavras: Relações étnico-raciais; ensino de ciências; anos iniciais, foram encontradas quinze publicações, porém destas, apenas uma tinha aproximação com a referida pesquisa.

Tabela 4: Relações étnico-raciais; ensino de ciências; anos iniciais (2006-2022)

Palavras	Título da publicação	Autor	Dissertação/ Tese	Ano	Universidade	Programa
Relações étnico-raciais; ensino de ciências; anos iniciais	Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais: uma análise da construção da identidade negra da criança nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de João Pessoa	Medeiros, Maria Fabrícia de	Tese	2019	Universidade Federal da Paraíba Brasil	PPGE

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

Considerando que encontramos apenas uma publicação com as palavras-chave: relações étnico-raciais; ensino de ciências; anos iniciais, na busca realizada na BDTD, optamos também por ampliar essa busca, consultando o repositório da Universidade Federal de Sergipe, visto que algumas obras poderiam ainda não estarem disponíveis na biblioteca consultada.

Tabela 5: Relações étnico-raciais; ensino de ciências; anos iniciais (2006-2022) - Repositório da UFS

Palavras	Título da publicação	Autor	Dissertação/ Tese	Ano	Universidade	Programa
----------	----------------------	-------	-------------------	-----	--------------	----------

Relações étnico-raciais; ensino de ciências; anos iniciais	Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016)	Almeida, Lívia Jéssica Messias de	Tese	2019	UFS	PPGED
	Educação das relações étnico-raciais e decolonialidade na formação de professoras(es) de ciências naturais: reflexões sobre identidade étnico-racial, direitos humanos e ensino	Coelho, Pollyana Santos	Dissertação	2020	UFS	PPGECIMA
	Experiências de racismo e o desenvolvimento da identidade étnico-racial em crianças negras e brancas São Cristóvão - Sergipe	Primo, Ueliton Santos Moreira	Dissertação	2020	UFS	PPGPSI

	Desafios e possibilidades do ensino de ciências/química em uma escola ribeirinha: investigação temática freireana e a perspectiva intercultural	Malheiros, Joaquina Barboza	Dissertação	2018	UFS	PPGECIMA
	Contextualização, escola quilombola, relações étnico-raciais: aproximações e distanciamentos no livro didático de ciências	Bispo, Agnes Gardênia Passos	Dissertação	2018	UFS	PPGECIMA
	A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de ciências/química	Brito, Maria Camila de Lima	Dissertação	2017	UFS	PPGECIMA

	Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores	Santos, Carina Feitosa dos	Dissertação	2014	UFS	PGPS
	Intervenção em socialização étnica: efeitos sobre a identidade e autoestima individual e grupal de crianças negras	Santos, Joana dos	Dissertação	2021	UFS	PPGPSI
	Normas sociais e expressões do racismo em crianças	Silva, Khalil da Costa	Dissertação	2014	UFS	PGPS
	Para além dos fios: cabelo crespo e identidade negra feminina na contemporaneidade	Santos, Denise Bispo dos	Dissertação	2019	UFS	PGH

	Normas sociais e racismo em crianças aracajuanas de 5 a 8 anos de idade	Huber, Tayane Nascimento	Dissertação	2015	UFS	PPGPSI
--	---	--------------------------	-------------	------	-----	--------

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

No repositório da UFS, contudo, tivemos mais êxito, catalogamos 314 publicações, com o filtro dissertações e teses, sendo destas 248 dissertações e 66 teses. Por conseguinte, constatou-se que 11 destas publicações tinham uma relação estreita com nosso tema de pesquisa, por discorrerem sobre temáticas como, o ensino de ciências, a educação das relações étnico-raciais, o desenvolvimento da identidade étnico-racial e o combate ao racismo. Vale ressaltar que a maioria desses trabalhos foram sob a orientação das professoras Edinéia Tavares Lopes, Maria Batista Lima, Dalila Xavier de França e do professor Petrônio José Domingues, ou seja, profissionais que são referências nas discussões sobre as questões étnico-raciais, que abraçam a luta antirracista, mas que ainda constituem uma minoria no universo acadêmico.

Ao analisar os quadros 1, 2 e 3, relativos ao mapeamento de teses e dissertações na BDTD, que é uma biblioteca que contempla todas as publicações cadastradas em nível nacional, constata-se que a Educação das Relações Étnico-Raciais tem pouco destaque no ensino de ciências, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, dado o reduzido número de publicações encontradas.

Na verificação dessas publicações, infere-se, portanto, que o ensino de ciências contribui para a educação de relações étnico-raciais positivas, humanizadas e justas, tendo em vista que a professora ou o professor desse componente curricular muda o discurso em relação à população negra, em especial, no que se refere às representações étnico-raciais negativas.

Nesse contexto, são sinalizadas pelas autoras e pelos autores, as fragilidades que ainda se fazem presentes nas escolas em relação a ERER, evidenciadas especificamente no livro didático de ciências pelo silenciamento nas produções a respeito dessa temática, uma vez que esta aparece de forma eventual, e pela

ausência de materiais pedagógicos que contemplem os diversos grupos sociais em algumas instituições e, em outras, pela falta de sensibilização sobre a importância de trabalhar com esses materiais.

Sendo assim, as publicações denunciam a necessidade de promover a ampliação do conhecimento sobre a temática em questão, conforme orienta as DCNERER, com investimentos efetivos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, uma vez que a efetivação da EREER está diretamente relacionada ao conhecimento e ao compromisso político e pedagógico dessas e desses profissionais. Para isso, de acordo Brito (2017, p. 60), “é necessário que os cursos de formação de professores incluam as abordagens sobre o ensino de ciências e a EREER, proporcionando viabilidade aos processos educativos envolvidos com a formação para a cidadania”.

Vale salientar que, segundo as publicações, as formações iniciais e continuadas das(os) professoras(es) têm sido insipientes e não preparam essas(esses) profissionais para lidarem com as diferenças e temas complexos e necessários às demandas sociais reais da sociedade. Desse modo, destacamos que a temática das relações étnico-raciais é trabalhada pelas(pelos) profissionais comprometidas(os) com uma educação antirracista, sendo suas práticas respaldadas pelas suas construções ao longo da vida.

O professor dá a importância de acordo com as suas experiências de vida e, conseqüentemente, da sua percepção sobre o racismo. Portanto, para que os docentes sejam capazes de olhar para situação para além das suas experiências, é urgente a necessidade de se investir na formação continuada decolonial dos professores para que os capacite não só a compreender criticamente a importância das questões relacionadas à temática étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las, em todas as modalidades de ensino. (CARDOSO, 2019, p. 10)

Sob essa perspectiva, conclui-se, a partir dos trabalhos, a necessidade de formações iniciais e continuadas para as(os) docentes a fim de qualificá-las(os) a ofertarem um ensino de ciências que problematize aspectos estruturais da sociedade e leve em conta as práticas culturais não etnocentradas, bem como que evidencie a necessidade de se falar nesse ensino, por exemplo, sobre o racismo e as formas de

superá-lo, não somente no campo educacional como também na sociedade como um todo.

Em seguida, ampliaremos a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências

1.4.2. Ampliando a discussão sobre educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências

Abordar o campo conceitual da educação das relações étnico-raciais faz-se necessário à medida que manifestações ainda vigentes no contexto educacional, em função das trajetórias cotidianas em que as(os) educandas(os) e educadoras(es) estão fincadas(os), demonstram como a diversidade étnico-racial deve ser repensada no espaço escolar, no intuito de que atitudes de discriminação e exclusão sejam combatidas.

O papel da educação desse modo, é imperativo na reeducação das relações étnico-raciais definidas por Verrangia (2009) como:

As relações étnico-raciais são entendidas como aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, orientadas por conceitos e ideias sobre diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial e étnico individual e coletivo. Isto é, pautam-se no fato de que para nós mesmos e para os outros, pertencemos a uma determinada raça, e todas as consequências deste pertencimento. (VERRANGIA, 2009, p. 29)

Destarte, a educação torna-se um importante instrumento para a promoção da equidade, assim como para a redução das desigualdades sociais que atingem majoritariamente a população negra. Isto posto, torna-se imprescindível o cumprimento da educação antirracista, que é foco da EREER.

Segundo as DCNERER (BRASIL, 2004), para que se efetive uma educação antirracista, os sistemas de ensino, os estabelecimentos educacionais e suas educadoras e seus educadores devem apoiar-se nas referências e bases filosóficas e pedagógicas constituídas a partir dos princípios da EREER, a saber: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

De acordo com o documento supracitado, esses princípios devem 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; [...]; - 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; 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. [...]; - a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; - 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. (BRASIL,2004, p. 18-20)

Portanto, para que as instituições de ensino planejem e executem suas ações, de acordo com as orientações da Lei n. 10.639/2003 e das DCNERER, faz-se necessário dialogar com os princípios da EREER e seus respectivos desdobramentos, visto que a educação escolar corresponde a um universo político-pedagógico, sociocultural e institucional, responsável pelo compromisso equânime de mediar o acesso ao conhecimento e à promoção do reconhecimento e da valorização das diferenças.

Com a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que alterou a LDB – 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e posteriormente sendo modificada pela Lei n. 11.645/2008 – que acrescentou a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, têm-se avançado em direção a uma educação pautada no diálogo entre as diferenças, considerando e, sobretudo, respeitando a diversidade da nação brasileira. Essas leis pretendem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadoras (es), a fim de garantir o igual direito à educação de qualidade, a formação da cidadania e a construção de uma sociedade justa e equânime.

Para as DCNERER (BRASIL, 2004, p. 13), estas também se configuram em leis afirmativas, “no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de promover no ambiente escolar a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural”.

Assim sendo, o atendimento a essas leis contribuirá para que as(os) estudantes negras(os), brancas(os), indígenas, entre outras de diferentes etnias, raças¹⁶ e cores sintam-se contempladas(os) e respeitadas(os) em suas peculiaridades nos programas e projetos educacionais, além de proporcionar um olhar diferenciado sobre o material didático que precisa contemplar a multiplicidade do povo brasileiro, de suas diversas narrativas, assim como as referências de pessoas negras (seja em livros ou brinquedos), reparando danos às suas identidades e aos seus direitos.

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 de correntes 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. (BRASIL, 2004, p. 17)

Para mais, o estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana, em harmonia com os princípios das DCNERER (2004) e seus desdobramentos, apresenta exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e suas tradições culturais. Dessa forma, ressalta-se que:

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

¹⁶ Considera-se, a partir de Banton (1998) em sua obra *Racial Theories* (1998), e de Guimarães (1999), o conceito de raça social como categoria sócio-historicamente construída. (1998).

africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (BRASIL, 2005, p. 20)

Nessa conjuntura, o desenvolvimento de planos e projetos de ensino no componente curricular ciências, que promova o respeito e o reconhecimento das diferenças, traz a possibilidade de discutir a EREER de forma mais crítica e profunda. Contudo, para que isso aconteça, as professoras e os professores precisam de arcabouços e referenciais teóricos que possibilitem identificar práticas discriminatórias e excludentes no contexto escolar e, de igual modo, concebam e desenvolvam esses planos, projetos, unidades de estudo e programas necessários para a educação das relações étnico- raciais.

Sob essa perspectiva, a Resolução n. 1/2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (BRASIL, 2004), que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana orienta em seu artigo 6º que:

Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações Étnico- Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004, p. 2)

Comprova-se na análise dos trabalhos acadêmicos, de Cardoso (2019) e de Chagas (2021), que fatores como a formação inicial e continuada das (os) docentes são primordiais para que estes criem estratégias pedagógicas que possam auxiliá-los na reeducação das relações étnico-raciais. Assim, Cardoso (2019), afirma que:

Para que os docentes sejam capazes de olhar para situação para além das suas experiências, é urgente a necessidade de se investir na formação continuada decolonial dos professores para que os capacite não só a compreender criticamente a importância das questões relacionadas à temática étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las, em todas as modalidades de ensino. (CARDOSO, 2019, p. 10)

A partir do contato com as professoras e os professores, a pesquisadora destaca ainda como é recorrente a informação de que essas/esses profissionais não foram formadas(os) para trabalhar com as diferenças; que em seus cursos de graduação não foram discutidas temáticas étnico-raciais e que, tampouco, participam frequentemente de formações continuadas. Com isso, justifica-se a ausência de conteúdos e de práticas pedagógicas voltadas para a discussão étnico-racial.

Outro fator destacado nos trabalhos de Cardoso (2019) e de Chagas (2021) é a omissão sobre essa temática nos livros didáticos, entre esses o de ciências, seja dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental, como também os do ensino médio, em trazer temas/conteúdos sobre as diferenças étnico-raciais do nosso país, mesmo percebendo-se que nesses livros encontram-se imagens de pessoas negras (crianças e adultos). Para as pesquisadoras, o fato de ter imagens negras é um fator positivo, porém, não dá conta de resolver as demandas resultantes das questões étnico-raciais da nossa sociedade, por não as problematizar e, assim, permanecer na superficialidade de “tolerar” as diferenças. Nesse sentido, o resultado das análises de Matias (2011) apud Chagas (2021) aponta para a compreensão de que:

Analisando os livros didáticos de ciências, alertamos para o fato da falta de conteúdos relacionados às relações raciais, que deveriam fazer parte do currículo, proposta para produção científica nas escolas e métodos de aprendizagem que enfatiza a lei 10.639/03, não apenas no sumário dos livros didáticos, mas em todo seu contexto de leitura, ilustrações e personagens de textos. (MATHIAS, 2011, p. 97 apud CHAGAS, 2012)

Assim sendo, o ensino de ciências, como o das demais disciplinas, é fundamentado em um currículo eurocêntrico e etnocêntrico, que desconsidera os saberes dos povos originários e tradicionais do Brasil. Dessa forma, nega-se às diferenças e a diversidade presentes em nosso país, haja vista que os conhecimentos desses povos não se enquadram em categorias e subdivisões precisamente definidas em componentes curriculares.

Cabe ressaltar que esses conhecimentos não devem ser descartados, pois parte do cotidiano, da interação entre as pessoas e dos saberes repassados de geração a geração, sendo produzidos de maneiras diferentes.

Tendo em vista essa compreensão, são essenciais o resgate e a consideração desses saberes no ensino de ciências e demais disciplinas, com o objetivo de

proporcionar às(aos) educandas(os) uma aprendizagem que tenha significados e que promova uma educação para a cidadania e para as relações étnico-raciais. Assim,

[...] um ensino de ciências voltado à cidadania não pode deixar de considerar a diversidade cultural do país. Nessa perspectiva, é imperativo refletir sobre como essa diversidade tem sido hierarquizada e como essa hierarquização contribui para a produção de desigualdades sociais a partir da inferiorização de grupos étnico-raciais, tais como os povos indígenas, as comunidades quilombolas e a população negra de modo geral. (BISPO; LOPES; LIMA, 2019, p. 161-162)

Para Polez (2020, p. 1) “é possível observar que existe demanda étnico-racial no contexto ciências, para a construção de valores e atitudes antirracistas e valorização da diversidade”. Isto posto, faz-se necessário observar como o ensino de ciências tem tratado essas questões, se tem contribuindo para desconstruir o ideário, concepções e práticas de inferiorização dos repertórios fenotípicos, levando em consideração o senso estético, os atributos biológicos, as características étnico-raciais e as expressões socioculturais que, muitas vezes, determinam e hierarquizam as potencialidades dos sujeitos e fazem com que crianças negras tenham vergonha do seu corpo, seu cabelo, dos seus traços, seus valores culturais e sua identidade.

Verrangia e Silva (2010), em sua publicação “Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências”, apontam cinco grupos de temáticas e questões para trabalhar as relações étnico-raciais no ensino de ciências, a saber: impacto das ciências naturais na vida social e racismo; superação de estereótipos, valorização da diversidade e ciências naturais; África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; ciências, mídia e relações étnico-raciais e o último grupo: conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e ciências.

No agrupamento “impacto das ciências naturais na vida social e racismo” os autores ressaltam as consequências da ciência na sociedade a partir do contexto histórico e do desenvolvimento das teorias científicas. Dessa forma, o trabalho em sala de aula seria a partir de

atividades que explorem as relações entre os conhecimentos científicos e a orientação de relações étnico-raciais desiguais, como o papel das teorias raciais do século XVIII e XIX e a fundamentação do chamado “racismo

científico”. Em tais atividades podem ser realizadas discussões sobre pesquisas, teorias e movimentos científicos que construíram conceitos como o biológico de raças humanas, ainda fortemente presente no ideário da população brasileira e que orienta tensas relações sociais. (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 8)

À luz de teorias como o positivismo¹⁷, o darwinismo¹⁸ e o evolucionismo¹⁹, Felinto (2012, p. 62) enfatiza que “ aos brancos caberia o papel de superioridade, o topo do desenvolvimento humano”, conseqüentemente o caráter e a personalidade do indivíduo negro começam a ser determinadas por suas características físicas e biológicas.

Tendo em vista essa compreensão, as professoras e os professores de ciências, aliando o saber científico ao fazer pedagógico, podem a partir dos conhecimentos científicos ligados a essa área, elaborarem atividades que explorem conceitos como o biológico de raças humanas, possibilitando espaços para interpretações e interações com as realidades circundantes. Ao nosso olhar, isso torna-se mister por possibilitar a construção de uma nova percepção sobre si, sobre o outro e seus grupos étnico-raciais, ou seja, a construção de imagens inclusivas tanto do negro, como do branco.

Já no grupo “superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais”, é destacada por Verrangia e Silva (2010) a possibilidade de abordagem do conceito biológico da raça humana concebido pelos cientistas no decorrer da história da sociedade. Segundo os autores esse conceito pode ser trabalhado com os estudantes através da abordagem de: aspectos específicos da evolução humana, como a origem africana da humanidade, a formação dos grupos étnico-raciais e a evolução de caracteres como a cor da pele, entre outros (GTAAB, 1988; ANDRADE, 2002). Essas atividades podem levar à frequente revisão de conceitos preexistentes

¹⁷Corrente filosófica desenvolvida por Auguste Comte, defendia que apenas os conhecimentos científicos eram verdadeiros.

¹⁸Baseia-se na ideia de que os organismos mudam ao longo do tempo e que o meio, por ação da seleção natural, seleciona os organismos mais adaptados, os quais apresentam maior chance de deixar descendentes.

¹⁹Teoria elaborada e desenvolvida por diversos cientistas para explicar as alterações sofridas pelas diversas espécies de seres vivos ao longo do tempo, em sua relação com o meio ambiente onde elas habitam.

e são fundamentais para a redução de estereótipos e a reprodução dos modelos que inferiorizam as(os) estudantes negras e negros.

No grupo “África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial”, a autora e o autor evidenciam como o conhecimento científico dos diferentes povos africanos contribuiu para o avanço da ciência atual. Nesse sentido, o trabalho pedagógico teria como função

esclarecer os estudantes sobre as inúmeras contribuições africanas para o conhecimento científico mundial, que incluem, por exemplo: a medicina, a matemática, a metalurgia, a química e a tecnologia egípcia; a astronomia Dogon; a metalurgia e os conhecimentos sobre química da Núbia; os conhecimentos sobre cirurgia, imunização e obstetrícia dos povos Banyoro; a apresentação de cientistas africanos e afrodescendentes que contribuíram para a história da Ciência (como Cheik Anta Diop, na arqueologia; Lewis Howard Latimer, na física e na química; Benjamin Banneker, na matemática e na astronomia; Ernest Everett Just, na zoologia; Rebecca Cole, na medicina e no cuidado infantil, entre outros) (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 10)

É válido salientar a importância da ação das educadoras e dos educadores no sentido de desmistificar a imagem da África como um continente que só agrega misérias, reportando para as(os) estudantes a diversidade desse continente, tanto de etnias, culturas como de conhecimentos.

Com relação à temática “Ciências, mídia e relações étnico-raciais”, Verrangia e Silva (2010) analisam criticamente como a mídia explica as relações étnico-raciais e as outras relações sociais, mostrando como os conhecimentos científicos são utilizados por ela e pontuando que muitas vezes esses conhecimentos são usados com o objetivo de desconsiderar as lutas e conquistas dos movimentos e da população negra, como o direito às cotas raciais.

Sugere-se aqui a análise crítica da utilização dos conhecimentos científicos pela mídia na discussão, por exemplo, sobre políticas públicas, como as ações afirmativas, amplamente discutidas no atual momento. Para realizar a crítica sugerida, podem ser promovidas atividades que identifiquem e avaliem a veiculação de conhecimentos do campo da genética molecular, marcadores gênicos, no contexto de discussões sobre as chamadas “cotas raciais”. (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 11)

Essas atividades são essenciais para a promoção da equidade de direitos, bem como para desmistificar a superioridade branca e a estigmatização da população negra. À escola, portanto cabe a função de reconhecer que as pessoas brancas e negras apresentam aspectos que as diferenciam: cor/raça, gênero, religião, orientação sexual, dentre outros, assim como de reformular seus currículos, visando corrigir os estereótipos e preconceitos sobre as representações e lutas do povo negro.

Por fim, no grupo temático, “conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências”, Verrangia e Silva (2010) destacam a importância de discutir no ensino de ciências os conhecimentos tradicionais de matriz africana, afro-brasileira e ameríndias, tendo como foco a valorização da diversidade cultural e o enriquecimento do entendimento sobre o ensino de ciências, na busca pela compreensão da realidade. Para isso, propõe a

elaboração de atividades de ensino que abordem, sob a ótica cultural das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras, o estudo: da vida; dos fenômenos naturais; dos animais; das plantas; das relações entre formas vivas e não vivas; da saúde; da produção de alimentos; entre outros. Tais atividades podem diferenciar tais conhecimentos daqueles produzidos pelas Ciências Naturais, mas com a intenção de valorizá-los enquanto patrimônio cultural mundial. (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 15)

Como podemos notar, existem inúmeras possibilidades de compartilhamento de saberes e fazeres da população africana e afro-brasileira no ensino de ciências, a partir do estudo da vida; dos fenômenos naturais; dos animais; das plantas; das relações entre formas vivas e não vivas; da saúde; da produção de alimentos; entre outros. Destarte, isso precisa ser explorado em sala de aula, para que seja possível a construção de uma sociedade mais conhecedora de si e de suas potencialidades.

Em síntese, os cinco grupos temáticos propostos por Verrangia e Silva (2010) possibilitam um ensino de ciências para a educação das relações étnico-raciais de forma explícita e abordam questões que precisam ser apresentadas, discutidas e trabalhadas em sala de aula. A abordagem dessas questões na perspectiva proposta pela pesquisadora e pelo pesquisador permite a valorização dos saberes dos diferentes povos, desconstruindo posturas e pensamentos que contribuem para o racismo, o preconceito e a discriminação.

Portanto, salienta-se que um repensar das instituições escolares, da formação das professoras e dos professores, do ensino de ciências e do currículo de forma geral, constituem-se em caminhos para a construção de uma sociedade mais equânime e para a quebra de padrões e estereótipos que discriminam, segregam e excluem.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: OS TERRITÓRIOS, SEUS SUJEITOS, DIÁLOGOS E AS IMPLICAÇÕES COM A PESQUISA

Considerando a relevância social da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências, e não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária, a pesquisa garantiu igual consideração dos interesses envolvidos na promoção de uma educação antirracista, respaldada pela Lei n. 10.639/2003, dando sua contribuição para a construção de uma sociedade equânime, plural e igualitária.

Assim sendo, a presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino de Sergipe. A unidade escolar oferece o ensino fundamental, anos iniciais e finais, totalizando 433 alunas (os) matriculadas (os) no ano de 2022, e 37 funcionárias (os) para atender a demanda, entre às (aos) quais professoras (es), vigilantes, oficiais administrativos, merendeiras(os) e executoras(es) de serviços básicos.

Ademais, ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe e, dessa forma, foi garantido as(os) participantes o respeito a sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida, fazendo uso do TCLE²⁰. Destaca-se que todas as crianças participantes das atividades desse estudo expressaram sua concordância, assinando o TCLE, e tiveram suas participações respaldadas pela assinatura de um outro TCLE pelas suas genitoras ou seus genitores.

²⁰ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), ao qual o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado.

Ademais, foram feitas ponderações entre riscos e benefícios conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos. As (os) participantes também tiveram a garantia de que danos previsíveis seriam evitados e que, considerando-se a relevância social da pesquisa, seria garantida a igual consideração aos interesses das (os) envolvidas (os), não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

A escolha da escola se deu a partir de uma sondagem com profissionais da instituição e por apresentar as seguintes especificidades: ter estudantes oriundas(os) da comunidade quilombola urbana Maloca; ter uma predominância de alunas e alunos pretas(os) e pardas(os), e ter um pedagogo sensível à temática da educação das relações étnico-raciais, que desenvolve projetos objetivando integrar toda a equipe escolar na discussão e promoção de uma educação antirracista.

A princípio, de forma exploratória, o estudo contou com a participação da diretora e uma coordenadora da escola, de um pedagogo e das professoras e estudantes das turmas do 4º e 5º anos. Nessas turmas, foram feitas observações sistemáticas e entrevistas com as professoras para decidirmos qual, dentre as duas turmas, iria atender mais prontamente aos requisitos da pesquisa. Antes da realização dessas observações, as(os) participantes foram convidadas(os) a assinarem os termos de consentimento livre e esclarecido, e foram iniciadas as observações sistemáticas em sala de aula e nos demais espaços da escola.

Por conseguinte, foi assegurada também a confidencialidade das informações, privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização das (os) participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Assim, foram utilizados, em substituição aos nomes reais das colaboradoras e dos colaboradores do estudo, nomes próprios de origem africana.

A turma selecionada foi a do 5º ano, considerando que as (os) discentes demonstraram mais maturidade e espontaneidade no diálogo com a pesquisadora. Além disso, ficou evidente nas aulas da professora dessa turma, uma relação mais aproximada com a educação das relações étnico-raciais, bem como um olhar atento ao comportamento das (os) discentes no sentido de combater problemas decorrentes de atitudes racistas. Ressalta-se que a turma do 5º ano dos anos iniciais do ensino

fundamental era composta por 23 estudantes na faixa etária de 9 a 12 anos, em sua maioria do sexo feminino e de cor/raça preta ou parda.

2.1 Tipo do enfoque: análise qualitativa

Para atender ao propósito desta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, levando em consideração que a pesquisa qualitativa estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Sendo seus objetos de estudo os fenômenos que ocorrem em um determinado tempo, local e cultura. Em vista disso, foram considerados, no referido estudo, os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano das(os) envolvidas(os) na pesquisa, o contexto em que estavam inseridas(os), as características da sociedade a que pertencem, e reconstruídos, em forma de palavras, as situações, os ambientes, os depoimentos e seus diálogos.

As análises qualitativas ganharam destaque na contemporaneidade, haja vista que a pesquisa deixou de ser apenas descrita, ou seja, que se assemelha com o quantitativo, e agregou novos aspectos dos fenômenos sociais, culturais e educacionais, entre outros, para serem considerados relevantes no objeto de estudo. Isso porque, as investigações qualitativas têm como ponto basilar a possibilidade de descrição, compreensão, entendimento e explicação dos fenômenos sociais e culturais dos grupos sociais e/ou indivíduos.

Nesse sentido,

devemos definir as técnicas a serem utilizadas tanto para a pesquisa de campo (entrevistas, observações, formulários, história de vida) como para a pesquisa suplementar de dados, caso seja utilizada pesquisa documental, consulta a anuários, censos (MINAYO, 2002, p. 43)

Pode-se afirmar que a investigação qualitativa agrupa estratégias de obtenção das informações, por meio de palavras e imagens e não somente números, como acontece na pesquisa quantitativa. O enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem mediação numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação. Para isso, a(o) pesquisadora(o) frequenta os espaços onde serão coletados os dados, captando as questões mais importantes para a pesquisa,

tornando-se um instrumento principal na observação do ambiente natural, que é a fonte da investigação.

Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50)

A pesquisa qualitativa geralmente é realizada quando o objetivo do estudo é entender o porquê de determinados comportamentos. Ela tem o objetivo de evidenciar as incógnitas que permeiam o cotidiano escolar, identificando processos que, muitas vezes, pelo fato de se tornarem parte da rotina de uma determinada realidade, passam despercebidos pelas(os) próprias(os) envolvidas(os) na pesquisa. Consequentemente, esse tipo de pesquisa pressupõe para isso, que a pesquisadora ou pesquisador faça uma abordagem empírica de seu objeto, partindo de um referencial teórico-metodológico preestabelecido para planejar seus instrumentos de coleta de dados que, se bem elaborados e aplicados, facilitarão a realização do estudo.

Para Minayo (2008), a objetivação contribui para afastar a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa: são os métodos e técnicas adequados que permitem a produção de conhecimento aceitável e reconhecido.

Partindo desse pressuposto, conclui-se que a abordagem qualitativa em uma pesquisa permite o aprofundamento da compreensão dos fatos, buscando aspectos da realidade para explicar seus porquês. Ela permite uma visão privilegiada do campo de estudo, abordando questões sutis e complexas não interpretadas pelas pesquisas quantitativas. Possibilita, enfim, uma melhor compreensão sobre as concepções das e dos participantes e proporciona à pesquisadora ou ao pesquisador maior apropriação e aproximação de todos os processos e resultados obtidos.

Desse modo, pode-se considerar como uma das vantagens da abordagem qualitativa, permitir que as(os) pesquisadoras(es) tenham possibilidades de analisar as informações compartilhadas pelas(os) participantes na coleta de dados, para além das respostas iniciais ou dos seus sentidos explícitos. Nesse sentido, as(os) participantes da pesquisa oferecem uma riqueza de dados que vai além das palavras

declaradas, compartilhando sentidos subjetivos, afetivos, posturas, sentimentos que dizem sobre a sua relação com o objeto de estudo e deste com os repertórios socioculturais de sua existência. Essas foram algumas das características presentes nessa pesquisa.

2.2 Tipo de estudo: estudo do tipo etnográfico

Esta pesquisa apresenta um estudo do tipo etnográfico sobre a “Educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública de Sergipe”. Seu objetivo foi analisar a forma como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem sido tratada no ensino de ciências em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Sergipe, à luz da Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes.

O estudo do tipo etnográfico requer que a(o) pesquisadora(o) saiba ver tudo que está à sua volta alcançando o campo da percepção, interagindo com os sentidos, o ambiente e as dimensões plausíveis. O fazer etnográfico pode ter como elemento inicial a leitura de documentos, como forma de constituir uma base teórico-metodológica e de aproximações com o campo e participantes da pesquisa na realização das observações sistematizadas. Além disso, é importante saber estar com as pessoas do campo de pesquisa e consigo mesma(o). A observação no método etnográfico requer uma habilidade peculiar, em que saber portar-se diante das (os) demais é extremamente relevante para a obtenção de dados.

Para captar de forma mais fidedigna esta teia de relações e apresentá-la de modo eficiente, é preciso que a(o) pesquisadora(o) se desarme de seus preconceitos e desenvolva um novo olhar sobre as(os) informantes, não assumindo um conhecimento prévio sobre o que está certo ou errado em suas culturas. É necessário também que a(o) pesquisadora(o) não seja vista(o) como uma pessoa intrusa, sendo importante que permaneça no campo e demonstre interesse nas(os) participantes e em suas crenças e valores. No sentido etnográfico, o trabalho consiste em um estudo intenso e exaustivo sobre o contexto e o desempenho das pessoas.

Para Angrosino (2009), a aprendizagem sobre relações de campo, sua abertura e direcionamento a um campo e seus sujeitos, compreende-se pela pesquisa etnográfica. Para isso, as pesquisadoras e os pesquisadores que abordam essa

metodologia em seus estudos a pontuam conforme técnicas peculiares e específicas da Etnografia.

Enquanto método da pesquisa qualitativa, a etnografia segue princípios para serem aplicados e apreendidos no universo da amostragem. Assim, Zanini (2015) afirma que as(os) etnógrafas(os) se utilizam de instrumentos para subsidiar a coleta de dados, tais como: a pesquisa de campo (conduzida no local em que as pessoas convivem e socializam); multifatorial (conduzido pelo uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados); indutivo (acúmulo descritivo de detalhe); e holístico (retrato mais completo possível do grupo em estudo).

A pesquisa etnográfica surgiu no final do século XIX e início do século XX com a necessidade de os estudos entenderem as mais distintas e adequadas formas de aprofundamento das comunidades e grupos sociais. Até então, todo conhecimento originava-se das hipóteses da filosofia social, ou seja, sem contato nenhum com a sociedade. Analogamente, as(os) pesquisadoras(es) dessa época chegaram à conclusão de que apenas o contato real em campo poderia descrever melhor a cultura de um povo.

Nesse contexto, considerando os objetivos das estudiosas e dos estudiosos da educação com o processo educativo, alguns requisitos da pesquisa etnográfica foram adaptados à educação, contudo, certos requisitos não precisam ser cumpridos pelas pesquisadoras e pelos pesquisadores das questões educacionais, sendo realizado, portanto, estudos do tipo etnográfico, como define André (2005):

A pesquisa do tipo etnográfico ganhou muita popularidade, tornando-se quase um modismo na área de educação. Muitos trabalhos foram produzidos com a preocupação de descrever as atividades de sala de aula e as representações dos atores escolares. (ANDRÉ, 2005, p. 33)

Além disso, justificamos nossa opção por esse tipo de estudo nessa pesquisa, por possibilitar uma análise e compreensão do cotidiano da escola, considerando as particularidades e singularidades das(os) participantes envolvidas(os) no processo de ensino e aprendizagem.

2.3. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa etnográfica apresenta algumas técnicas próprias que, segundo André (2005), destaca-se dentre elas a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Ressaltando-se, por meio dessas técnicas, a ênfase no processo e não nos produtos e resultados finais, além de retratar a visão pessoal das(os) participantes, a partir do trabalho em campo.

Nesse contexto, foram utilizados como procedimentos metodológicos da pesquisa a observação participante com diário de campo na turma do 5º ano; entrevistas com a equipe gestora (diretora e coordenadora), o pedagogo e duas professoras (uma do 4º ano e uma do 5º ano); aplicação de questionários e realização de dinâmicas, com foco no objeto de estudo, com as/os estudantes da turma do 5º ano; e a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Desse modo, com as entrevistas, foi possível aprofundar questões e problemas suscitados na pesquisa e explicitá-los. O acesso aos conhecimentos das(os) participantes do estudo, se deu também por meio da observação participante e registro no diário de campo, fotos e vídeos, atendendo para esse fim às normas do CEP.

Além disso, a aplicação de questionários e realização de dinâmicas com os estudantes da turma do 5º ano foram utilizadas como procedimentos para compreensão das percepções e representações sociais das(os) referidas(os) discentes sobre o objeto de estudo. Já o PPP analisado, foi utilizado para avaliar o lugar do objeto de estudo (a EREER) nesse documento.

A participação da equipe diretiva na referida pesquisa consistiu em conceder uma entrevista sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais (fundamentada na Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes) na instituição pesquisada; em ser observada sistematicamente pela pesquisadora nos espaços da escola e disponibilizar materiais como, projeto político pedagógico da escola e calendário letivo, que subsidiaram a pesquisa.

Também, as professoras foram convidadas a conceder uma entrevista, a serem observadas sistematicamente pela pesquisadora em sala de aula e em outros espaços da escola, como também disponibilizar livros didáticos utilizados. Da mesma forma, as(os) alunas(os) foram convidadas(os) a serem observadas(os) sistematicamente pela pesquisadora em sala de aula e em outros espaços da escola,

como pátio, recreio/intervalo, brincadeiras e na interação com as(os) colegas, como também participar de dinâmicas propostas pela pesquisadora e responder a um questionário e algumas atividades sobre a temática da pesquisa.

Para que tudo isso ocorresse, foi feito uso de “um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação foram constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados”, como sugere (ANDRÉ, 2005, p. 25).

Vale salientar também que, durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, foram respeitados os critérios de inclusão e exclusão, riscos e benefícios, critérios de encerramento ou suspensão, resultados e divulgação da pesquisa, em conformidade com a norma operacional do CNS N. 001/2003.

2.4 Método de análise

Embasado no estudo de Lima (2006), a opção metodológica para análise centrou-se na perspectiva de interpretação das experiências vividas pelos participantes da pesquisa, considerando seus contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, nos quais a produção de conhecimento é construída na relação entre os sujeitos. Nesse contexto, a abordagem adotada analisa a contribuição do campo sócio-histórico em diálogo com a perspectiva antropológica da etnografia da prática escolar de André (2005) e com os estudos sobre as identidades étnico-raciais, educação das relações étnico-raciais e práticas docentes (LIMA, 2006).

Considerando que a análise de discurso considera a pessoa que fala e de onde fala, ou seja, dentro dos diversos contextos de que faz parte, segundo Orlandi (1999), isso permite compreender a ideologia e o seu funcionamento imaginário e materialmente articulado ao inconsciente, pelo fato de produzir sentidos, a partir da compreensão dos objetos simbólicos, analisando os gestos que ela considera como atos do domínio simbólico.

Desse modo, o método de análise priorizado nessa pesquisa foi o de análise de discurso, por oferecer também uma proposta de reflexão sobre a linguagem, o sujeito, a história e a ideologia.

A análise de discurso diminui nossa relação de ingenuidade com a linguagem, promovendo reflexões sobre o que é produzido e ouvido em suas diferentes

manifestações. Isso porque possibilita análises por meio dos instrumentos de coleta de dados, como a realização das atividades e dinâmicas, entrevistas, análise das vivências ou relatos e a observação da prática pedagógica, que está impregnada de diferentes sentidos.

3 ANÁLISE E RESULTADOS

*“Por quantas vezes ainda devo esconder-me
de ti em mim?*

*Por quantas estradas ainda preciso
esgueirar-me*

*Para que teu ódio insosso não me encontre
E eu não me torne alvo fácil de tua covardia?
Quantas personagens preciso construir para
representar honesta a honestidade que
deveras tenho?*

*A estúpida fotografia que repousa nos
escaninhos de tua alma é incapaz de revelar
o que nutre o meu espírito;*

*e mesmo assim tuas facas insanas (e
amoladas)*

*rasgam-me o ventre com morbidez tal,
capaz de fazer Ustra embriagar-se de prazer
e tornar-se, com brilho nos olhos, sectário
teu.*

*Escolhes minha pele para dizer-nos o que
sou.*

Quanta estupidez!

*Incursionas-te por meu cabelo
para esquadrihar-nos passado, presente e
futuro.*

Quão arrogantes és tu!

*Somente a mim são dados o direito e o poder
de construir o meu caminho.*

Dizes-me por onde ando

*E não conheces meus sonhos (nem
pesadelos).*

*Condenas-me a pária, quando os crimes são
teus.*

*Imputas-me as causas da desgraça e da dor,
quando fostes tu que apagaste o sorriso da
vida e maculaste com sangue a luz do sol.*

Tenho a cor da noite

porque trago o mistério

Como marca de minhas ancestralidades.

Tenho a cor da noite

*porque é nela que brilham as estrelas
e meus olhos encontram meu amor em
regozijo.*

Tenho a cor da noite

*porque sem ela o dia não teria sentido
e a vida seria apenas um átomo insípido
perdido no universo”.*

(Evanilson Tavares de França, 2021)

Iniciando a análise, como uma forma de refletirmos sobre os desafios do racismo vivenciados pela população negra, recorreremos ao poema do professor, pesquisador e escritor Evanilson Tavares França, intitulado Espírito e corpo negros.

A partir do olhar sobre o poema, que de forma tão intensa desenha-nos a realidade enfrentada diariamente por nossas(os) alunas(os) negras(os), várias indagações são suscitadas e somam-se às que foram investigadas nessa pesquisa. Assim sendo, pretende-se responder a algumas dessas indagações a partir das análises dos instrumentais de coleta de dados utilizados no referido estudo.

Para isso, percorremos um caminho de imersão nas vivências das(os) participantes da pesquisa, recorrendo ao que foi captado nas entrevistas individuais, na análise dos questionários e nas dinâmicas realizadas com as(os) discentes, bem como nas observações anotadas no diário de campo.

Nessa conjuntura, retornamos às categorias de análises privilegiadas nessa pesquisa, as quais intitulamos como: 1) Relações étnico-raciais e a luta antirracista no contexto brasileiro; 2) Racismo e identidade étnico-racial: resistindo as múltiplas formas de violência 3) A educação das relações étnico-raciais: contextos político-pedagógico e legais; e 4) Educação das relações étnico-raciais e ensino de ciências, para apresentarmos os resultados obtidos com os métodos e procedimentos de análise abordados, sendo estes peças fundamentais para a concretização e resolutividade parcial da problemática do estudo.

Sob esse enfoque, gostaríamos de enfatizar que foram entrevistadas(os) durante a pesquisa, a diretora da escola, a coordenadora pedagógica que acompanha as turmas do turno vespertino, as professoras do 4º e 5º anos do ensino fundamental e um professor que atua como pedagogo no desenvolvimento de projetos relacionado ao empoderamento das(os) jovens e adolescentes negra(os), o qual foi citado como o principal articulador de ações em prol de uma educação antirracista, como elucida uma das coordenadoras pedagógicas da escola:

Nós temos o nosso pedagogo que desenvolve um projeto chamado Resistência. Ele traz na temática as questões raciais e sobre lideranças raciais, como Nelson Mandela, Zumbi dos Palmares e esse conteúdo é trabalhado nos 4º e 5º anos e do 6º ao 9º ano. São feitas rodas de conversa semanais e em cada conversa é apresentado um líder e sua história. O assunto é discutido entre eles. Eu acho que surtiu muito efeito. (LATIFA, entrevista, 2022)²¹

Dessa forma, foi possível identificar que o trabalho do pedagogo, pauta-se em ações que buscam despertar as(os) estudantes para a militância negra, a partir do projeto desenvolvido, no entanto, esse engajamento ainda é minoritário. Todas(os)

²¹ Para as falas das(os) participantes da pesquisa, recorreremos a uma formatação específica: Para falas com até três linhas, dentro do texto, letra Geórgia (itálico), tamanho 12. Para as falas com mais de três linhas: recuo 2,0 (esquerda e direita), fonte Geórgia (itálico), tamanho 12 com espaçamento simples.

as(os) estudantes são estimuladas(os) a participar, contudo, têm a liberdade para decidir participar ou não. Percebemos, então, um número ainda reduzido de estudantes que se envolvem nas atividades propostas.

A seguir, discorreremos um pouco mais sobre a análise dos resultados e percepções, a partir das categorias priorizadas nesse estudo.

Salientamos também que dado o entretecimento e a interpenetração entre as categorias “Relações étnico-raciais e a luta antirracista no contexto brasileiro (1.1)” e a (1.2) “Racismo e identidade étnico-racial: resistindo às múltiplas formas de violência”, optamos, na análise, por fazermos uma discussão também entretecida e interrelacionada.

3.1 Categorias 1.1 Relações étnico-raciais e a luta antirracista no contexto brasileiro X 1.2 Racismo e identidade étnico-racial: resistindo às múltiplas formas de violência

Estabelecendo esse diálogo entre as categorias “Relações étnico-raciais e a luta antirracista no contexto brasileiro” e “Racismo e identidade étnico-racial: resistindo às múltiplas formas de violência”, procuramos identificar como as(os) participantes da pesquisa se autodeclaravam, ou seja, como afirmavam sua identidade étnico-racial.

Para isso, recorreremos à realização de entrevistas com as professoras, gestoras e pedagogo; e a aplicação de um questionário às(aos) discentes. Os procedimentos metodológicos citados tiveram como objetivos: identificar os perfis das(os) participantes, através da identificação inicial (nome, idade, endereço residencial entre outros); o perfil identitário pessoal e familiar; as relações sociorraciais; e informações didáticas e pedagógicas sobre a EREER e o ensino de ciências.

Nesse viés, no perfil identitário pessoal e familiar, foi possível constatar que a maioria das(os) educadoras(es), assim como das(os) estudantes, autodeclararam-se pretas(os) ou pardas(os), destacando que suas(seus) ascendentes, em sua maioria, também eram/são negras(os).

Tabela 6: Autodeclaração dos participantes da pesquisa

Participante	Preta	Parda	Branca	Indígena	Amarela
Professoras(es)	1	4	0	0	0

Estudantes	8	10	3	0	0
Total	9	14	3	0	0

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

Com relação às(aos) professoras(es), enfatizamos que todas(os) se autodeclararam como negras(os), contudo foi percebido um certo constrangimento na identificação da cor/raça em uma das autodeclarações, quando foi afirmada a cor “morena” e acrescentado na fala “*alguns dizem que somos pardas*”, *Latifa (entrevista, 2022)*. Aqui, sugere-se uma dúvida a respeito da denominação de sua cor/raça, e não foi possível identificar se era de fato uma dúvida na nomenclatura ou uma negação da cor parda, que é classificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), junto com a cor preta como constituintes da população negra.

Partindo para uma exploração maior sobre a autodeclaração e relacionando-a com a formação da identidade, as professoras e os professores foram indagadas(os) se nas suas infâncias ou adolescências vivenciaram algum tipo de preconceito ou discriminação racial, por conta da cor da pele, e escutamos os seguintes relatos:

Sim, muitas. Tem aquela música até hoje eu lembro digamos que eu ficava “p” da vida, hoje não, hoje a gente não fica, porque tem consciência, mas tem aquela música “fusão preto”, os meninos já cantavam comigo, me irritava porque me chamava de “fusão preto”, e hoje não, porque ser negro para mim é um privilégio. (TALIB, entrevista, 2022).

Da mesma forma, outra entrevistada acrescenta:

Já vivenciei, porque como eu sou parda, e tenho descendência com negros, meu cabelo é crespo e eu tinha o hábito de criar o meu cabelo, deixar o meu cabelo bem grande, gostava de colocar duas presilhas e ir com o meu cabelo solto para escola, e sofria diversos ataques por conta do meu cabelo, me chamavam de cabelo “pichuim”, ruim, segundo os meus colegas, meu cabelo era ruim, um até me disse porque você não passa chapinha. Na pele não, porque minha pele, ela não tem o tom mais escuro, então era mais relacionado ao cabelo. (MALAIKA, entrevista, 2022)

A identidade de cada pessoa, de acordo com Hall (2006), é construída ao longo do tempo, estando sempre em processo e inacabada. Dessa forma, construímos

nossa identidade diariamente na interação com as pessoas, considerando o olhar dessas pessoas sobre nós. Hall (2006, p. 39) acrescenta que “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. Sob essa ótica, a busca por nossa identidade é contínua, e ela é afetada pela forma que imaginamos que o outro nos ver.

A partir dessa linha de pensamento, procuramos conhecer melhor quem eram as crianças participantes da pesquisa, considerando suas idades, gêneros e como se autodeclaravam, buscando entender como estava acontecendo a formação de suas identidades.

Tabela 7: Faixa etária e gênero das(os) discentes participantes

Idade		
10 anos	11 anos	12 anos
13	7	1
Gênero		
Feminino	Masculino	
9	12	

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

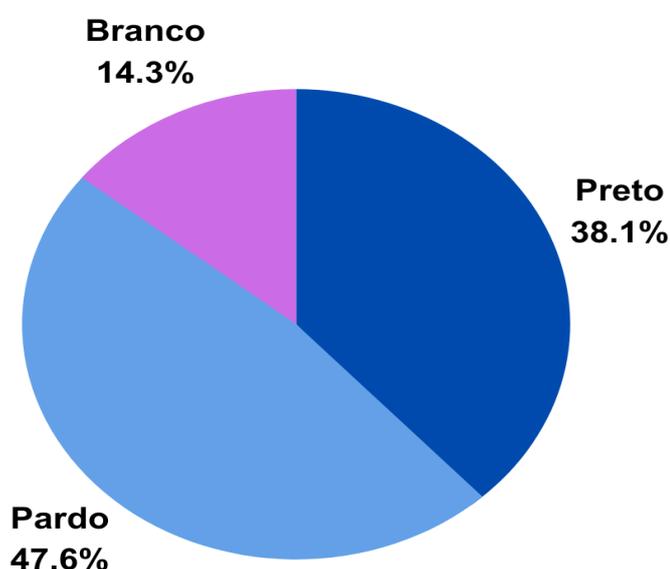
À princípio, na identificação inicial das(os) estudantes, verificamos que, das(os) 21 que responderam ao questionário, todas(os) tinham sua faixa etária entre 10 e 12 anos.

Com relação ao gênero, 12 crianças se identificaram como do sexo masculino enquanto 9, do sexo feminino.

Na análise do perfil pessoal e identitário das crianças, foi possível constatar que elas são residentes nos bairros que ficam em torno da escola, em sua maioria bairros periféricos e com notável concentração de pessoas pretas e pardas.

Ademais, voltando a atenção para a autodeclaração da cor/raça ou etnia, a maioria autodeclarou-se de cor preta ou parda, sendo que apenas 3 estudantes se autodeclararam brancos.

Gráfico 1: Autodeclaração das(os) discentes quanto à cor da pele

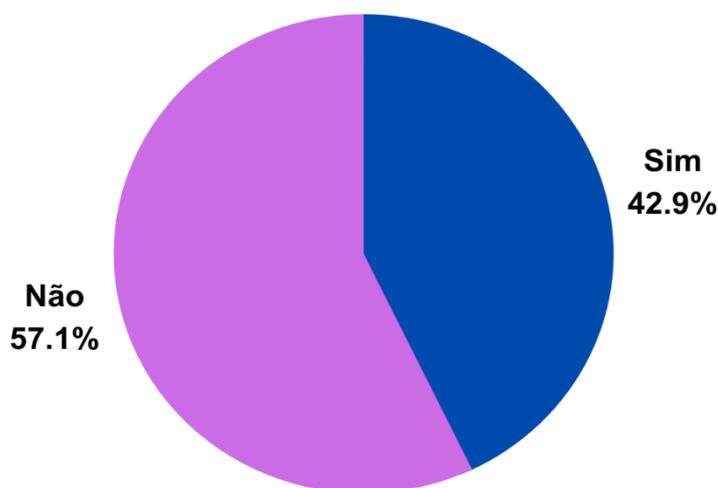


Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023

De acordo com o gráfico 1, apenas 14,3% das crianças autodeclararam-se brancas e, somando-se as que se autodeclararam pretas e pardas, têm-se um percentual de 85,7% de crianças nessa turma, que conforme convenção do IBGE, esse somatório caracteriza-se como grupo étnico-racial negro. No entanto, ao serem indagadas com a seguinte pergunta: você se considera negra(o), percebemos um silenciamento e recuo em afirmar que sim.

Gráfico 2: Pertencimento étnico-racial

VOCÊ SE CONSIDERA NEGRO(A)?



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023

Conforme o gráfico 2, somente 42,9% das crianças afirmaram ser negras, enquanto 57,1% afirmam que não. Nota-se que a palavra “negra(o)”, parece ter um peso pejorativo que faz com que as(os) discentes não queiram se identificar como o sendo. Destaca-se ainda que, na justificativa puderam afirmar o porquê sim, ou porque não, e dos que afirmaram que não eram, com exceção das(os) alunas(os) brancas(os), todas(os) as(os) demais tinham se autodeclarada(o) pardas(os) anteriormente. Ou seja, é aceitável afirmar que é parda(o), meio branca(o), mas negra(o) não!

Entre os porquês não, Hadiya (5º ano, 2022) reforça “*porque não sou, eu sou parda*”. Já Bem, (5º ano, 2022), afirma “*porque eu sou meio branco*”, enquanto Gimbya (5º ano, 2022) justifica “*não, porque não sei se sou negra*”. E assim vão surgindo as justificativas, Chinara (5º ano, 2022) “*Eu sou meio parda pra preta*”; Jana (5º ano, 2022) “*Eu não sou negra*”; Jalil (5º ano, 2022) “*Sou branco e pardo*”; e Garai (5º ano, 2022) é enfático “*porque eu mim considero branco*”, mesmo tendo afirmado anteriormente que sua cor de pele era parda.

Por outro lado, as demais crianças que também se autodeclararam pardas e nessa indagação se afirmaram negras atribuíram ao fato de toda a família ser negra ou simplesmente os familiares mais próximos, como a mãe ou o pai, outras fizeram jus à sua própria cor de pele.

Considerando esses pensamentos explicitados pelas crianças, identificamos a complexidade da realidade das crianças negras. Por mais que percebamos várias pessoas e movimentos trabalhando a favor de uma educação antirracista, ainda estamos distantes de um verdadeiro aniquilamento dos sofrimentos e violências de que essa população é vítima. Falamos no sentido de a criança negra não ter o direito de afirmar quem ela é; ela até sabe, mas isso não a agrada e, dessa forma, ela tenta não o ser.

A ausência da representação de sua existência nos mais variados espaços, indo do ambiente escolar aos espaços de brincadeiras, nos conduz a dedução de ser uma das razões para essa resistência em afirmar-se negra ou negro.

De maneira análoga, isso foi comprovado em diversos experimentos realizados nos Estados Unidos na década de 1930 e replicados em diferentes países. Nesses experimentos, eram apresentadas às crianças com idade entre 4 e 6 anos duas bonecas, uma branca de olhos azuis e uma negra, e elas respondiam sobre algumas características dos brinquedos. Nesse contexto, tanto as crianças brancas como as negras associaram a boneca branca de olhos azuis à beleza e atributos positivos, enquanto a boneca negra era vinculada à feiura e aos atributos negativos. Contudo, a comoção surge quando, ao final do experimento, as crianças são convidadas a apontar com qual das bonecas elas se parecem; e as crianças negras apresentam a boneca negra, ou seja, a criança negra se enxerga na boneca negra, a qual foi relacionada aos atributos negativos. Nessa situação, é válido salientar o que acontece com essas crianças, que vão crescer se identificando com a boneca mais “feia” e “ruim”: enfrentarão muitas situações nas quais serão vítimas de discriminações e exclusões. Isso configura-se como uma injustiça com essas meninas e meninos negros, que não se veem nos brinquedos, nas TVs, nas indústrias da beleza, ou seja, não são vistas pela sociedade e acabam sendo esquecidas, quiçá amargando um possível sofrimento por ser uma criança negra.

Esse sofrimento é denunciado nos escritos de Fanon (1963), quando descreve esta situação vivenciada:

Olhe o preto! ... Mamãe, um preto! ... Cale a boca, menino, ele vai se aborrecer! Não ligue, monsieur, ele não sabe que o senhor é tão civilizado quanto nós...

Meu corpo era devolvido desancado, desconjuntado, demolido, todo enlutado, naquele dia branco de inverno. O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! (FANON,1963, p. 106-107)

Nessa conjuntura, é compreensível a não afirmação das crianças enquanto negras, e ressaltamos a importância de voltarmos nosso olhar no ensino de ciências para esse público, fazendo com que sejam vistas e valorizadas.

Recorrendo às ideias de Fanon (1963), para tentar ser aceito na sociedade dita civilizada, o negro tenta tornar-se branco e, ao interagir nesse meio, ele adapta-se ao mundo branco e faz desse mundo o seu mundo, ou seja, acaba se ajustando a cultura dominante. Frantz Fanon foi um autor à frente do seu tempo. É muito forte quando percebemos em seus escritos uma realidade ainda tão presente em nossos tempos, como o sentimento de inferioridade e superioridade a que estamos expostos, enquanto mulheres e homens negras(os) e brancas(os) que já eram denunciadas em seus escritos.

Isto posto, é a partir do debruçamento em algumas obras desse autor, tal como *Pele negra, máscaras brancas* que se pode analisar com mais cuidado o comportamento das(os) participantes da pesquisa e atentarmos para os males que o racismo continua disseminando em nosso meio, atingindo crianças em suas diversas faixas etárias.

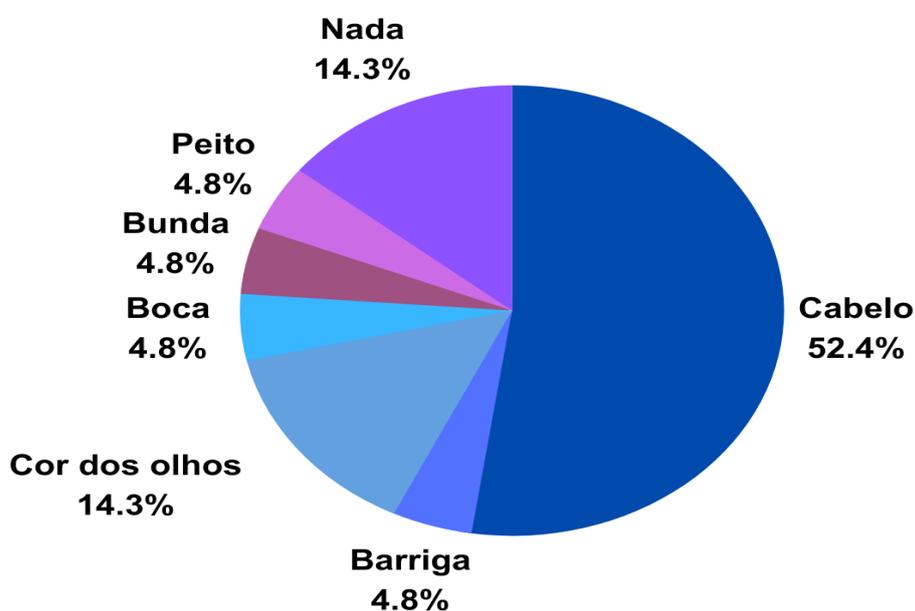
É válido salientar a importância de, como educadoras e educadores, não silenciarmos diante dessas análises, sendo mister agirmos na transformação dessa sociedade, denunciando e combatendo os sofrimentos que têm aprisionado crianças negras em um mundo que não lhes pertence. Toda criança merece e tem o direito de ser feliz, mas esse direito tem sido negado diariamente a essas crianças.

Logo, é urgente e necessária uma revisão dos nossos currículos escolares, no sentido de elaboração de propostas metodológicas no ensino de ciências e demais áreas que contemplem os saberes e fazeres da população negra e que contribuam para que as crianças negras tenham orgulho em afirmar sua cor.

Dessa forma, estaremos contribuindo para que diversas formas de desigualdades instauradas na escola sejam superadas, assim como para que demais crianças negras, a exemplo de Aziza (5º ano, 2022), não tenham receio em afirma-se uma criança negra. Aziza (5º ano, 2022), ao ser interpelada se gostava da sua cor, afirmou com ênfase: *“Eu tenho orgulho da minha cor”*. Isso nos emociona e impulsiona a, como educadoras(es), agir no sentido de agregar na luta antirracista, por uma sociedade verdadeiramente democrática e equânime, na qual as características do corpo negro não sejam sinônimo de constrangimento e fator decisivo para a exclusão.

Nesse viés, trazemos a análise de um questionamento também direcionado às crianças, que as indagava sobre a possibilidade de mudar alguma característica em seu corpo.

Gráfico 3: O que você mudaria em seu corpo?



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023

Como foi dito anteriormente (Gráfico 1), 85,7% das crianças dessa turma, considerando a cor da pele, são pretas ou pardas. Assim, segundo a categorização utilizada pelo IBGE, a maior parte das(os) estudantes é negra, de acordo com suas autodeclarações. Logo, a maioria tem cabelo crespo ou cacheado, e assim subentende-se porque 52,5% da turma afirmou que se pudesse mudar algo em seu corpo mudaria o cabelo.

Sabe-se que o cabelo crespo ou cacheado são biologicamente atributos da população negra. Entretanto, a não aceitação dessa particularidade física é algo que também causa desconforto ou baixa autoestima em algumas crianças pretas e pardas. Sob essa perspectiva, comumente observa-se crianças as quais os pais já fazem uso de químicas em seus cabelos para torná-los lisos. Dessa forma, essas crianças passam a sentirem-se aceitas e valorizadas nos espaços brancos onde tem-se uma supervalorização de determinadas características fenotípicas. Dentre as(os) discentes da turma em análise, pode-se identificar um aluno negro, que já lançava mão dessa alternativa de uso de químicas para alisar uma parte de seu cabelo, que é crespo.

Paralelamente, não tem como ficar indiferente diante do desabafo de uma aluna parda que escreve: *“Eu queria mudar o meu cabelo, queria cabelo liso”* (Gimbya, 5º ano, 2022). E da mesma forma ler o desejo das(os) demais que também citaram que mudariam o cabelo. Cabelo, cabelo, cabelo..., parece que a palavra fica ecoando. Isso poderia soar normal, afinal todo mundo quer mudar algo em seu corpo, contudo, essas crianças são alunas(os) negras(os) falando, e pode-se constatar que não é qualquer parte do corpo a que elas e eles se referem. A parte citada é o cabelo, e podemos associar isso a quantidade de vezes que essa criança negra deve ter escutado na escola ou em outros espaços, alguém falar que seu cabelo é “ruim”, que “não entra água”, que parece “bombрил” e tantas outras falas preconceituosas e pejorativas as quais estamos cansados de ouvir. Nesse contexto, Gomes (2002, p. 45), reforça que:

Esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos. (GOMES, 2002, p. 45)

Assim, ouvir que a criança negra quer mudar esse cabelo, é ouvir que ela aceitou esses rótulos e quer se livrar desse “peso”, desse “sofrimento”. Nesse sentido, Gomes (2002, p. 44), acrescenta ainda que “as múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual”. Consequentemente, compreende-se que há muito a ser feito dentro desses espaços escolares. Essas crianças precisam ser enxergadas e valorizadas, como também despertadas para esse olhar para si, para suas belezas, suas singularidades e particularidades, que são igualmente importantes e valorosas como as das crianças brancas.

Nesse contexto, enfatizamos o papel do ensino de ciências, no âmbito do trabalho sobre o pertencimento racial dos diferentes grupos. Sabe-se que brancos e negros vivenciaram percursos diferentes e são descendentes de benefícios e prejuízos relacionados às condições sociais, econômicas, educacionais, dentre outras. De forma subjetiva, isso terá influências na maneira como a criança negra se vê e como se sente em relação às outras.

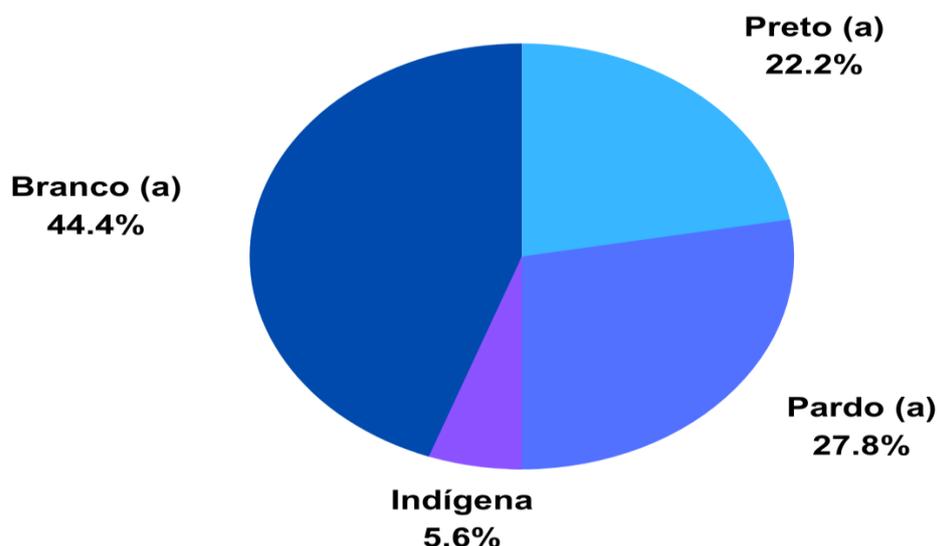
À vista disso, pensamos nós que as(os) professoras(es) em suas aulas de ciências podem oportunizar momentos em que as crianças negras e brancas vivenciem igualmente situações cotidianas, nas quais seus fenótipos e características culturais sejam elogiadas e valorizadas. É fundamental que, a partir do ensino de ciências, sejam realizadas atividades que permitam que as crianças reformulem seu olhar sobre seu corpo, seu cabelo e seu modo de vida. Atividades em que sejam problematizados os adjetivos “bonito” e “feio”, ou o sentimento de superioridade que as crianças brancas possuem em relação às crianças negras, tendem a figurar como molas propulsoras para a promoção da igualdade racial e superação das discriminações e preconceitos raciais.

De modo conseqüente, essas atividades despertam para o sentimento de pertencimento étnico-racial e colaboram para a valorização da corporeidade negra, contribuindo para que as crianças negras, não desejem mudar a sua cor/raça, como foi constatado em quase 50% das(os) alunas(os) negras(os) participantes dessa pesquisa.

Ao serem perguntadas sobre a possibilidade de escolher uma outra cor, raça ou etnia, 44,4% das crianças optaram pela cor branca, conforme apresenta o gráfico

a seguir. Ressalta-se que para efeito de cálculo, não contabilizamos a resposta das crianças brancas, somente levamos em consideração as respostas das crianças pretas e pardas.

Gráfico 4: Se pudesse escolher outra cor/raça ou etnia, qual seria?



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023

A cor branca representa, ainda, para algumas crianças negras, privilégios das quais elas são privadas. Como iriam escolher permanecer com uma cor, que muitas vezes as oprime e exclui?

Infelizmente, percebe-se que essas crianças ainda tão cedo já conhecem a realidade do racismo e sabem muito bem identificar que as pessoas de pele mais escuras são as principais vítimas dessa violência. Indagadas sobre esse conceito, Bem (5º ano, 2022) afirma: *“racismo é uma pessoa branca que fica chamando os pretos de macaco”*. Já para Chinara (5º ano, 2022), é *“quando você é negro e ficam lhe chamando de preto ou às vezes quando some algo já lhe acusam logo por você ser negro ou preto”*.

Da mesma forma, Daren (5º ano, 2022) argumenta que o racismo é *“não ter os mesmos direitos dos brancos”*, enquanto Aduke (5º ano, 2022) resume seu entendimento afirmando *“sei que muitas pessoas maldosas fazem diferenças entre outras pessoas”*.

Nesse cenário, entendemos como o racismo tem permeado a vida dessas crianças, de sentimentos de inferioridade e de não aceitação de suas virtudes, belezas e conhecimento. Apesar de muitas afirmarem não sofrer racismo ou algum tipo de discriminação, em suas falas nota-se uma contradição, até mesmo confirmando que quando a professora percebe algum tipo de constrangimento com uma(um) aluna(o), ela interfere bloqueando esse tipo de atitude.

Sob esse aspecto, as(os) discentes afirmaram que, quando alguém é xingada(o) em sala de aula, a professora: “*ela fala, briga com a pessoa e fala que não pode*” (Aziza, 5º ano, 2022). “*Ela fala para todos os pais se alertarem do comportamento dos seus filhos*” (Malik, 5º ano, 2022). “*Reclama, conversa com a pessoa e às vezes leva pra secretaria*” (Abidemi, 5º ano, 2022). “*Dá uma lição e faz o aluno pedir desculpas*” (Ghedi, 5º ano, 2022).

À vista disso, procuramos identificar durante as sondagens quais dessas crianças já foram vítimas de alguma atitude discriminatória ou racista, por conta da cor da pele, do cabelo ou outros motivos.

Gráfico 5: Alvo de práticas discriminatórias e racistas

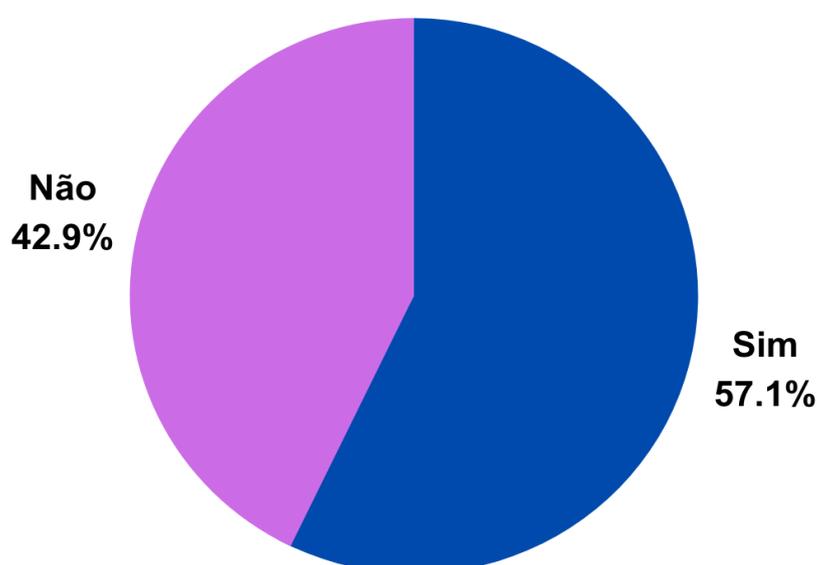


Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023

Conforme o gráfico, 14,3% das(os) discentes alertaram para o fato de já terem sofrido uma dessas atitudes, indicando a cor da pele como razão para a ação sofrida; 19% destacaram como causa o seu tipo de cabelo; mais 19% relataram outras causas, sendo estas relacionadas a aspectos físicos, enquanto 47,6% afirmaram que nunca foram discriminadas(os).

Assim, perguntamos às crianças participantes da pesquisa se elas já tinham presenciado algum ato de violência ou discriminatório, tendo como vítimas pessoas negras?

Gráfico 6: Atos de violência ou discriminatórios presenciados



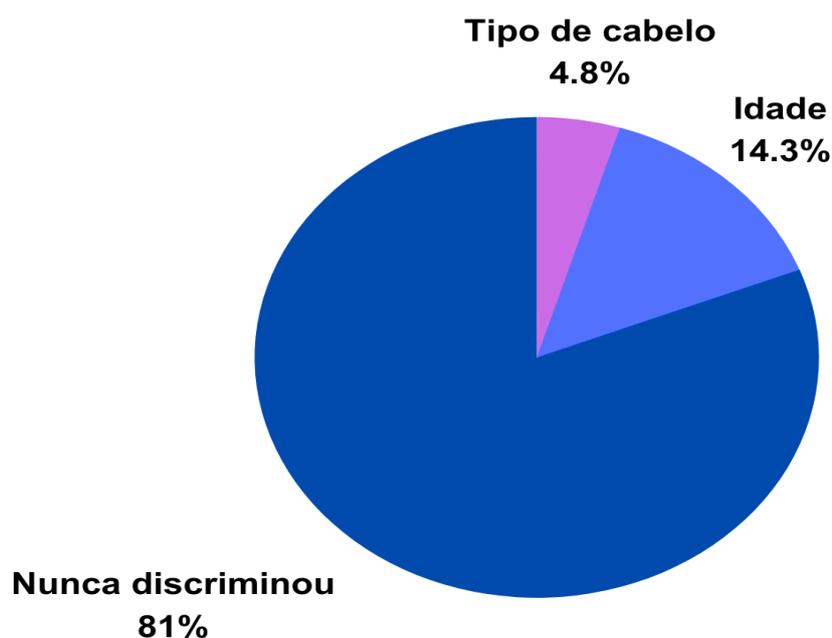
Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023

Como resposta à pergunta do gráfico, 57,1% verbalizaram já ter notado ou presenciado algum ato de violência ou discriminação com pessoas negras, seja na sua rua, no centro da cidade, em uma cena na televisão ou em um shopping center. Dentre esses atos de violência, foram mencionados xingamentos, piadas ofensivas por causa da cor da pele e outras razões, como associação a roubo divulgado na televisão e mortes de pessoas negras com agressões físicas (surras), também divulgadas pela TV.

Esse cenário de violência e violação de direitos precisa ser discutido e analisado no ensino de ciências, pois o silenciamento das(os) professoras(es) acaba contribuindo para a perpetuação dessas práticas e colaborando para que as crianças negras cresçam acreditando na suposta inferioridade dessa população.

Buscando entender melhor o contexto o qual as crianças pesquisadas estavam inseridas, bem como as experiências vivenciadas, entre estas, experiências negativas em que presenciaram ou foram vítimas de algum tipo de discriminação ou racismo, indagamos as crianças sobre a possibilidade de já terem sido autoras de alguma dessas ações.

Gráfico 7: Ações discriminatórias e racistas praticadas

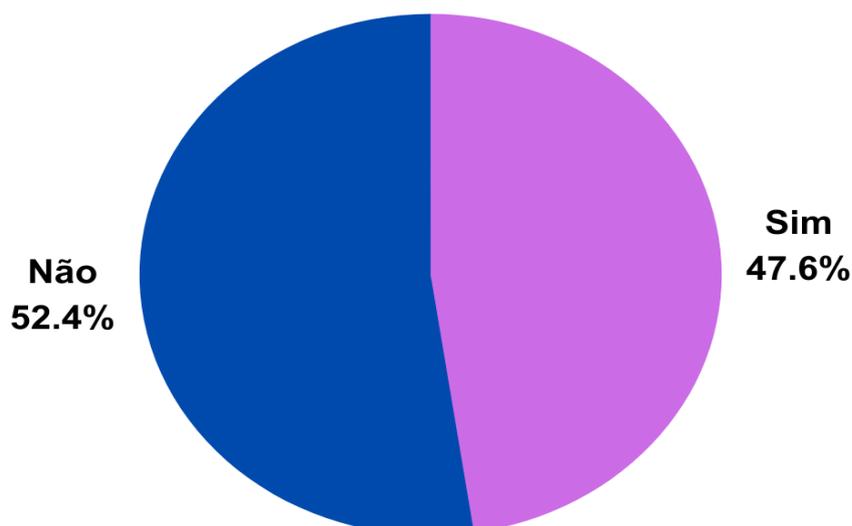


Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023

Nesse sentido, 4,8% afirmaram que sim, utilizando como ofensa o tipo de cabelo da pessoa discriminada; 14,3% destacaram que recorreu à idade para discriminar a vítima, enquanto 81% declararam nunca ter cometido ações dessa ordem, porcentagem que é considerada positiva.

De igual modo, com relação a existir discriminação entre as pessoas negras, brancas, indígenas e outras na escola pública onde estudam, a maior parte afirmou não existir.

Gráfico 8: Existência de relações discriminatórias entre as pessoas

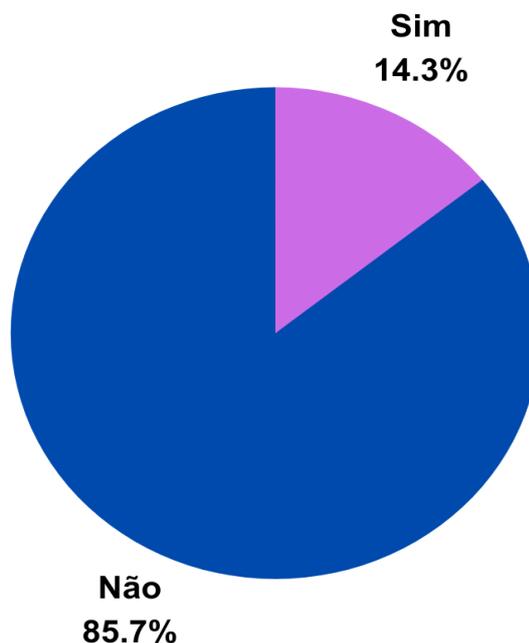


Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023

Contudo, entre as que afirmaram existir discriminação, percebe-se uma diferença mínima, sendo que 52,4% falaram que não, enquanto 47,6% afirmaram que sim. Apontando o público em que ocorre essas discriminações, os 47,6% que acenaram existir indicaram que elas acontecem entre estudantes ou entre professoras(es).

Ampliando as investigações, procuramos identificar se as crianças já tinham sofrido racismo no espaço escolar em razão da cor da pele.

Gráfico 9: Vítima de racismo na escola



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023

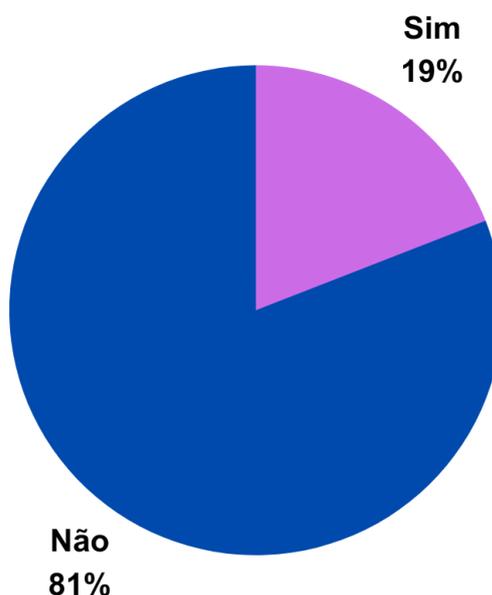
Conforme o gráfico, 14,3% afirmam ter sido vítimas, sendo que atribuíram a violência cometida a uma(um) colega de turma. Tendo em conta esse percentual de 14,3% como razoavelmente pequeno, ousamos afirmar que isso está intrinsecamente relacionado ao fenômeno de naturalização do racismo, ou seja, a práticas que são frequentemente visualizadas no cotidiano, mas que, infelizmente, moldam a vida social contemporânea e, mesmo reproduzindo desigualdades e violências, são ignoradas e vistas como algo natural. Outra explicação estaria relacionada à concepção de democracia racial, da qual se origina a concepção de que as relações raciais no Brasil são cordiais e amigáveis. Em vista disso, considerando os pensamentos de Munanga (1999), as crianças negras investigadas são impedidas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão de que são vítimas.

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas

características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são "expropriadas", "dominadas" e "convertidas" em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 1999, p. 80)

Essa percepção, que acreditamos fazer parte do subconsciente dessas crianças, distancia-as de uma verdadeira interpretação da realidade ao qual estão inseridas, fazendo-as pensar como um grupo homogêneo, sem interações conflitantes.

Gráfico 10: Presenciou pessoas negras sendo vítimas de preconceito



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2023

Acerca de já terem presenciado alguma mulher ou homem com preconceito racial ou destratando pessoas negras em sua escola, as(os) estudantes enfatizaram que isso não acontecia em seu ambiente escolar, sendo que 81% ratificaram essa informação.

Essa informação sobre a não ocorrência de atitudes racistas é considerada como algo positivo, entretanto, não foi possível averiguar se, de fato, isso não ocorre no ambiente escolar, ou se as crianças, sendo prováveis sabedoras da tipificação do racismo como crime, não quiseram expor as(os) possíveis autoras(es) dessa infração.

Assim sendo, é importante salientar que durante as dinâmicas realizadas com a turma, bem como nas observações participantes, verificamos que (as)os estudantes, em sua predominância, eram meninas(os) negras(os). Dessa forma, não foram constatados muitos conflitos em sala de aula, sendo que as(os) estudantes em sua maioria se declaram negras(os) e afirmam não serem racistas. Ainda assim, durante a realização de duas dinâmicas com a turma, percebemos reproduções de estereótipos e preconceitos com a população negra que são impostos e naturalizados pela sociedade.

A primeira dinâmica, nomeada de *Identidades e representações*²², contou com a participação de 16 estudantes. Nessa dinâmica, foram distribuídas diversas figuras recortadas de revistas nas quais tinham pessoas negras e brancas, na mesma proporção. Cada estudante recebeu a mesma quantidade de figuras com pessoas negras e brancas e, à medida que eram realizadas as perguntas, selecionavam uma imagem e colocavam em uma suposta característica atribuída à pessoa. Foram realizadas cinco perguntas, sendo elas: para você, qual é a pessoa mais bonita e a menos bonita? Para você, qual é a pessoa mais inteligente e a menos inteligente? Para você, qual é a pessoa mais bondosa e a menos bondosa? Para você, qual é a pessoa mais honesta e a menos honesta? E, a última, para você, qual é a pessoa mais trabalhadora e a menos trabalhadora?

Tabela 8: Pessoa mais bonita e pessoa menos bonita

Pessoa mais bonita		Pessoa menos bonita	
Negra	Branca	Negra	Branca
11	05	09	07
68,75%	31,25%	56,25%	43,75%

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora (2022).

²² A dinâmica *Identidades e representações* teve como referência a tese da Profa.Dra. Maria Batista Lima.

A maior parte das(os) estudantes, 68,75%, escolheram como pessoa mais bonita uma pessoa preta, porém, 56,25% escolheram como menos bonitas, também pessoas pretas.

Nesse cenário, ousamos declarar que as crianças são pressionadas pelo racismo estrutural presente em nossa sociedade, em que são atribuídas às pessoas negras atributos negativos relacionados à beleza, estética, personalidade, entre outras características. Nesse sentido, é fato que elas e eles consideram a beleza da pessoa negra, até pelo motivo de reconhecerem-se nessas pessoas, mas também é real que não estão libertas desse racismo, que aprisiona e maltrata as pessoas.

Tabela 9: Pessoa mais inteligente e pessoa menos inteligente

Pessoa mais inteligente		Pessoa menos inteligente	
Negra	Branca	Negra	Branca
03	13	11	05
18,75%	81,25%	68,75%	31,25%

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora (2022).

Já com relação à pessoa mais inteligente e à menos inteligente, foi gritante a porcentagem de estudantes que considerou a pessoa negra a menos inteligente. Enquanto 18,75% afirmaram que a pessoa negra era a mais inteligente, 68,75% acrescentaram que a pessoa negra era a menos inteligente, ou seja, as crianças dessa turma não acreditam na competência intelectual da população negra. Isso é muito grave porque, automaticamente, elas não se reconhecem com esse potencial. Nessa conjuntura, teremos estudantes desestimuladas(os) para os estudos por acreditarem que isso faz parte de um processo natural, e que pelo simples fato de serem negras(os) estão fadadas(os) ao insucesso escolar e quiçá profissional.

Tabela 10: Pessoa mais bondosa e pessoa menos bondosa

Pessoa mais bondosa	Pessoa menos bondosa
---------------------	----------------------

Negra	Branca	Negra	Branca
11	05	08	08
68,75%	31,25%	50%	50%

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora (2022).

Na terceira pergunta, relativa à bondade, as(os) estudantes, em sua maior parte, reconhecem na pessoa negra essa característica, pois 68,75% destacaram a pessoa negra como a mais bondosa, enquanto 50% indicaram como a menos bondosa. Em vista disso, consideramos como possível hipótese para esse resultado, o fato de as crianças terem desmistificado a figura da pessoa negra, não mais relacionando-a a algo ruim ou mal. Outra hipótese considerada foi a associação feita aos seus familiares, já que em sua maioria essas(esses) parentes são negras(os), ou seja, elas convivem com pessoas de cor mais escura e têm em suas relações familiares e sociais um contato muito próximo, podendo ter relacionado as atitudes positivas e de afeto a essas pessoas.

Tabela 11: Pessoa mais honesta e pessoa menos honesta

Pessoa mais honesta		Pessoa menos honesta	
Negra	Branca	Negra	Branca
08	08	09	07
50%	50%	56,25%	43,75%

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora (2022).

Sob a indagação relacionada à pessoa mais honesta e a menos honesta, constatamos um conflito diante das afirmações das crianças. Na pessoa mais honesta, identificamos um empate, em que 50% afirmaram ser a pessoa negra; já os outros 50% da turma afirmaram ser a pessoa branca. Porém, em relação à pessoa menos honesta, 56,25% afirmaram ser a pessoa preta, enquanto 43,75% enfatizaram que era a pessoa branca.

Deste modo, atentamos para o fato do inconsciente dessas crianças ainda as condicionar a associar a imagem da pessoa negra a uma pessoa desonesta.

Tabela 12: Pessoa mais trabalhadora e pessoa menos trabalhadora

Pessoa mais trabalhadora		Pessoa menos trabalhadora	
Negra	Branca	Negra	Branca
06	10	06	10
37,5%	62,5%	37,5%	62,5%

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora (2022).

Na última pergunta relacionada à atividade laborativa, ficou mais complexo entender o que se passava no pensamento das crianças. Ao tempo que 62,5% da turma escolheram a pessoa branca como mais trabalhadora, 62,5% também escolheram a pessoa branca como a menos trabalhadora. A princípio, podemos inferir que essas crianças têm como referência a pessoa branca, seja no lado positivo ou negativo, elas enxergam primeiro o sujeito branco.

Por outro lado, percebemos questões como a quebra de preconceitos ou estereótipos com relação à pessoa negra. Dessa forma, acreditamos que essa mudança está se processando de forma lenta no inconsciente dessas crianças e que aos poucos elas estão ressignificando a imagem da pessoa negra, associada não somente a atributos negativos, mas já considerando os atributos positivos que são inerentes a qualquer pessoa, independentemente de sua cor, raça ou etnia.

Partindo para a segunda dinâmica realizada com a turma, a qual denominamos de *A fábrica*²³, as(os) discentes foram organizadas(os) em quatro grupos e espalhadas algumas imagens, em proporções iguais, de pessoas brancas e negras tanto do gênero masculino como do gênero feminino sobre uma mesa, para que as crianças tivessem acesso. Hipoteticamente, na realização da dinâmica elas e eles teriam que imaginar uma fábrica de carros e atribuir funções para algumas pessoas,

²³ A dinâmica *A fábrica de carros* foi adaptada da tese de doutorado da Profa.Dra. Maria Batista Lima.

sendo que as funções eram: Quem faz o carro? De quem é a fábrica? Quem limpa a fábrica? Quem faz o cafezinho? Quem vende os carros? Quem compra os carros?

Além disso, a dinâmica foi explicada e passada a informação de que cada grupo de estudantes teria que escolher para cada pergunta apenas uma pessoa, sendo que a decisão final tinha que ser do grupo e não apenas de um integrante, caso escolhessem pessoas diferentes, tinham que entrar em consenso. Nesse sentido, cada integrante escolhia sua imagem e depois discutia com seu grupo o porquê daquela escolha, sendo que a partir das argumentações de cada uma(um), faziam a escolha final e colavam em um cartaz.

Na apresentação de cada grupo e a partir da escolha de um homem branco, por exemplo, como o dono da fábrica, indagamos ao grupo se uma pessoa negra não poderia estar naquele lugar? A partir dessas reflexões, os estudantes exercitaram um novo olhar sobre as posições ocupadas pela população negra.

Tabela 13: Atribuição de funções na fábrica de carro

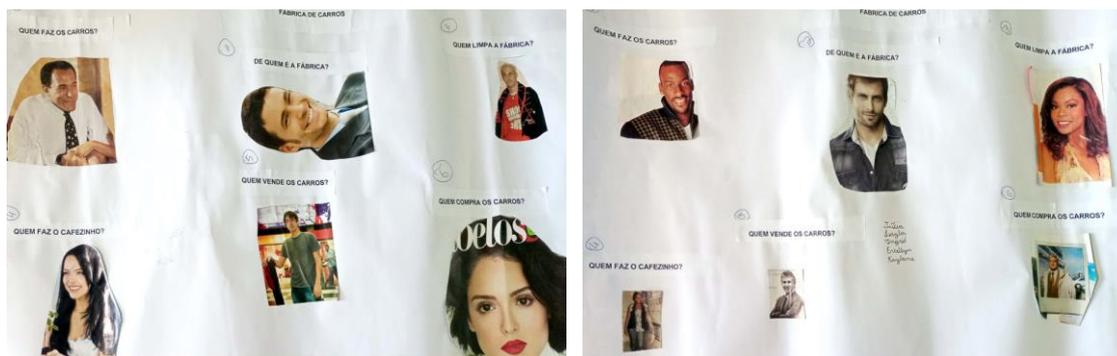
Perguntas	Negras		Brancas	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Quem faz os carros?	03	75%	01	25%
De quem é a fábrica?	01	25%	03	75%
Quem limpa a fábrica?	03	75%	01	25%
Quem faz o cafezinho?	03	75%	01	25%
Quem vende os carros?	01	25%	03	75%
Quem compra os carros?	01	25%	03	75%

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora (2022).

Observamos nessa dinâmica que as posições consideradas de menos prestígio foram atribuídas às pessoas negras, enquanto as demais posições com mais status social foram atribuídas às pessoas brancas.

Figura 1

Figura 2



Nessa circunstância, constatamos que as crianças expressaram em suas colocações o que é reproduzido em nossa sociedade, que tem em sua organização o que Almeida (2019) chama de racismo estrutural, e nessa organização a população negra geralmente ocupa cargos com menos prestígio social, ao tempo que a população branca ocupa os melhores cargos e posições, tendo mais vantagens e acesso a bens como educação, saúde, moradia, lazer e condições econômicas. Assim sendo, em todas as alternativas que explicitavam algum tipo de favorecimento, as crianças colaram imagens de pessoas brancas.

As manifestações das crianças durante o desdobramento da dinâmica *Fábrica* repercutem as suas percepções daquilo que se visualiza no cotidiano brasileiro, em todos os estados, nos municípios e em suas instituições. O racismo construiu o Brasil e continua sendo sua principal máquina estrutural. As crianças percebem isso. Elas são inteligentes. E também são vítimas dessa estrutura, em todos os seus âmbitos, consequentemente acabam internalizando e normalizando o racismo.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p. 22)

Compreendendo esse processo, educadoras e educadores do componente curricular ciências são desafiadas(os) a pensar diferentes maneiras de levar essa discussão para a sua sala de aula, ao tempo que se faz necessário que tenham informações, formação, discernimento e sensibilidade para contribuir na superação do preconceito racial na escola e, consequentemente, na sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, inferimos a partir das entrevistas realizadas, que as(os) profissionais da educação compreendem quanto a sua atuação é essencial no combate efetivo do racismo no contexto escolar. Essa constatação é endossada em suas falas, da mesma forma que é destacada a ação de conscientização na atenuação de conflitos, principalmente com base nas diferenças raciais. Segundo Latifa (entrevista, 2022) “é preciso conscientizar as crianças de que não podemos discriminar uns aos outros por causa da cor”.

Reforçando esse pensamento, Malaika (2022) acrescenta que:

O meu papel, eu sempre estou falando pra eles, alertando a respeito do que o racismo, do que o bullying, do que o preconceito traz de prejuízo para a convivência em grupo, como é difícil para aquela pessoa que está passando por isso, ser discriminada, ser apontada, sofrer esse tipo de discriminação, porque eles tem que entenderem que todos tem que ser respeitados, somos todos iguais na diferença, e que isso é uma prática que vem sendo disseminada e reproduzida a muito tempo e que já chegou ao ponto de não ter mais para onde ir e agora a lei está protegendo essas pessoas, a lei está do lado de quem está passando por isso e quem está sofrendo. É preciso repensar isso e reverter essa situação. (MALAIKA, entrevista 2022)

Do mesmo modo, Shena (entrevista, 2022) pondera:

Eu acho que meu papel é de conscientizadora, é um papel muito importante, porque às vezes não é só porque uma pessoa é professor que não tenha preconceito, até a pessoa que tenha o conhecimento da legislação, da lei, às vezes até ele é preconceituoso, então eu acho assim, Consciência não é para todos, a gente vê todos os dias essas questões. Não basta só ter conhecimento, você precisa ser consciente daquilo, de aceitar. Às vezes, o professor, eu já trabalhei assim por exemplo: Em uma escola, que eu tinha colegas professoras que não gostavam de alunos negros, que repudiava, às vezes não queria que ficasse na sala, eu trabalhei em colégio particular em que uma vez eu presenciei um professor, desmerecendo um aluno da educação infantil por ele ser negro e de usar termos (xulus) que a criança fedia, quando as crianças corriam e diziam que tinham um cheirinho de “macaco”, então tudo isso para um professor. (SHENA, entrevista, 2022)

A conscientização é destacada como uma das principais iniciativas para combater o racismo dentro do contexto escolar. Dessa forma, é preciso que exista um diálogo nos espaços da escola, que reforce o olhar para o respeito às diferenças, à

valorização das singularidades e à compreensão de que vivemos em um país múltiplo em suas diversidades, ou seja, entendendo que cada pessoa tem seu espaço, seus direitos e que qualquer forma de preconceito ou discriminação é uma violação a esses princípios.

Segundo, Freire (1996),

o que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 70)

Nesse contexto, foi notório o esforço das educadoras e dos educadores que dialogamos nesse estudo, para que as interações entre as(os) discentes sejam saudáveis e que suas diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Entretanto, para que se concretize de fato uma educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências, faz-se necessário um trabalho mais intenso e que envolva não somente as professoras e os professores, mas toda a comunidade escolar. Sendo assim, todas e todos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, sejam das redes de ensino, em suas diversas esferas, sejam das instituições educacionais, sejam dos movimentos sociais ou demais ativistas, devem discutir e defender estratégias de trabalho para essa temática.

Afinal, a educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo é de responsabilidade de todas e todos que são comprometidas(os) com uma educação equânime e de qualidade. Nessa ótica, é urgente reinventar a realidade que é perceptível no diálogo com as professoras e os professores, em que 80% das(os) entrevistadas(os) afirmaram que, no cotidiano da escola, deparam-se com situações de preconceito ou discriminação racial, sendo destacado que em sua maioria, a(o) responsável pela violência é uma(um) estudante e a vítima também. Apesar disso, diante de tais atos, percebemos pouca atenção por parte de um pequeno número de

educadoras(es), e que a vítima era colocada como a “responsável” por tal ação. Afirmações como “ela se autodiscrimina”, “ela provoca”, transferem para a criança a culpa por ter sofrido o racismo.

Assim sendo, nenhuma atitude era tomada pela escola em relação à(ao) aluna(o) que cometeu a agressão, deixando que sua atitude fosse banalizada e/ou até mesmo naturalizada, e pior, sem considerar o mal que isso pode causar na vida de quem sente na pele a violência.

Por outro lado, foi possível constatar que há educadoras(es) que percebem a ação discriminatória e criam mecanismos para combatê-la, oportunizando momentos para conversar com as(os) discentes sobre o ocorrido e alertando-os para os erros em tal comportamento.

A partir dessas interações sociais desdobradas no cotidiano da escola, urge que educandas e educandos encontrem na escola, para além da defesa e fortalecimento de relações étnico-raciais saudáveis, referências curriculares negras, bem como saberes produzidos por africanas, africanos e seus descendentes, para garantir o direito à representação e pertencimento a esse espaço, assim como estimular a autoestima e respeito ao outro.

3.2 Categoria 1. 3 A educação das relações étnico-raciais: contextos político-pedagógicos e legais

Aqui nos debruçaremos sobre os contextos político-pedagógicos e legais da educação das relações étnico-raciais a partir do olhar das(os) professoras(es) participantes das entrevistas realizadas durante o estudo.

As educadoras e o educador entrevistado têm entre 10 a 26 anos de atuação na educação, seja em sala de aula ou em cargos de direção e coordenação. Ainda assim, foi destacado pelos profissionais o pouco conhecimento referente às legislações que versam sobre a temática étnico-racial.

De modo geral, percebemos nas falas das(os) educadoras(es) entrevistadas(os) que suas formações iniciais não contemplaram a temática da educação das relações étnico-raciais, do mesmo modo que citaram que algumas das disciplinas que cursaram retratavam essa educação, por meio de temas específicos, como a religiosidade, e que uma(um) ou outra(o) professora(o) falava sobre o tema,

ou seja, nada muito estruturado e que estivesse presente na organização curricular do referido nível de ensino.

A professora Latifa (entrevista, 2022) informa que teve contato com a EREER, “nas disciplinas de danças e jogos [...]. Nessas disciplinas, era tratada a questão da dança atrelada à religiosidade, como das de matrizes africanas; e na disciplina cultura de Sergipe que trazia o histórico das matrizes africanas e dos negros no estado”. Já Kalifa (entrevista, 2022) afirma:

Eu não lembro os temas e os conceitos, a questão do preconceito, do gênero, da discriminação, está sendo muito mais discutido agora do que na época que era adolescente. Não se falava em preconceito, nem em questão de gênero, até mesmo o bullying que se fazia e faz hoje era tido como um “apelido” que você usava enquanto criança, então a gente não tinha essa noção do que se tem hoje. (KALIFA, entrevista, 2022).

Esses depoimentos demonstram que as(os) professoras(es) não tiveram contato direto com a EREER em suas formações iniciais, somando-se a isso, a ausência de formações continuadas, discussões, estudos e planejamento sobre a referida temática. Essa falta de embasamento teórico dificulta a realização de práticas pedagógicas alternativas e diversificadas que contemplem a EREER e que contribuam para lidar com os conflitos nas interações entre os diferentes grupos que permeiam o espaço escolar.

Especificamente sobre ter conhecimento sobre as leis n. 10.639/2003 e a n. 11.645/2008, que orientam o trabalho com a temática étnico-racial, 80% das(os) profissionais da educação entrevistadas(os) afirmaram conhecer essas duas leis, no entanto, apenas 20% demonstraram conhecimento aprofundado sobre as orientações preconizadas pelas referidas leis e suas diretrizes.

Conheço. Bom, essas duas leis na verdade eu não tenho muito aprofundamento, no entanto eu sei que elas tratam, deliberam, fazem com que seja obrigatório o Ensino da Cultura Negra, a mais antiga de 2003, para trabalhar com os alunos no currículo, as questões da Etnia Negra, da Cultura do Negro, do papel do Negro na Sociedade, principalmente dessa conjuntura do Negro vindo para o Brasil como escravizado, para incluir no estudo, no currículo das escolas, tanto públicas como particulares. E a outra Lei, espero estar certa, ela também inclui o estudo da Cultura

Índigena, e no currículo das escolas, tanto públicas como particulares. (MALAIKA, entrevista, 2022).

O professor Talib (entrevista, 2022), com base nos conhecimentos sobre a Lei n. 10.639/2003, acrescenta que o trabalho é realizado de forma isolada, bem como aponta para a necessidade do cumprimento dessa legislação nos diferentes componentes curriculares.

A Lei n. 10.639 ela começou naquela expectativa de que as escolas iriam cumprir a fundo, porque já faziam alusão à questão da consciência negra e foi devido ao feriado que muitos desejavam e almejavam. A escola por si ficou na questão das apresentações e hoje digo assim de passagem, que a lei não é cumprida como deve ser, não é cumprida porque infelizmente falta compromisso de muitos, na questão do cumprimento da lei, porque a lei n. 10.639 ela é abrangente, ela fala das questões até mesmo conteudista, ou seja, ela entra dentro do conteúdo que deve ser abordado, e digo assim de passagem que tanto em História como Geografia e demais disciplinas, não vem abordando esse conteúdo e aí a gente abnegadamente, a gente trabalha de forma pouco quase que isolada porque a gente entende que é preciso que a lei n. 10.639 ela seja cumprida. (TALIB, entrevista, 2022)

Não obstante, em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (conjunto formado pelo Parecer CNE/CP 03/2004, Resolução CNE/CP 01/2004 e Lei n. 10.639/03), foi identificado um percentual de 40% que afirmaram ter conhecimento sobre as DCNERER, enquanto 60% não apontaram conhecimento algum sobre esses documentos. À vista disso, a professora Malaika (2022) salienta que havia “*alguns projetos nas escolas por onde eu passei, que tinham como base essas diretrizes de inclusão dentro do projeto abrangente para que fosse trabalhado dentro do conteúdo do currículo e do planejamento da escola*”. (MALAIKA, entrevista, 2022).

Paralelamente, é possível observar que a escola não evidencia atribuições pedagógicas com foco na EREER em sua proposta pedagógica curricular, sendo mencionado alguns momentos e formas em que esse trabalho é abordado.

No planejamento nós falamos para que os professores trabalhem os temas dentro das disciplinas, seja em forma de texto, poesia, seminário,

atividade, desenho, palestra. A culminância do projeto que tem o professor Talib como um de seus precursores, como ele diz, a consciência negra não tem um só dia, são todos os dias, em pequenos gestos. Eu não percebo aqui de colega para colega, de menino para menino nem de professor para aluno essa questão de discriminação, a gente não percebe. É mais a questão do bullying, de apelidar, ficar mexendo. Tem coisas que quando mexem com o emocional da criança a gente já toma atitude para que isso não evolua a uma situação mais complicada, mas a gente não vê muito essa questão aqui não. (KALIFA, entrevista, 2022)

Confirmando esse depoimento o professor Talib (2022), relata que:

As questões étnico-raciais dentro do currículo escrito, ele não vem explícito. Essa questão do combate às questões raciais, aliás não vem abordando, ele vem camuflado praticamente nem existe essas questões dentro do currículo da escola, infelizmente. O único momento é de quando chega em novembro que vem aquela questão do dia 20, de referência a Zumbi etc. Isso a escola não fazia prática, que ela veio fazer ano passado comigo, ela não abordava de forma geral essa temática. (TALIB, entrevista, 2022)

O fato de a escola não ter um planejamento amplo e interdisciplinar sobre a questão étnico-racial acarreta limitações no desenvolvimento do trabalho docente, e soma-se a isso o fato de os conteúdos previstos na Lei n.10.639/2003 não estarem inseridos no projeto político pedagógico da escola. Para a professora Shena (entrevista, 2022), esses conteúdos aparecem no trabalho de algumas disciplinas, como salienta: “*Nós temos disciplinas, tipo Projeto de Vida, que trata essas questões de valores. Os valores envolvem tudo, respeito, aceitação. É você chegar para um colega e saber como tratar, eu acho que a escola trabalha assim*”.

Em outras palavras, o professor Talib descreve que:

O projeto político pedagógico é algo que é muito preocupante, não sei se é a realidade em outras escolas, mas por exemplo, aqui que eu cheguei até hoje, ninguém nunca me apresentou o projeto político-pedagógico da escola, então digo assim de passagem, é uma pergunta que é muito questionadora, será que os professores conhecem o projeto político pedagógico (PPP) da escola? Eu mesmo particularmente eu não conheço o projeto. (TALIB, entrevista, 2022)

É preocupante diagnosticar a falta de conhecimento das(os) educadoras(es) sobre o projeto político pedagógico de sua escola. Isso reflete uma política neoliberal, presente em nossos dias, praticada por entidades responsáveis pela organização dos sistemas de ensino, em razão das quais subtraiu-se das mãos da educadora e do educador a participação, como protagonista, dos processos de construção do PPP, que não participando dele, ignora-o.

Contudo, entendemos como necessário, para o bom andamento das ações e alinhamentos dos objetivos pretendidos pelo coletivo escolar, o conhecimento e principalmente a construção coletiva desse documento que norteará todo o fazer pedagógico, considerando as particularidades da instituição e de suas educandas e seus educandos, ou seja, o meio onde vivem, seus anseios e suas individualidades pessoais, sociais e culturais.

Outro alerta é em relação à abordagem nos materiais didáticos. A escola não dispõe de materiais que contemplem a história e cultura africana e afro-brasileira e que possam ser utilizados em sala de aula. A partir dos relatos, as(os) professoras(es) expuseram a necessidade de material específico como auxílio para a introdução dessas temáticas em sala de aula. As(os) educadoras(es) narraram que, quando levam algum texto específico, solicitam e são providenciadas cópias para serem distribuídas com as(os) estudantes.

Ainda, segundo as(os) educadoras(es), existem poucos acervos na biblioteca da escola que abordam a história e cultura africana e afro-brasileira, o que não colabora para a inclusão da questão racial na escola. Além de ser destacada como necessária uma maior divulgação desses acervos para que todas(os) as(os) docentes tenham conhecimento.

Para o desenvolvimento de atividades sobre a ERER, as educadoras em regência participantes da pesquisa, citam que utilizam acervos pessoais ou buscam em fontes como Youtube e Google, na maioria das vezes recorrendo a vídeos curtos que sejam adequados aos interesses das crianças, além de textos que abordem o tema.

Eu busco, nas fontes mais óbvias no Youtube, Vídeos curtos que sejam adequados às crianças que sejam interessantes, textos que abordem o tema, alguns livros têm algum conteúdo ou vem com alguns conteúdos e

inclusive esse ano na escolha do livro didático, nos atentamos bastante a essas questões que vem algumas coleções bem aprofundado, bem legal, bem interessante, mas eu faço a minha busca individual. (MALAIKA, entrevista, 2022).

Nessa conjuntura, apesar de a Lei n.10.639/03 ter completado 20 anos em janeiro de 2023, ainda identificamos uma ausência do seu cumprimento na elaboração dos livros didáticos. As(os) professoras(es) afirmam que essa temática aparece de forma sutil e pincelada, como observa-se em imagens de crianças, representando as diferentes raças, cor ou etnia. Porém, isso não dá conta de cumprir o que a lei preconiza, entendendo-se como necessária uma expansão e aprofundamento dos conteúdos e abordagens descritas nas diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

A abordagem no livro, eu ainda acredito que alguns livros que eu vejo ainda são coloniais, existe concepção colonialista, ou seja, europeia. Ainda precisamos abordar coisas que a gente vê aqui, como por exemplo, deveria existir já que falamos sobre Sergipe, livros que falasse sobre a “Mussuca”, que falasse sobre algo que a gente vê ao redor, por exemplo: Os meninos moram aqui próximo da Maloca, mas não sabem o que é que significa “Maloca” e veja que tem pesquisadores que vem de longe estudar sobre a Maloca e os que moram aqui, não sabem nem o que é isso, então era o que deveria existir na escola. (TALIB, entrevista, 2022)

Essa lacuna nos livros didáticos, de retratar a realidade das(os) estudantes, acaba por dificultar o fazer pedagógico voltado para a questão étnico-racial. É notável que a temática encontra espaço nas disciplinas de história e geografia, porém, nos demais componentes curriculares, o trabalho acontece de forma pontual e em eventos comemorativos.

Assim sendo, é inegável a importância de iniciativas pedagógicas que sistematizem propostas específicas e busquem assegurar igual direito de acesso às histórias e culturas que formam o território brasileiro. Nesse sentido, é mister repensar as formações iniciais e continuadas das(os) docentes, o projeto político pedagógico das escolas, a organização curricular e os materiais didáticos utilizados como forma de garantir um ensino voltado para as relações étnico-raciais.

3.3 Categoria 1.4 educação das relações étnico-raciais e ensino de ciências

Conforme a Lei n. 10.639/2003 e as DCNERER, a educação das relações étnico-raciais deve ser trabalhada em todos os componentes curriculares e durante todo o ano letivo, contudo, observamos que essa ainda não é a realidade da escola locus da pesquisa.

É possível essa constatação, a partir do depoimento da professora Kalifa (entrevista, 2022) quando explicou em que medida acontecia o trabalho com a educação das relações étnico-raciais nos componentes curriculares *“durante todo ano não, mas de forma pontual e se concretiza quando há o projeto da consciência negra. Alguns professores trabalham em sala de aula, mas outros não trabalham”*.

Paralelamente a professora Shena (entrevista, 2022), justifica: *“Bem, é como eu falei antes, deveria acontecer mais, acontece, mas não como um assunto que deveria ser uma constante, uma diária”*. Esses depoimentos são endossados na declaração da coordenadora pedagógica Latifa (entrevista 2022) quando relata que o atendimento aos dispositivos legais supracitados ocorre *“em 20% das turmas. Em história e geografia, tem essa limitação”*.

Essa resposta é um pouco complexa, eu posso falar por mim. Todas as disciplinas que eu possa incluir o tema, eu faço, com todas as disciplinas, não sei, não conheço o trabalho individual de cada professor não sei até que ponto eles trabalham sobre essa temática, mas eu consigo mesmo aos pouquinhos, eu consigo fazer o trabalho em alguns componentes, em todos eu não diria, mas pelo menos em Artes, Português, História e Ciências eu até tenho a vontade de colocar. Eu estava olhando no livro, meu Deus Paula pegou o livro, mas a gente não vê muita coisa para se trabalhar sobre a temática, mas é possível se fazer isso. (MALAIKA, entrevista, 2022)

A partir desses depoimentos, constatamos a ausência da EREER em grande parte dos componentes curriculares, sendo enunciada a necessidade de se ampliar esse trabalho, porém destacada as limitações de cada docente para que ocorra essa efetivação.

Aprofundando o olhar sobre os planos de aulas de ciências, as professoras e professores foram perguntadas (os) se em sua percepção era possível contemplar a EREER nesse ensino? Em caso de resposta positiva, foi solicitado que informassem os conteúdos e as estratégias utilizadas. Em resposta a essa indagação 100% das(os)

entrevistadas(os) afirmaram, convictamente, que era possível contemplar a EREER no ensino de ciências.

E dentre as possibilidades elencadas para essa implementação, as(os) professoras(es) enfatizaram o trabalho a partir da cor/raça e etnia das(os) discentes e suas miscigenações, do seu corpo, sua pele, do surgimento da vida, dos recursos naturais, das plantas medicinais que são de origens africanas, da culinária, das culturas, formas de vivência das pessoas afro-brasileiras, despertando um olhar crítico sobre os espaços ocupados por essa população e suas condições de moradia, saúde, educação, condições de trabalho, dentre outros, como acrescentado pelo professora Malaika (entrevista, 2022):

Eu acredito que como se pode trabalhar, em história, geografia, com certeza ciências também, abordando mesmo as plantas por exemplo: o negro contribuiu ricamente para a cultura brasileira, em todos os aspectos, não só a questão da religião, não só a questão da culinária, não só a questão artística, música, mas com certeza os seus aprendizados, com seus saberes em todas as áreas, é claro que com a ciências também poderia ver, abordar toda essas contribuições do negro para nossa cultura, para a cultura brasileira, como parte que ele contribuiu, favoreceu essa riqueza, com certeza dá. (MALAIKA, entrevista, 2022)

Notamos nesse relato, que a associação entre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de ciências é exequível e de fácil compreensão pelas(os) educadoras(es), no entanto, na prática, ainda não é executada. São apontados como desafios para a efetivação da EREER no ensino de ciências o pouco conhecimento das(os) professoras(es) e a ausência de materiais didáticos: *“a gente conhece pouco, é preciso que a ciências se debruce nessa questão para buscar as contribuições e trazer para os livros, o que tem de riqueza na cultura do negro, do indígena e trazer para a parte didática”* (MALAIKA, entrevista, 2022).

Para a professora Shena (entrevista, 2022), os saberes relacionados à educação da relações étnico-raciais e o ensino de ciências,

deveria vir mais específico nos livros, então é essa falha que eu deixo aqui como uma sugestão de vim mais específico falar sobre a EREER, sobre as leis o que elas contemplam e fazer aquele planejamento, porque os livros hoje eles trazem toda aquela parte que ajuda muito o professor no

planejamento, na orientação das atividades, então eu acho que deveria sim vir nos livros mais específicos e com orientações de como você trabalhar. (SHENA, entrevista, 2022)

A partir dessa carência e dos desafios enfrentados, as professoras e os professores são obrigadas(os) a pesquisarem mais e a buscarem o conhecimento para poder incluir em suas aulas conteúdos referentes a essa temática. Dessa forma, a professora e o professor, como sugere Freire (1996), precisam ser pesquisadoras(es) para, a partir da pesquisa, dos aprendizados adquiridos, ofertar um ensino comprometido com a aprendizagem de suas(seus) educandas(os).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 16)

Outro desafio enunciado nas falas, foram as não ofertas de formações iniciais e continuadas comprometidas com as questões étnico-raciais, fato que dificulta a inserção dessa concepção de ensino, na qual se tem um olhar para as diferenças presentes na sociedade brasileira. Essas formações docentes são necessárias para que seja possível a oportunização de discussões que subsidiem a elaboração de planos de aulas específicos e o trabalho em sala de aula.

Enquanto as formações não acontecem, como ressalta a coordenadora pedagógica da escola, todo o trabalho fica sob a responsabilidade da professora e do professor, *“é preciso que o colega professor tenha essa consciência, que ele queira, que ele contemple a temática dentro dos conteúdos dele e com consciência do que está fazendo”*. (LATIFA, entrevista, 2022).

Nesse sentido, é reivindicada nas análises das(os) docentes que sejam adotadas ações pela escola e sua respectiva rede de ensino, que garantam a efetivação da educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências e nos demais componentes curriculares.

A rede de ensino tem o incentivo, talvez se a rede de ensino se preocupasse em trabalhar essas diferenças, de trabalhar de forma concisa, fazendo com que a lei seja posta de fato em prática, acontece. A escola precisa de um direcionamento, acho que hoje toda escola pública precisa desse direcionamento, pois há lacunas no ensino. (LATIFA, entrevista, 2022)

Outrossim, destacou-se a necessidade de formações continuadas ofertadas pela rede estadual de ensino, já que a escola é da esfera estadual, que abordem a temática étnico-racial. Em outras palavras, Shena (entrevista, 2022) diz que: “*quando a gente não tem o conhecimento de algo que ainda não nos foi permitido, fica muito mais difícil para você fazer um trabalho*”. Assim sendo, as formações continuadas podem proporcionar um direcionamento desse trabalho.

A escola tem conhecimento da existência do Serviço de Educação do Campo e Diversidade, que dentre suas atribuições na estrutura do Departamento de Educação da Seduc de Sergipe coordena as ações relacionadas à educação das relações étnico-raciais. Entretanto, pontua-se que o trabalho precisa ser alargado, no sentido de ter uma maior amplitude e ações que fortaleçam a implementação efetiva de uma educação antirracista nas redes de ensino sergipanas.

Para que isso aconteça, Malaika (2022), defende que:

Eu acho que seria mais a prática pedagógica constante, relacionar muito essa parte da EREER com projetos que não abordasse apenas a consciência negra, trazendo para outras disciplinas, mostrando aos alunos para que tenham conhecimento, porque muitos alunos não sabem da existência da lei. As ações são justamente a questão de fazer respeitar o que está dizendo na lei, incluir isso de forma efetiva, incluir essa temática de forma efetiva, nos planejamentos dos currículos da sala de aula, das aulas. (MALAIKA, entrevista, 2002)

Sob esse viés, entende-se que esse deve ser um trabalho constante, que contemple todos os componentes curriculares, logo, é importante que seja priorizada uma política pública que atenda a essa demanda, possibilitando o engajamento das(os) docentes na construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva, pois se não temos direitos respeitados, se a população negra continua não sendo enxergada no processo educacional, não temos uma democracia racial.

Portanto, o que se observa nas análises são educadoras e educadores que são resistência, trabalhando de forma solitária, cada um em sua escola, tentando não deixar que a população negra continue sendo excluída e invisibilizada no contexto educacional.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Eu tenho um sonho de que meus quatro filhos viverão um dia em uma nação onde não serão julgados pela cor de sua pele, mas pelo teor de seu caráter”.

(Martin Luther King)

Considerando a educação das relações étnico-raciais como objeto de estudo e as análises realizadas nessa pesquisa, enfatizamos de antemão a necessidade de existir cada vez mais pesquisas e estudos com essa temática, principalmente na área do ensino de ciências, e de igual forma que denunciem atitudes racistas e excludentes. Não podemos nos calar diante dessa realidade cruel, visto que o impacto negativo do racismo na vida das pessoas provoca efeitos tanto sobre a sua autoestima como na sua vida como um todo.

Percebemos que, para que se efetive uma educação das relações étnico-raciais, é preciso um repensar das práticas pedagógicas que estão engendradas em métodos autoritários e reprodutores de preconceitos e exclusões sociais. Para isso, é necessário entender que a caminhada está só começando. E nesse caminho, segundo Freire (1996, p. 61):

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 61)

Sendo assim, entender o papel da educação e das(os) educadoras(es), enquanto transformadoras(es) dessa realidade, ousamos afirmar ser um dos primeiros passos.

Nessa perspectiva, a partir desse estudo realizado com o foco nas Relações Étnico-Raciais e ensino de ciências, podemos afirmar que a prática pedagógica das(os) docentes torna-se um importante instrumento de transformação social, na medida em que reflete a realidade e os repertórios culturais de suas(seus) estudantes, e não se pauta somente na teoria, mas a partir da teoria, constrói conhecimentos numa interação dialógica com a sociedade, inclusive abrindo as portas para quem não tem condições de acessá-la. Nesse sentido, Freire (1996) acrescenta:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas, perguntado se conhece Madalena, diz: “Conheço-a. É negra, mas é competente e decente.” Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que ela é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente. No discurso perfilador de Madalena, negra, cabe a conjunção adversativa, mas; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é um não-senso. A compreensão do papel das conjunções que, ligando sentenças entre si, impregnam a relação que estabelecem de certo sentido, o de causalidade, falo porque recuso o silêncio, o de adversidade, tentaram dominá-la, mas não conseguiram, o de finalidade, Pedro lutou para que ficasse clara a sua posição, o de integração, Pedro sabia que ela voltaria, não é suficiente para explicar o uso da adversativa, mas na relação entre a sentença Madalena é negra e Madalena é competente e decente. A conjunção, mas aí, implica um juízo falso, ideológico: sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente. Ao reconhecer-se, porém, sua decência e sua competência a conjunção, mas se tornou indispensável. No caso de Célia, é um disparate que, sendo loura de olhos azuis, não seja competente e decente. Daí o não-senso da adversativa. A razão é ideológica e não gramatical. (FREIRE, 1996, p. 25-26)

Paralelamente, Bispo et al. (2019) enfatiza que:

Ressalta-se a importância de discutir quem são as pessoas que sofrem com a ausência de condições dignas de sobrevivência e refletir sobre porque, apesar de toda a produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos, a maior parte da população brasileira não tem acesso às condições dignas de

vida, que poderiam ser garantidas a partir da utilização desses conhecimentos. (BISPO; LOPES; LIMA, 2019, p. 161-162)

Partindo dessas colocações, ratificamos que a ação da escola enquanto locus de práticas antirracistas pode influenciar na direção da construção de uma autoimagem positiva, por parte das(os) estudantes negras(os), fortalecendo e encorajando essas crianças no enfrentamento de tudo aquilo que possa ferir ou negar os seus direitos fundamentais, seja por sua condição de pertencimento étnico-racial, etário, de classe ou gênero, a partir do momento que se torna uma mediadora das interações entre as crianças e adultos de diferentes cores/raças e etnias. São nessas interações, que as crianças aprenderão a conviver, conhecer e respeitar os diferentes saberes e culturas que coexistem na sociedade brasileira, ao tempo que as práticas educativas têm a oportunidade de fortalecerem as relações étnico-raciais dentro desse contexto escolar diverso e multicultural.

Além disso, foi possível constatar durante a pesquisa a necessidade de uma reavaliação das práticas e dos saberes estabelecidos nos currículos oficiais, para que possam dialogar com os conhecimentos da população negra que, por muitas vezes, é excluída desses currículos. Com base nesse paradigma, o olhar para o projeto educacional da instituição escolar é de suma importância para entender qual é a sua proposta de ensino e de aprendizagem com relação à temática do racismo, das desigualdades sociais, econômicas, políticas e de gênero, percebendo se existe a preocupação em promover um debate de desconstrução de estereótipos, preconceitos ou quaisquer outras formas de discriminação e exclusão.

Por conseguinte, considerar a relevância em abordar as propostas de educação antirracista representadas pela Lei n.10.639/2003, bem como as orientações presentes em suas diretrizes, possibilitará sua implementação de forma efetiva, bem como a promoção de estratégias pedagógicas e ações afirmativas, oportunizando as nossas crianças, jovens e adultos, uma educação equânime, de qualidade e para todas(os).

Nesse cenário, enfatizamos a necessária oferta e realização de formações iniciais e continuadas para todas(os) as(os) profissionais da educação, que inclusive está determinado no artigo 4º da Lei n. 5.497 de 23 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a obrigatoriedade de o Conselho Estadual de Educação (CEE), estabelecer e

normatizar as diretrizes operacionais para a inclusão nos currículos da educação básica das redes pública e particular do estado de Sergipe o ensino obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, conforme a Lei Federal n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

Assim, a lei estabelece que:

As Diretrizes Operacionais para a inclusão nos currículos da Educação Básica da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” apresentarão objetivamente os mecanismos que deverão ser adotados pelo Poder Público para a garantia de: formação continuada dos profissionais da educação, prioritariamente os que estão em exercício da docência na Rede Pública, aquisição de acervo bibliográfico, elaboração, incentivo e publicação de pesquisas e estudos sobre a temática, definição dos conteúdos, carga horária e metodologia (seminários, simpósios, palestras, aulas expositivas e outras). (SERGIPE, 2004, art. 4º)

Assim sendo, o investimento em formações iniciais e continuadas, pelas redes de ensino, em suas diferentes esferas, níveis e modalidades, para as professoras e professores, com foco nas questões raciais, constitui-se em um fator primordial para a consolidação de uma educação verdadeiramente comprometida com as relações étnico-raciais positivas e, conseqüentemente, na construção de uma escola diversa e de qualidade para todas(os). Infelizmente, a não oferta dessas formações na rede estadual de ensino é constatada nos relatos analisados, assim como no de Shena, (entrevista, 2022) quando afirma que: *“quando a gente não tem o conhecimento de algo que ainda não nos foi permitido, fica muito mais difícil para você fazer um trabalho”*. Logo, a não realização de um trabalho mais inclusivo e democrático é justificada pela ausência dessas formações, já que estas podem proporcionar alternativas de direcionamento do trabalho docente.

Nessa conjuntura, é preciso que essa não oferta de formações iniciais e continuadas seja denunciada aos órgãos e esferas competentes, como uma forma de garantir a implantação de políticas de reparações e ações afirmativas, como asseguram o Parecer n. 03/2004:

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. (PARECER CNE/CP 003/2004)

Fanon (1963) argumenta que a população branca não deve assumir a culpa pelas desumanidades causadas por seus antepassados, porém, ela tem a responsabilidade moral e política de combater o racismo e as discriminações presentes na sociedade. Assim sendo, a responsabilidade pela educação antirracista é de todas(os), sejam brancas(os), pretas(os), indígenas ou pertencentes a uma outra raça/cor ou etnia, a responsabilidade é enfim, do coletivo, incluindo-se as instituições públicas e privadas.

Ademais, evidenciamos como um ponto importante para a consolidação de práticas voltadas para o trabalho com as diferenças étnico-raciais, nos anos iniciais do ensino fundamental, a elaboração e disponibilização de materiais didáticos que contemplem essa temática. Assim, para que ocorra a elaboração desses materiais, é primordial que se oportunize, pelos órgãos governamentais, formações continuadas que atendam a essa demanda. Ressalta-se, contudo, que o acesso a esses materiais não garantirá um trabalho efetivo com foco nas relações étnico-raciais, pois isso dependerá do comprometimento e engajamento de todas(os) as(os) profissionais da educação na promoção de um ensino antirracista.

Para além do exposto, foi perceptível na pesquisa que o espaço escolar deve ser permeado de ações, atividades e projetos pedagógicos que valorizem o pertencimento racial das(os) alunas(os), principalmente das(dos) que fazem parte da população negra, visto que essa população é, notavelmente, a mais atingida por atitudes de racismo, discriminações e preconceitos raciais. À vista disso, o estabelecimento de parcerias entre a instituição escolar e as diferentes esferas, instituições públicas e privadas, movimentos sociais e membros da comunidade local, favorece um novo olhar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nas nossas escolas, dando visibilidade às personalidades negras, suas histórias, seus saberes e ensinamentos.

Portanto, destacamos que só a representatividade não basta para combater o racismo contra a população negra, é preciso desenvolver ações com o objetivo de corrigir as injustiças, provocadas a essa população ao longo dos séculos, promovendo a inclusão social e a cidadania de todas e todos.

Nesse contexto, a escola, como instituição sociocultural, onde os diferentes grupos interagem, suas e seus professoras(es) precisam estar preparadas(os) para lidarem com essa multiculturalidade, respeito aos saberes, individualidades, anseios e expectativas diversas. Isso torna-se fundamental na formação de uma nova consciência, que propicie a desconstrução dos padrões eurocêtricos, que foram legitimados por séculos e produziu um problema grave, o racismo perverso e violento, que afeta a vida de mais da metade da população brasileira, segundo dados do IBGE (2010), já que 52% da população brasileira se autodeclara negra.

Assim sendo, as(os) profissionais da educação precisam saber agir diante de atitudes racistas, discriminatórias e preconceituosas, coibindo essas atitudes e colaborando para a não manutenção e valorização do embranquecimento da população negra brasileira que, por vezes, é uma alternativa abraçada pelas crianças negras para não sentirem na pele a dor da exclusão.

Essa constatação foi reforçada na identificação dos repertórios identitários étnico-raciais das crianças participantes da pesquisa, quando analisamos no gráfico 1 que 85,7% se autodeclararam pretas ou pardas, no entanto, houve um recuo, que foi percebido no gráfico 2, na afirmação enquanto negras, conforme demonstram os gráficos abaixo.

FIGURA 3 – Comparação entre os gráficos 1 e 2.

Gráfico 1

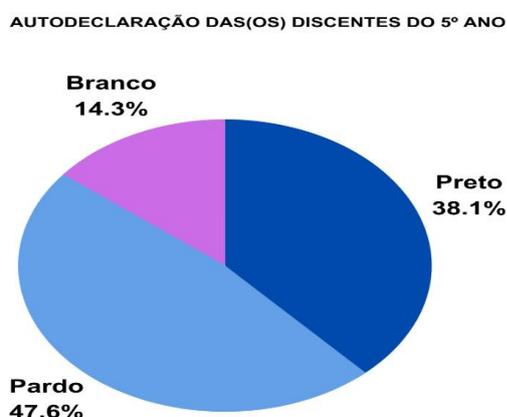
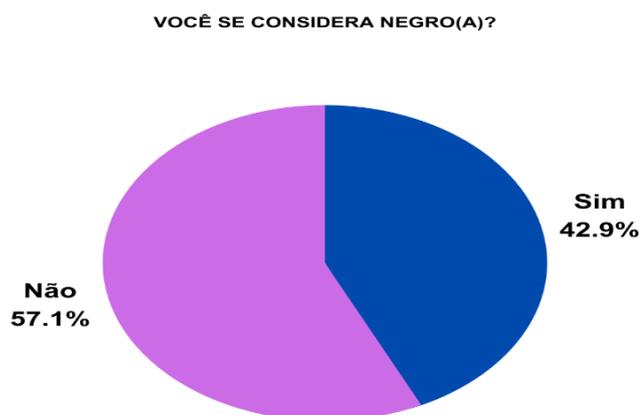


Gráfico 2



Nesse contexto, faz necessário o desenvolvimento de atividades que contribuam para que as crianças entendam a relação que existe entre a construção de sua identidade negra e a forma que lidam com seus corpos e com os sentimentos de aceitação e/ou rejeição a que são expostas.

Em síntese, constatamos nesse estudo avanços na educação das relações étnico-raciais, a partir das políticas implementadas com a LDB e promulgação das leis n. 10.639/2003 e a n. 11.645/2008, juntamente com suas diretrizes e planos de implementação, bem como a partir das diversas publicações acadêmicas e do comprometimento de algumas professoras e professores em levar para a sala de aula discussões sobre as questões étnico-raciais.

No ensino de ciências, que foi o componente curricular priorizado no estudo, identificamos várias possibilidades de trabalho com a questão étnico-racial, que podem ser desenvolvidas pelas professoras e professores.

Como se pode trabalhar, em história, geografia, com certeza Ciências também, abordando mesmo as plantas, por exemplo. O negro contribuiu ricamente para a cultura brasileira, em todos os aspectos, não só a questão da religião, não só a questão da culinária, não só a questão artística, música, mas com certeza com os seus aprendizados, com seus saberes em todas as áreas, é claro que com a Ciências também, abordando todas essas contribuições do negro para nossa cultura, para a cultura brasileira, como parte que ele contribuiu e favoreceu essa riqueza. (MALAIKA, entrevista, 2022)

Todavia, identificamos também desafios para a concretização efetiva da educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências, já que essa educação é colocada como de responsabilidade do componente curricular história. Somando-se a isso, o silenciamento dos livros didáticos das demais disciplinas, incluindo os de ciências, que não abordam essa temática em seus conteúdos, contribuindo para a não discussão e uso de metodologias que priorizem a EREER. Sem esquecer da ausência de formações iniciais e continuadas das(os) profissionais da área, fatores estes reconhecidos como entraves para a inclusão da temática étnico-racial nos currículos educativos.

Em suma, a partir dessa pesquisa e da necessidade de construções de espaços de valorização da identidade negra, ressaltamos por meio do provérbio africano “quando as teias de aranha se juntam, elas podem amarrar um leão”, que o diálogo entre as relações étnico-raciais e o ensino de ciências possibilita a desconstrução de padrões hegemônicos vigentes na sociedade, assim como de imagens negativas e estereotipadas sobre a população negra. Por isso, a efetivação desse diálogo é essencial para a construção de relações étnico-raciais positivas que viabilizem um convívio harmonioso e respeitoso entre os diferentes e uma educação verdadeiramente democrática, equânime e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. Feminismos plurais. In: RIBEIRO, D. (Org.). São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14.ed. São Paulo: papiros, 2005.

ANGROSINO, M. V. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BANTON, M. **Racial Theories**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BATISTA, W. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito Práxis**, v. 9, n. 4, p. 2581-2589, 2018.

BENÁCCHIO, R. **Meninos vadios**: reeducação e maioridade penal aos nove anos de idade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

BENTO, M. A. S (Org.). **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011.

BERSANI, Humberto. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Revista Extraprensa**, v. 11, n. 2, p. 175-196, 2018.

BISPO, A. G. P; LOPES, E. T.; LIMA, M. B. Livro didático de ciências: Identidades negras e contextualização em debate. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana/SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 30, n. 1, p. 151-170, jul.-dez. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho de Baptista. Revisor: Antônio Branco Vasco. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº Lei 847/ de 11 de outubro de 1890**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**, 1966.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, 2004.

BRASIL. Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

BRASIL. **IBGE: Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 4. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/lista-de-publicacoes>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. **Lei 10.639/03**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP/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, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC: Brasília - DF, 2004.

BRASIL. **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**. Lei Federal n. 10639, de 9/01/2003. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **Resolução CNS 466/2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília - DF, 2013.

BRASIL. **Resolução CNS 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília - DF, 2016.

BRITO, M. C. L. **A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de ciências/química**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, p.196. 2017.

CARDOSO, S. M. B. **Indícios de uma perspectiva (de)colonial no discurso de professores (as) de química: desafios e contribuições para a educação das**

relações étnico-raciais. Dissertação (Mestrado em Física). Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia. Salvador, p.105. 2019.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Ellis Cashmore com Michael Banton et al.; tradução: Dinah Klevej. São Paulo: Summus, 2000.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

CHAGAS, M. F. **Implementação da Lei 10.639/03 nas escolas da rede municipal de Ponte Nova-MG: uma análise através da prática docente no ensino de ciências**. Dissertação (Mestrado em ???). Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais, 2021.

CONCEIÇÃO, N. **O lado sujo da Ciência e a consolidação do racismo científico**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-lado-sujo-da-ciencia-e-consolidacao-racismo-cientifico/?gclid=Cj0KCQjwvYSEBhDjARIsAjMn0lgHkBP kHVIA vO...1/12>. Acesso em: 5 maio 2021.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 101, UCAM, 2007.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Periódicos Eletrônicos em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4 n. 3, p. 47-70, dez. 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004. Acesso em: 12 ago. 2022.

ESTEVES, G. As relações étnico-raciais no Brasil: cultura e preconceito. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, v. 10, n. 2, p. 111-117, 2018.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FELINTO, R. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**. Saberes para os professores fazeres para os alunos. Belo Horizonte: Fino traço, 2012.

FRANÇA, E. T. **Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade Quilombola Mussuca em Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2013.

FRANÇA, E. T. **Movente**. Aracaju: Editora SEDUC, 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, N. L. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan.- abr. 2012.

GOMES; N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, jan.- mar. 2013.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set.-out.-nov.-dez. 2002.

GUALDA, D. M. R.; HOGA, L. A. K. Pesquisa etnográfica em enfermagem. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 31, n. 3, p. 410-22, dez.1997.

GUIMARÃES, A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, 2004.

GUIMARÃES, C. A. S. **Movimento negro e mudança institucional no Brasil**: políticas municipais de promoção da igualdade racial em perspectiva comparada (1995-2015). Tese (Doutorado em Filosofia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. São Paulo, 2018.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PCERP - Pesquisa das características étnico-raciais da população**. 2008. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 12 ago. 2022.

LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (Org). **Estereótipos, preconceitos e discriminação**: perspectivas teóricas e metodológicas. Salvador: Edufba, 2004.

LIMA, M. B. **Práticas cotidianas e identidades étnicas**: um estudo no contexto escolar. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

LIMA, M. B. Identidade étnico-racial no Brasil uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**, v. 3, n. 2, p. 33-46, jan.-jun. 2008.

LIMA, M. B.; TRINDADE, A. L. **Africanidades, Currículo e formação docente**: Desafios e Possibilidades. In: MELO, M. R.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. (Org.). **Identidades e Alteridades: Debates e Práticas a partir do Cotidiano Escolar**. 1ª ed. São Cristóvão: Edufs, 2009, v. 1, p. 15-40.

LIMA, M. B. Identidades étnico-raciais, infância afro-brasileira e práticas escolares. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. **Estado capitalista e burocracia no Brasil pós-64**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, B. A. P. et al. **Decolonialidades na educação em ciências**. 1ª ed. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NASCIMENTO, A; MEDEIROS, M. **O fim da escravidão e as suas consequências**. IV Colóquio de História – Abordagens Interdisciplinares sobre História da Sexualidade, UNICAP, p. 309-316, 2010. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.309.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

NASCIMENTO, A. **Quilombismo**: um conceito científico histórico-social. Disponível em:

http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/ensaistas/qQuilombismo_um_conceito_cientifico_historico-social.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

ORTEGAL, L. Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. **Articles**, n. 133, p. 413-431, set.-dez. 2018.

OLIVEIRA, R. J.; OLIVEIRA, R. M. S. **Origens da segregação racial no Brasil**. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* [En línea], 29 | 2015, Publicado el 18 junio 2015, consultado el 28 septiembre 2022. URL: <http://journals.openedition.org/alhim/5191>; DOI: <https://doi.org/10.4000/alhim.5191>

POLEZ, F. T. S. **Relações étnico-raciais e ensino de ciências na escola**: uma proposta de formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Franciele Teixeira da Silva Polez, Eduardo Augusto Moscon Oliveira. – Vitória, ES: Editora Ifes, 2020.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Cia. das letras, 2019.

RIBEIRO, A.S.T (Org.). **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

SANTOS, J. S. S. et al. **Raças versus etnia**: diferenciar para melhor aplicar. Disponível em: https://www.scielo.br/j/dpjo/a/cpSn3rmDvrkMNTHj7bsPxgh/?format=pdf&lang=pt_. Acesso em: 19 set. 2022.

SANTOS, R. F.; MARQUES, A. J. **Diversidade étnico-racial**: conceitos e reflexões na escola. Disponível em: http://eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/15/1337560631_ARQUIVO_TEXTOANPUH-2012.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

SANTOS, T. As consequências da escravidão na história do negro no Brasil. **Diamantina Presença “Educação e Pesquisa”**, v. 2, n. 1, p. 47-57, 2019.

SCHUMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SCHWARCZ, L. K. Moritz. Usos e abusos da mestiçagem no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**, n. 18, p. 77-101, 1996.

SERGIPE. **Lei 5.497, de 23 de dezembro de 2004**. Caderno do Mandato Democrático e Popular, Janeiro, 2007.

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

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, vol. 3, n. 63, p. 489-506, set. -dez. 2007.

SILVEIRA, A. J.; SOUZA, A. L. L. R. M. (Org.). **Currículo de Sergipe: ensino fundamental: ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ensino religioso**. Aracaju: MEC, SEDUC, Undime, 2018.

SIQUEIRA, I. C. V. T. et al. **O que é racismo estrutural?** Instituto Mattos Filhos. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/o-que-e-racismo-estrutural/>. Acesso em: 11 maio 2022.

SODRÉ, M. **Do lugar de fala ao corpo como lugar de diálogo: raça e etnicidades numa perspectiva comunicacional**. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1944>. Acesso em: 30 ago. 2022.

VERRANGIA, D. C. S. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2009.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. (2010). **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências**. Educação e Pesquisa. São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXMVG8C8KD7hKn5Tms/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2022.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil**. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2015.

WALSH, C. Política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". In: FULER, N. (Org.). **Interculturalidad y política**. Desafios y posibilidades. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002.

ZANINI, D. **O que é pesquisa etnográfica? Conheça a metodologia**. Disponível em: <https://biblio.direito.ufmg.br/?p=5108>. Acesso em: 5 out. 2022.

APÊNDICES E ANEXOS



Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS SIGNIFICADAS EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE SERGIPE

MARIA PAULA DE MELO SANTOS

Prof.^a Dr.^a Maria Batista Lima

Orientadora

PERFIL PESSOAL, IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL, ESCOLAR, ACADÊMICO E PROFISSIONAL DA(O) PROFESSORA/PROFESSOR

Qual o seu nome completo?

Idade?

Qual sua raça/cor/etnia?

Qual seu gênero/ Orientação sexual?

Qual a raça/cor/etnia de sua mãe?

Qual a raça/cor/etnia do seu pai?

Caso tenha cônjuge, companheira (o), namorada (o), qual a raça/cor/etnia dela ou dele?

Você tem alguma religião (se sim, qual)?

Onde mora atualmente?

É professor/professora efetiva(o) ou contratada(o)?

Quantos anos de atuação na educação? E em quais funções atuou? Sala de aula, quanto tempo?

Em quais anos/séries mais atuou?

Há quanto tempo está nessa escola?

Você tem mais de um vínculo empregatício? Se sim, em rede pública estadual/municipal ou privada?

Concluiu o ensino médio em escola: () pública ou () particular: Qual curso??

Qual sua formação acadêmica? Graduação/especialização/outros? Qual o ano de conclusão?

Você conhece as Leis n. 10.639/2003 e a n. 11.645/2008? O que você sabe e pensa sobre elas??

Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (conjunto formado pelo Parecer CNE/CP 03/2004, Resolução CNE/CP 01/2004 e Lei 10.639/03)? O que você sabe e pensa sobre elas?

Na sua formação do ensino médio, você teve alguma disciplina que tratasse de questões relativas às relações raciais??

Se respondeu sim anteriormente, quais temas e de que forma eram abordados??

Na sua infância ou adolescência vivenciou algum tipo de preconceito ou discriminação racial direcionados a você? De que tipo e de que forma???

Na sua vida escolar, você vivenciou ou presenciou casos de preconceito ou discriminação racial?? Se sim, descreva a situação e em que ano/série isso aconteceu?

Na sua formação universitária, você teve disciplinas que abordassem questões com base no racismo? Se sim, quais?

Você já presenciou no contexto escolar dessa escola, práticas de preconceito e discriminação racial? Em caso afirmativo, quais?

Na sua visão, qual a predominância de cor/raça/etnia das(os) estudantes e professoras(es) dessa escola?

Você acha que as(os) estudantes e as(os) professoras(es) dessa escola valorizam suas identidades e se reconhecem de forma positiva?

Na sua prática de sala de aula, você já presenciou alguma atitude de preconceito e discriminação racial, na interação entre as(os) discentes?

Com relação à questão anterior, em caso afirmativo, como lidou com essa situação???

Você aborda em suas práticas de sala de aula a questão étnico-racial? Em caso afirmativo, quais práticas utiliza para isso? Em caso negativo, o que impede essa abordagem?

Na sua percepção, qual o seu papel como docente no combate efetivo do racismo no contexto escolar?

A escola tem conhecimento e observa suas atribuições no currículo escolar para Educação das Relações Étnico-Raciais? De que forma? E em que momentos?

Os conteúdos previstos nas Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 estão inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola?

Você tem acesso a materiais didáticos que abordem a história e cultura africanas, afro-brasileira e indígena, que possam ser utilizados em sala de aula? Quais? E em que fontes você consegue?

A escola dispõe de materiais didáticos que contemplem a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, que possam ser utilizados em sala de aula? Quais?

Na sua avaliação, os livros didáticos utilizados pela escola contemplam as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERE? Em que medida?

Conforme a Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, a ERE deve ser trabalhada em todos os componentes curriculares e durante todo o ano letivo. Em que medida isso acontece em sua escola.?

Na sua percepção, é possível contemplar a ERE no Ensino de ciências? Se sim, de que forma (conteúdos e estratégias)? Se não, por quê?

Na sua concepção, quais são os desafios e iniciativas para que se amplie a efetivação da EREER no ensino de ciências?

Na sua opinião, quais as ações necessárias que devem ser adotadas pela escola e sua rede de ensino para efetivação da EREER?

Você já participou de cursos de formação continuada sobre a EREER? Quantos e em que momento? Que tipo de formação (palestra, seminário) e quem ofertou?

Aracaju, 13 de setembro de 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

QUESTIONÁRIO PARA AS(OS) DISCENTES

Unidade Escolar da Pesquisa:

Turma de análise: 5º ano

I. PERFIL DA(O) PARTICIPANTE: IDENTIFICAÇÃO INICIAL

Nome da(o) estudante _____

Idade _____

Sexo () Masculino () Feminino

Endereço: Rua _____ nº _

Bairro _____

Cidade _____

II PERFIL IDENTITÁRIO PESSOAL E FAMILIAR DA(O) ESTUDANTE

1. Você é:

- () Preta(o)
- () Parda (o)
- () Indígena
- () Amarela/Asiática(o)
- () Branca(o)
- () Cigana(o)

Sua mãe é:

- Preta
- Parda
- Indígena
- Amarela/Asiática
- Branca
- Cigana

3. Seu pai:

- Preto
- Pardo
- Indígena
- Amarelo/Asiático
- Branco
- Cigano

4. A sua família tem pessoas de quais etnias, cores/raças?

- Preto(a)
- Pardo (a)
- Indígena
- Amarelo/Asiático(a)
- Branco(a)
- Cigano(a)

Em que sua mãe trabalha?

6. Em que seu pai trabalha? _____

7. Qual o nível de escolaridade de seu pai?

- Nunca estudou.
- Ensino fundamental completo (1º ao 9º)
- Ensino fundamental incompleto.
- Ensino médio completo. (1º ao 3º ano)
- Ensino médio incompleto.
- Ensino superior (universitário) completo _____
- Ensino superior incompleto

8. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

- Nunca estudou.
- Ensino fundamental completo (1º ao 9º)
- Ensino fundamental incompleto.
- Ensino médio completo. (1º ao 3º ano)
- Ensino médio incompleto.
- Ensino superior (universitário) completo _____
- Ensino superior incompleto

9. Quantas e quem são as pessoas que moram em sua casa?

10. Quantas irmãs e quantos irmãos você tem?

11. Qual sua religião e de sua família?

- Evangélica
- Católica
- Espírita/ kardecista
- Candomblé
- Umbanda
- Outras

12. Você se considera negra(o)?

- Sim Não

Porque _____

13. Você gosta da sua cor/raça/etnia?

- Sim Não

Porque _____

14. Na sua opinião, o que é ser negra(o)?

15. Se você pudesse mudar alguma característica em seu corpo, o que você mudaria?

Se você pudesse escolher uma outra cor/raça ou etnia. Qual você escolheria?

- () Preta
- () Parda
- () Indígena
- () Amarela/Asiática
- () Branca
- () Cigana

III RELAÇÕES SOCIORRACIAIS

Você sabe o que é?

- Preconceito () Sim () Não
- Discriminação () Sim () Não
- Racismo () Sim () Não

O que você sabe sobre racismo?

19. Você já foi discriminada(o) (xingada(o), apelidada(o) ou excluída(o), e outros) por causa:

- () da cor da sua pele;
- () do seu tipo de cabelo;
- () da sua condição de vida (social econômica);
- () da sua idade;
- () de lugar em que você mora;
- () De outras coisas. Quais? _____
- () Nunca foi discriminado.

20. Você já discriminou (xingou, apelidou ou excluiu alguém), mesmo sem intenção, por causa:

- () da cor pele;

- () do tipo de cabelo;
- () da condição de vida (social, econômica);
- () da idade;
- () do lugar em que mora;
- () De outras coisas. Quais? _____
- () Nunca discriminou.

21. Quando alguém é xingada(o) em sala de aula, como a professora age?

22. Você já notou ou presenciou algum ato de violência ou discriminação com pessoas negras?

Sim () Em que Local _____

Não ()

Caso tenha respondido sim, assinale abaixo, de que tipo era esse ato de violência?

- () Xingamentos.
- () Piadas ofensivas por causa da cor da pele.
- () Associação da pessoa a animais, como macaco/urubu ou outros.
- () Outras _____

23. Existe discriminação entre as pessoas (negras, brancas, indígenas e outras) na escola pública que você estuda.

() Sim () Não

Caso tenha respondido SIM, assinale abaixo entre quem ocorrem essas discriminações:

- () Entre Professoras(es) e Estudantes
- () Estudantes e Estudantes
- () Professoras(es) e Professoras(es)
- () Equipe diretiva e Estudantes.
- () Funcionárias(os) de apoio e Estudantes.
- () outras opções _____

Você já sofreu racismo na escola por conta da cor de sua pele.

() Sim () Não

Caso tenha respondido SIM, quem praticou esse racismo?

- uma(um) funcionária(o) da escola
- Uma(um) colega de turma
- Uma(um) estudante de outra turma
- Uma (um) professora/professor
- Outra pessoa: quem _____
- Nunca sofreu nenhum tipo de racismo

Você já teve algum brinquedo com representação negra (boneca, boneco de super-herói ou outros).

- Sim. Quais _____
- Não

Escreva o nome de, pelo menos, duas pessoas negras que tenham se destacado na história do Brasil ou de Sergipe e que você conhece?

27. Você já observou nas novelas e filmes, quais os personagens que as pessoas negras representam?

- Sempre têm os papéis principais
- Geralmente a mulher negra representa empregadas domésticas
- O homem negro é sempre o galã.
- As pessoas negras são representadas como ricas e bem-sucedidas.
- Outras _____

O que você mais pode dizer sobre isso? Sobre como a maioria das pessoas negras aparecem nas novelas, nos programas infantis, nos filmes e propagandas.

28. Algumas pessoas têm preconceito racial no Brasil e ainda destratam outras pessoas negras. Você já presenciou, se referiu ou observou algum momento desse tipo em sua escola?

() Sim () Não

Caso tenha respondido sim, assinale abaixo, em que espaços da escola você visualiza essas atitudes.

() Na sala durante as aulas.

() No refeitório, no momento da alimentação

() No pátio – nos momentos das brincadeiras

() Nos banheiros

() Quadra esportiva- nas atividades de educação física

Outros locais _____

IV INFORMAÇÕES DIDÁTICOS E PEDAGÓGICAS

29. Os livros didáticos usados durante as aulas apresentam a história e cultura africana e afro-brasileira?

() Sim () Não

Caso tenha respondido sim, assinale abaixo de que forma eles apresentam.

() Apresentam personagens negras da história do Brasil, de forma positiva.

() Retratam somente o processo de escravização do povo negro.

() Apresentam essa temática, a partir da representação de artistas, cientistas ou outras personalidades de referência negra.

() Através de discussões sobre preconceitos e discriminações raciais.

30. No seu livro de ciências, tem representações dos diferentes povos, raça, cor e etnias?

() Sim () Não

31. Na disciplina ciências, você já estudou conteúdos sobre:

A história e cultura africana, afro-brasileira?

() Sim () Não

O que é ser uma pessoa negra na sociedade brasileira e como é tratada?

() Sim () Não

As características do corpo humano, cor da pele, valorização e representatividade da estética e a relação com o racismo?

Sim Não

A saúde e as doenças que atingem mais facilmente a população negra?

Sim Não

Os ensinamentos trazidos pelos povos africanos, a partir do uso de plantas medicinais, benzedeadas e outros?

Sim Não

As desigualdades raciais a partir das diferentes condições sociais de vida: acesso à água, condições de moradia, saneamento básico, transporte, entre outros?

Sim Não

As contribuições da cultura africana na nossa flora, fauna e alimentação?

Sim Não

As características fenotípicas (cor da pele, tipo de cabelo, traços faciais (nariz, olhos, lábios) predominantes em cada povo, raça ou etnia?

Sim Não

32. Na sua escola tem material sobre a história, cultura africana e afro-brasileira, que fale desses povos e suas culturas? Marque só o que tem na sua escola sobre esse assunto.

Imagens (fotos, gravuras, quadros, cartazes etc.)

Filmes, vídeos

Livros de histórias/literatura

Músicas

Bonecas e bonecos negros

Fantoques negros

Outros.

A elaboração deste questionário teve, parcialmente, como base: a) questionários do Projeto *Compartilhando as diferenças e promovendo a equidade na educação sergipana*, do grupo de pesquisa GEPIADDE e b) o questionário da dissertação de mestrado de Evanilson Tavares de França (FRANÇA, 2013).



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGEICIMA



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Querido(a) estudante!

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE SERGIPE”** tendo como pesquisadora responsável **Maria Paula de Melo Santos Alves**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, nível Mestrado da Universidade Federal de Sergipe. Seus pais também serão consultados sobre sua participação. Com essa pesquisa, nós queremos saber se na escola que estudam, todas as crianças são respeitadas, ou se sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação por conta de sua cor/raça ou etnia, e se os(as) professores de vocês conseguem fazer tudo que desejam para oferecer uma educação justa e de qualidade para todos(as).

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na sua escola e principalmente na sua sala de aula. Eu estarei observando a participação de vocês durante as atividades e ficarei sentada em um canto fazendo anotações e tirando fotos de vocês, quando necessário. Também vou observar você e seus(as) coleguinhas nos outros espaços da escola, como pátio, recreio/intervalo e nas brincadeiras. E vou pedir também que participem comigo de algumas atividades e dinâmicas sobre preconceito e discriminação, com relação a cor da nossa pele. Tudo muito fácil!

Se você ficar com vergonha ou constrangido por permitir que eu, a pesquisadora, tire fotos e lhe observe durante as aulas, nem se preocupe que não vou falar com ninguém sobre o que observei e nem vou publicar suas fotos. Garanto que vou manter segredo sobre nossas conversas e proteger sua imagem.

Caso aconteça algo errado, você e seus pais podem nos procurar a qualquer tempo, entrando em contato com a pesquisadora responsável **Maria Paula de Melo Santos Alves** a no endereço: Av. Dr. Francisco Moreira, 220. Cond. Jardim Tropical: BI- F/101 - Ponto Novo,

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora

Aracaju – SE, 49047-335. Tel. (79) 9 9979-7364 e e-mail:

mariapaulamelo@academico.ufs.br. E com, **Maria Batista Lima** – Endereço: Av. Melício Machado, 355 - Cond. Eduardo Gomes Costa. Apart.102 - Atalaia, Aracaju- SE, 49037-445. Tel.: 79) 9 9939-1394 e e-mail: mabalima.ufs2@gmail.com (Orientadora do curso de Mestrado).

Há coisas boas que podem acontecer com essa pesquisa, podemos ajudar a construir escolas com uma educação que possibilite aos estudantes espaços livres de quaisquer formas de discriminações ou preconceitos raciais. Os resultados da pesquisa podem ser publicados em congressos ou revistas científicas, mas sem identificar as crianças que participaram.

Você pode conversar com seus pais sobre sua participação nessa pesquisa, e me procurar para falar sua decisão. Se for uma resposta positiva, que quer participar da pesquisa, assinará na linha abaixo.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa **Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Ciências: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública de Sergipe**. Entendi as coisas boas e ruins, que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via (ou cópia) deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Aracaju/SE, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para o presente estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Maria Paula de Melo Santos Alves
Pesquisadora Responsável do Programa PPGEICIMA/UFS
Matrícula - 202111007098

Participante da Pesquisa

Pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA - PPGEICIMA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Diretor(a)!

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE SERGIPE”**, de responsabilidade de Maria Paula de Melo Santos Alves, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, nível Mestrado da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Batista Lima. O objetivo desta pesquisa é analisar o modo como a Educação das Relações Étnico-Raciais- ERER, tem sido tratada no ensino de Ciências, à luz das Leis nº.10.639/2003 e 11.645/08, em turmas iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública de Sergipe. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (a) senhor (a) é livre para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem acarretar qualquer tipo de perda ou penalidade.

Caso aceite participar, sua participação consistirá em conceder uma entrevista sobre a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (fundamentada nas Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08) na instituição pesquisada, ser observado (a) sistematicamente pela pesquisadora nos espaços da escola e disponibilizar materiais como, projeto político pedagógico da escola, proposta curricular e calendário letivo, que subsidiarão a pesquisa. O (a) senhor (a), receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, mantendo seu nome no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como as entrevistas e gravações, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora

Solicito que o (a) senhor (a) me autorize a registrar sua imagem e voz. É importante que o (a) senhor (a) saiba que esse registro e toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Essa pesquisa prevê riscos aos seus participantes, ou seja, possibilidade de danos às suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural, uma vez que colherá materiais produzidos por eles, dessa forma gerando algum tipo de constrangimento ou situações vexatórias na publicização desses materiais, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes. Dessa forma, asseguro a confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e a não utilização das informações em seu prejuízo. Também estão assegurados ao(à) Sr(a). o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, conforme orientação da Resolução nº 466/12 e da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Convém salientar ainda que, caso os participantes da pesquisa venham a sofrer qualquer tipo de dano, resultante de sua participação neste referido estudo, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terão direito à assistência e poderão solicitar indenização, por parte da pesquisadora e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, através das vias judiciais (código civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Como benefícios diretos, dada a relevância para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências, anseia-se que a pesquisa possa contribuir com outros estudos sobre a temática, como também que aponte avanços, desafios e possibilidades nesse ensino, na perspectiva de uma educação antirracista, que possibilite aos estudantes espaços livres de quaisquer formas de discriminações ou preconceitos raciais.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica, possibilitando a ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, respeitando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, conforme estabelece a Resolução CNS nº 510 de 2016.

Todo o procedimento da pesquisa descrito obedecerá rigorosamente aos critérios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016, que regulamenta a pesquisa com seres humanos, garantindo todos os direitos dos participantes:

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora

1. De ser informado sobre a pesquisa;
2. Desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
3. Ter sua privacidade respeitada;
4. Ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
5. Decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
6. Ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
7. De ser ressarcido pelas despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a). dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(à) Sr(a). a manutenção do sigilo das informações e sua identidade, durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Sendo que as informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa e para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas. As transcrições com as informações coletadas serão mantidas por cinco anos e depois serão inutilizadas.

O(a) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável **Maria Paula de Melo Santos Alves** a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Av. Dr. Francisco Moreira, 220. Cond. Jardim Tropical: Bl- F/101 - Ponto Novo, Aracaju – SE, 49047-335. Tel. (79) 9 9979-7364 e e-mail: mariapaulamelo@academico.ufs.br. E com, **Maria Batista Lima** – Endereço: Av. Melício Machado, 355 – Cond. Eduardo Gomes Costa. Apart.102, Atalaia, Aracaju- SE, 49037-445. Tel.: 79) 9 9939-1394 e e-mail: mabalima.ufs2@gmail.com (Orientadora do curso de Mestrado).

O (o) Sr (a). também pode entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe**, situado no endereço: Rua Cláudio Batista s/nº, Bairro: Sanatório – Aracaju – SE, CEP: 49.060-110, contato por e-mail: cep@academico.ufs.br. Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07h às 12h. O CEP é responsável pelo desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos, zelando pela dignidade e integridade dos participantes da pesquisa.

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora

Este documento (TCLE) foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor (a). O(a) Sr(a). terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, diretor(a) do(a) _____ fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa e que posso tirar minhas dúvidas sobre a realização da mesma a qualquer momento. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa, que recebi uma cópia deste termo de consentimento e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Sei que eu poderei continuar ou desistir da participação nessa pesquisa, se assim desejar, sem prejuízo algum.

Aracaju/SE, ____ de _____ de 2022.

Participante da Pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste (a) diretor (a) para o presente estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Aracaju/SE, ____ de _____ de 2022.

Maria Paula de Melo Santos Alves
Pesquisadora Responsável do Programa PPGECIMA/UFS
Matrícula - 202111007098

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA - PPGEICIMA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis legais

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **“EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE SERGIPE”** tendo como pesquisadora responsável **Maria Paula de Melo Santos Alves**, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, nível Mestrado da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da **Profa. Dra. Maria Batista Lima**. O objetivo desta pesquisa é analisar o modo como a Educação das Relações Étnico-Raciais- ERER, tem sido tratada no ensino de Ciências, à luz das Leis nº.10.639/2003 e 11.645/08, em turmas iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública de Sergipe. O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) porque estuda em uma das turmas da escola onde será realizada a pesquisa.

O(a) Sr(a). tem a plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem acarretar qualquer tipo de perda ou penalidade.

Caso aceite participar, a participação do seu(sua) filho(a) consiste em ser observado(a) sistematicamente pela pesquisadora em sala de aula, e em outros espaços da escola, como pátio, recreio/intervalo, brincadeiras e interação com os(as) colegas, como também participar de dinâmicas propostas pela pesquisadora, através de grupos focais e responder algumas atividades sobre a temática da pesquisa.

Solicito que o(a) senhor(a) me autorize a registrar a imagem e voz de seu(a) filho(a). É importante que o(a) senhor(a) saiba que esse registro e toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa, um dos riscos para o seu filho (a) é, o constrangimento, por permitir que eu, a pesquisadora, tire fotos e lhe observe durante as aulas. Dessa forma asseguro a confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e a não

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora

utilização das informações em prejuízo do mesmo. Também estão assegurados ao(à) Sr(a). o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, seu(a) filho(a).

Asseguramos também o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) Sr(a). a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho (a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Garantimos também ao seu (sua) filho (a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: contribuir com outros estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Ciências, como também apontar avanços, desafios e possibilidades nesse ensino, na perspectiva de uma educação antirracista, que possibilite aos estudantes espaços livres de quaisquer formas de discriminações ou preconceitos raciais.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a). dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

O(a) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável **Maria Paula de Melo Santos Alves** a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Av. Dr. Francisco Moreira, 220. Cond. Jardim Tropical: Bl- F/101 - Ponto Novo, Aracaju – SE, 49047-335. Tel. (79) 9 9979-7364 e e-mail: mariapaulamelo@academico.ufs.br. E com, **Maria Batista Lima** – Endereço: Av. Melício Machado, 355 – Cond. Eduardo Gomes Costa. Apart.102, Aracaju- SE, 49037-445. Tel.: 79) 9 9939-1394 e e-mail: mabalima.ufs2@gmail.com (Orientadora do curso de Mestrado).

O (o) Sr (a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, situado no endereço: Rua Cláudio Batista s/nº, Bairro: Sanatório – Aracaju – SE, CEP: 49.060-110, contato por e-mail: cep@academico.ufs.br. Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07h às 12h. O CEP é responsável pelo desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos, zelando pela dignidade e integridade dos participantes da pesquisa.

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora

Este documento (TCLE) foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a). O(a) Sr(a). terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a)
_____ (nome completo do
menor de 18 anos) participante desta pesquisa.

Aracaju/SE, ____ de _____ de 2022

Assinatura do (a) Responsável Legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste Responsável Legal para participação de seu (a) filho (a) no presente estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Maria Paula de Melo Santos Alves

Pesquisadora Responsável do Programa PPGEICIMA/UFS

Matrícula - 202111007098

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA – PPGEICIMA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Professor (a)!

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE SERGIPE”**, de responsabilidade de Maria Paula de Melo Santos, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, nível Mestrado da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Batista Lima. O objetivo desta pesquisa é analisar o modo como a Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER tem sido tratada no ensino de Ciências, à luz da Lei nº. 10.639/2003 e suas diretrizes, em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola da rede pública de Sergipe. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(a) senhor (a) é livre para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem acarretar qualquer tipo de perda ou penalidade.

Caso aceite participar, sua participação consistirá em conceder uma entrevista, ser observado(a) sistematicamente pela pesquisadora em sala de aula e outros espaços da escola pesquisada, como também disponibilizar livros didáticos utilizados e seu planejamento de aula. O(a) senhor(a), receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, mantendo seu nome no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como as entrevistas e gravações, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

Solicito que o(a) senhor(a) me autorize a registrar sua imagem e voz. É importante que o(a) senhor(a) saiba que esse registro e toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Essa pesquisa prevê riscos aos seus participantes, ou seja, possibilidade de danos às suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural, uma vez que colherá materiais produzidos por eles,

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora

dessa forma gerando algum tipo de constrangimento ou situações vexatórias na publicização desses materiais, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes. Dessa forma, asseguro a confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e a não utilização das informações em seu prejuízo. Também estão assegurados ao(à) Sr(a). o direito a pedir indenizações e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa, conforme orientação da Resolução nº 466/12 e da Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Convém salientar ainda que, caso os participantes da pesquisa venham a sofrer qualquer tipo de dano, resultante de sua participação neste referido estudo, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terão direito à assistência e poderão solicitar indenização, por parte da pesquisadora e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa, através das vias judiciais (código civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Como benefícios diretos, dada a relevância para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências, anseia-se que a pesquisa possa contribuir com outros estudos sobre a temática, como também que aponte avanços, desafios e possibilidades nesse ensino, na perspectiva de uma educação antirracista, que possibilite aos estudantes espaços livres de quaisquer formas de discriminações ou preconceitos raciais.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica, possibilitando a ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, respeitando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, conforme estabelece a Resolução CNS nº 510 de 2016.

Todo o procedimento da pesquisa descrito obedecerá rigorosamente aos critérios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016, que regulamenta a pesquisa com seres humanos, garantindo todos os direitos dos participantes:

2. De ser informado sobre a pesquisa;
2. Desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
3. Ter sua privacidade respeitada;
4. Ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora

5. Decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
6. Ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
7. De ser ressarcido pelas despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a). dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos a(à) Sr(a). a manutenção do sigilo das informações e sua identidade, durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. Sendo que as informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa e para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas. As transcrições com as informações coletadas serão mantidas por cinco anos e depois serão inutilizadas.

O(a) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável **Maria Paula de Melo Santos** a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Av. Dr. Francisco Moreira, 220. Cond. Jardim Tropical: Bl- F/101 - Ponto Novo, Aracaju – SE, 49047-335. Tel. (79) 9 9979-7364 e e-mail: mariapaulamelo@academico.ufs.br. E com, **Maria Batista Lima** – Endereço: Av. Melício Machado, 355 – Cond. Eduardo Gomes Costa. Apart.102, Aracaju- SE, 49037-445. Tel.: 79) 9 9939-1394 e e-mail: mabalima.ufs2@gmail.com (Orientadora do curso de Mestrado).

O(a) Sr(a). também pode entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe**, situado no endereço: Rua Cláudio Batista s/nº, Bairro: Sanatório – Aracaju – SE, CEP: 49.060-110, contato por e-mail: cep@academico.ufs.br.

Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira das 07h às 12h. O CEP é responsável pelo desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos, zelando pela dignidade e integridade dos participantes da pesquisa.

Este documento (TCLE) foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor (a). O(A) Sr(a). terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora

Eu, _____, professor (a), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa e que posso tirar minhas dúvidas sobre a realização da mesma a qualquer momento. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa, que recebi uma cópia deste termo de consentimento e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Sei que eu poderei continuar ou desistir da participação nessa pesquisa, se assim desejar, sem prejuízo algum.

Aracaju/SE, ____ de _____ de 2022.

Participante da Pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste (a) professor (a) para o presente estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Aracaju/SE, ____ de _____ de 2022.

Maria Paula de Melo Santos
Pesquisadora Responsável do Programa PPGECIMA/UFS
Matrícula - 202111007098

_____ Participante da Pesquisa

_____ Pesquisadora

PARECER DE APROVAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA – UFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE SERGIPE.

Pesquisador: MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59185122.8.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.606.586

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1954377.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (PROJETO_PESQUISA_MODIFICADO.docx), postados em 08/08/2022 e 06/08/2022, respectivamente.

Introdução:

A presente pesquisa, intitulada "Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Ciências: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública de Sergipe.", busca analisar o modo como as questões étnico-raciais aparecem na proposta pedagógica de ensino nas turmas iniciais do ensino fundamental. Justifica-se esse trabalho pela inquietude causada, em diariamente sermos surpreendidos pelos noticiários, trazendo cenas de diversas violências sofridas em especial por homens e mulheres negras. Essas violências, não são somente físicas, mas violências que afetam a autoestima da pessoa, que impede que ela frequente lugares, com a mesma liberdade que uma pessoa branca desfruta, que faz com que muitas mulheres negras desistam da maternidade, para que seus filhos,

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Telefone: (79)3194-7208

Município: ARACAJU

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.606.586

não sofram por conta da cor de sua pele, e que impedem que crianças tenham orgulho de se autodeclararem negras. A população negra ocupou ao longo da história um espaço de subalternismo, e exclusão, fruto do processo de colonização e dominação a que foi exposta. E nos dias atuais isso se reverbera através das ações discriminatórias, preconceituosas e racistas. Assim torna-se urgente a compreensão de que o racismo é um problema que está posto na sociedade brasileira. Ele está na estrutura da sociedade e corroborando com Almeida (2019), não há racismo estrutural, sem a presença do Estado. Desde a abolição oficial da escravidão, até os dias atuais, o Estado brasileiro só cria dificuldades para a população negra, ao não criar leis e políticas, que incorporassem essa população, incentivando para o trabalho do ponto de vista financeiro, e até mesmo indenizando pelos males que lhe foram causados. O governo brasileiro ao longo da história vai colocando obstáculos para essa pessoa negra, isso traz à tona o que será denominado de racismo

estrutural. O racismo estrutural passa para além da ideia de que o racismo é apenas um problema individual, não analisando unicamente um indivíduo que pratica atitudes racistas, mas ultrapassando e englobando a ideia do racismo institucional, que acontece no âmbito das instituições. Ampliando esse conceito, ele diz que esse racismo acontece em todos os espaços, em todos os setores, sejam eles formais ou recreativos. O racismo é legitimado, naturalizado. Na ideia de Fanon (2008), ele surge como um indicador de sofrimento, que pode provocar traumas. Assim, pensou-se aqui nas crianças negras, como se dá o processo de formação de suas identidades, dentro de um contexto, onde percebe-se a naturalização do racismo. Será que a escola, tem priorizado no currículo de ciências, aspectos que desconstroem a inferioridade pelo fenótipo, ou mesmo adota metodologias dentro dessa disciplina que trabalhem o que preceituam as leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08. Algumas questões norteadoras suscitaram esse trabalho, tais como: como será o processo de reconhecimento e afirmação dos/as alunos/as negros/as, dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública estadual de SE? Se existe dificuldades no processo de autodeclaração dos/as alunos/as, será que isso está relacionado com o racismo que é presente na sociedade? Como o ensino de ciências tem discutido a educação das relações étnicoraciais? Que caminhos o ensino de ciências pode seguir, para favorecer a descolonização do conhecimento? Como tem sido no ambiente familiar dessas crianças esse processo de afirmação e reconhecimento das suas identidades? Pretende-se com esse trabalho analisar o contexto escolar e o ensino de ciências e suas contribuições para a afirmação da identidade étnico-racial ou para a negação da mesma, captando se assim for, elementos dificultadores da afirmação e estudando alternativas que possam contribuir para a

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.606.586

afirmação e autorreconhecimento das crianças negras.

Hipótese:

A população negra ocupou ao longo da história um espaço de subalternismo e exclusão, fruto do processo de colonização e dominação a que foi exposta. E isso se reverbera nos dias atuais, através de ações discriminatórias, preconceituosas e racistas.

Metodologia Proposta:

Para atender o propósito desta pesquisa, na metodologia será considerada a abordagem qualitativa-descritiva, levando em consideração que serão estudados aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano dos envolvidos na pesquisa, o contexto em que estão inseridos, as características da sociedade a que pertencem, e considerando também que se fará uso de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que serão reconstruídos em forma de palavras. Será considerada como unidade de análise, uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo o 4º ou 5º ano, de uma escola da rede estadual de ensino de Sergipe. A opção metodológica centrar-se-á na perspectiva de interpretação do vivido com uma visão de processualidade nos fenômenos pesquisados, na qual a produção dos sentidos pelos sujeitos participantes é tomada como conhecimento, numa visão de conhecimento construído na relação entre sujeitos. Na abordagem tomada será analisada a contribuição do campo sócio-histórico antropológico, com base nas teorias e estudos sobre a infância, as identidades, relações étnicas,

e as práticas docentes. Assim sendo, espera-se contar com a participação do (a) diretor (a) ou coordenador (a) da escola, do (a) professor (a) de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental e seus estudantes, numa média de 23 alunos (as). Esses estudantes, têm a faixa etária de 9 a 12 anos, em sua maioria são do sexo feminino e de cor/raça preta ou parda. A princípio a pesquisadora fará uma observação sistemática nas turmas

do 4º e 5º anos, e entrevistará os (as) professor (as) das referidas turmas, para pôde decidir qual dessas duas turmas irá atender mais prontamente os requisitos da pesquisa. Realizada a delimitação do campo de pesquisa, através das observações e conversas informais com a equipe diretiva e professores (as) dos anos iniciais (4º e 5º), sobre o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, e selecionados os participantes, os

mesmos serão convidados (as) a assinarem os termos de consentimento livre e esclarecido e serão iniciadas as observações sistemáticas em sala de aula e nos demais espaços da escola. A

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.606.586

participação da Equipe diretiva na referida pesquisa, consistirá em conceder uma entrevista sobre a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (fundamentada nas Leis nº. 10.639/2003 e nº11.645/2008) na instituição pesquisada, ser observado (a) sistematicamente pela pesquisadora nos espaços da escola e disponibilizar materiais como, projeto político pedagógico da escola, proposta pedagógica curricular e calendário letivo, que subsidiarão a pesquisa. Já o (a) professor (a) será convidado (a) a conceder uma entrevista, ser observado (a) sistematicamente pela pesquisadora em sala de aula e outros espaços da escola pesquisada, como também disponibilizar livros didáticos utilizados e seu planejamento de aula. Por conseguinte, os alunos serão convidados a serem observados (as) sistematicamente pela pesquisadora em sala de aula, e em outros espaços da escola, como pátio, recreio/intervalo, brincadeiras e interação com os (as) colegas, como também participar de dinâmicas propostas pela pesquisadora, através de grupos focais, e responder a algumas atividades sobre a temática da pesquisa. Vale salientar também, que durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa serão respeitados os critérios de inclusão e exclusão, riscos e benefícios, critérios de encerramento ou suspensão, resultados e divulgação da pesquisa, em conformidade com a norma operacional do CNS Nº 001/2003.

Critério de Inclusão:

Os participantes da pesquisa, serão todos aqueles que não fazem parte da equipe de pesquisa, mas que dela participam de forma livre e esclarecida, mediante concessão de consentimento, explicitado através da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Essa pesquisa contará com a participação de um (a) professor (a), equipe diretiva e estudantes menores de 18 anos, de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de Sergipe. Os participantes menores de 18 anos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, através da assinatura do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). A assinatura do TALE ratifica a participação da criança/adolescente na pesquisa, mas não exclui o consentimento de seus pais e/ou responsáveis legais. Dessa forma, sendo necessária além da assinatura do TALE, a concessão do consentimento dos pais ou responsáveis legais, mediante a assinatura do TCLE.

Critério de Exclusão:

Como critério de exclusão se considerará os fatores de inclusão como balizadores. Logo, se o

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº	CEP: 49.060-110
Bairro: Sanatório	
UF: SE	Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208	E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.606.586

participante da pesquisa deixar de atender aos parâmetros já apresentados será excluído. Outro elemento importante, é a garantia de plena liberdade do participante, uma vez que ele tem o direito de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

Analisar o modo como a Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER tem sido tratada no ensino de Ciências, à luz das Leis nº. 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e suas diretrizes, em uma turma dos anos iniciais (4º ou 5º) do ensino fundamental, em uma escola da rede pública de Sergipe.

Objetivo Secundário:

- Repertoriar possíveis práticas de EREER, no ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Apontar avanços, desafios e possibilidades do ensino de Ciências, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais;
- Identificar os repertórios identitários étnico-raciais dos sujeitos da pesquisa, a partir da perspectiva afro-brasileira.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a Resolução do CNS nº 466 de 2012 e 510/2016, toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos em gradações diferentes. A pesquisa em questão prevê riscos aos seus participantes, ou seja, possibilidade de danos às suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social e cultural, uma vez que colherá materiais produzidos por eles, dessa forma gerando algum tipo de desconforto e/ou constrangimento em fornecer informações e/ou opiniões, ou situações vexatórias na publicização desses materiais, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes. Porém, ressalta-se que todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente, com o objetivo de responder às questões de investigação. Todos terão suas identidades preservadas, sendo mantidas em anonimato, salvo os que permitirem a divulgação de nome e respectiva imagem, fazendo uso para esse fim do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento destinado a preservar todos os direitos dos participantes da pesquisa. Destaca-se também que é garantida a liberdade de participarem ou não da pesquisa, bem como interromperem sua participação, a qualquer momento, se achar conveniente. Além

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº	CEP: 49.060-110
Bairro: Sanatório	
UF: SE	Município: ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208	E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.606.586

disso, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19), caso venha a sofrer algum dano decorrente da pesquisa.

Benefícios:

Dada a relevância da promoção de uma educação antirracista, busca-se analisar o modo como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem sido tratada no ensino de Ciências, à luz das Leis nº. 10.639/2003 e nº.11.645/2008 e suas diretrizes, em uma turma dos anos iniciais (4º ano ou 5º ano) do ensino fundamental, em uma escola da rede pública de Sergipe. Anseia-se que a pesquisa possa contribuir com outros estudos sobre a

ERER, como também que aponte avanços, desafios e possibilidades do ensino de Ciências, na perspectiva para a educação das relações étnicoraciais. Salieta-se que a pesquisadora fará ponderações entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos aos participantes da pesquisa, como também que estes, terão a garantia de que os danos previsíveis serão evitados e que considerando a relevância social da pesquisa, será garantida a igual consideração dos interesses dos envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação social e humana.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar o modo como a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER, tem sido tratada no Ensino de Ciências, à luz das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/08 em turmas iniciais do Ensino Fundamental. Para atender o propósito desta pesquisa, serão considerados como unidades de análises, os alunos do 4º ou 5ºano, dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa será desenvolvida na Escola Estadual São José, inscrita no CNPJ 01.943.945/0001-00, situada na Av. Carlos Bulamarqui, nº 488. Bairro: Centro- CEP 49010-660, Aracaju –Se. A unidade escolar, oferece o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, totalizando 433 alunos matriculados no ano em curso e 37 funcionários para atender a demanda, entre os quais professores (as), vigilantes, oficiais administrativos, merendeiros e executores de serviços básicos. A escolha dessa escola, se deu pelo fato, de nela ter estudantes oriundos da Comunidade Quilombola Urbana Maloca, ter uma predominância de alunos pretos e pardos, e ter profissionais sensíveis a temática da educação para as relações étnico-raciais, e que desenvolvem projetos, objetivando integrar toda a equipe escolar na discussão e promoção de uma educação antirracista. A presente pesquisa contará com a participação do (a)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.606.586

diretor (a) ou coordenador (a) da escola, do (a) professor (a) e seus estudantes, de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, com uma média de 23 alunos. Esses estudantes, têm a faixa etária de 9 a 12 anos, em sua maioria do sexo feminino e de cor/raça preta ou parda. A princípio a pesquisadora fará uma observação sistemática nas turmas do 4º e 5º anos, e entrevistará os (as) professor (as) das referidas turmas, para pôde decidir qual dessas duas turmas irá atender mais prontamente os requisitos da pesquisa. Dessa forma, o

tamanho da amostra da pesquisa será num total de 25 participantes. Os participantes poderão contribuir para um entendimento mais amplo sobre como ocorre a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental nesta escola

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise das respostas (arquivo: "CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS_CEP_UFS.doc", postado na Plataforma Brasil em 08/08/2022) ao Parecer Consubstanciado nº 5.532.413 emitido em 22/07/2022 não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1954377.pdf	08/08/2022 17:10:42		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_Modificada.pdf	08/08/2022 17:09:02	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS_CEP_UFS.doc	06/08/2022 21:49:52	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISA_NAO_INICIADA.pdf	06/08/2022 21:45:49	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.606.586

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_menores_de_18.docx	06/08/2022 21:44:10	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_responsaveis.docx	06/08/2022 21:43:03	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_direcao.docx	06/08/2022 21:42:13	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_professores.docx	06/08/2022 21:41:57	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_MODIFICADO.docx	06/08/2022 21:38:46	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ALTERADO.docx	06/08/2022 21:34:55	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
Outros	orientadora2.jpg	26/05/2022 10:56:48	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
Outros	ORIENTADORA.jpg	26/05/2022 09:15:16	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
Outros	NARRATIVAS.pdf	25/05/2022 14:11:45	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
Outros	ENTREVISTADO.docx	25/05/2022 14:09:35	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	25/05/2022 14:03:57	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_COMPROMISSO.pdf	25/05/2022 14:03:17	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INFRAESTRUTURA.pdf	25/05/2022 13:59:18	MARIA PAULA DE MELO SANTOS ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.060-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3194-7208 **E-mail:** cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 5.606.586

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 26 de Agosto de 2022

Assinado por:
FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br