

O CORPO NEGRO NÃO TEM NOME: ENFRENTANDO O RACISMO NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS

THE BLACK BODY HAS NO NAME: FACING RACISM IN THE SCIENCE CURRICULUM

Sandra Escovedo Selles*
Ana Cléa Moreira Ayres**
Fabiana Benvenuto***

RESUMO: O artigo propõe-se a refletir sobre as possibilidades de uma educação antirracista, enfrentando a responsabilidade científica na construção do racismo e, para isto, examina as alternativas do currículo de Ciências nesta desconstrução. Tomando a proposição teórica de Ivor Goodson, quando aponta as possibilidades de uma aprendizagem narrativa, o artigo se debruça sobre os relatos de um professor de Ciências que atua em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, onde, continuamente, desenvolve um projeto curricular. Este projeto é centrado na disciplina Ciências Naturais, mas envolve outras disciplinas, tendo a Revolta de Vassouras, RJ, no período escravocrata, como pano de fundo. O artigo faz uma releitura de uma pesquisa que analisou o trabalho desse professor (FERREIRA, 2016) e traz suas narrativas sobre a experiência relatada. Esta releitura traça diálogos entre currículo narrativo e linguagem da possibilidade e enfatiza a potência do projeto como modo de interpelação do discurso racista-biológico.

Palavras-chave: Currículo narrativo. Educação em Ciências. Racismo.

ABSTRACT: The article aims to reflect on the possibilities of an anti-racist education, facing science responsibility in building racism, and for this examines the alternatives of the school curriculum in this deconstruction. Taking Ivor Goodson's theoretical proposition, when he points out the possibilities of narrative learning, the article focuses on the reports of a science teacher who works in a public school in the city of Rio de Janeiro, where he continuously develops a curricular project. This project is centered on the school discipline sciences, but it involves other disciplines, taking the "Revolta de Vassouras", RJ, during the slave period, as a background. The article re-reads a research that analyzed the teacher's work (FERREIRA, 2016) and uses his narratives

* Doutora em Educação em Ciências pela University of East Anglia (Reino Unido). Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Contato: escovedoselles@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Contato: ayres.ana61@gmail.com

*** Mestre em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Contato: fbenvenutof@gmail.com

about the experience. This reinterpretation traces dialogues between narrative curriculum and pedagogy of possibilities and emphasizes the power of this work as a way to challenge the racist-biological discourse.

Keywords: Narrative curriculum. Science education. Racism.

INTRODUÇÃO: O LUGAR SOCIAL CONFISCADO DO NEGRO

O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu.

Djamila Ribeiro (2019, p. 24)

Vivemos tempos impensáveis para muitas gerações que se cruzam no presente. Os desafios de cada dia se somam aos que trazemos do passado, sejam eles vividos em níveis globais ou locais. Somos herdeiros da injustiça, da violência e do sacrifício de vidas em troca de um punhado de ouro, prata, diamantes, animais, madeira e poderes que o tempo se incumbiu de mostrar o quão rarefeitos eram. Territórios foram conquistados e usurpados de seus antigos donos, vidas aprisionadas e trazidas aos mercados dos apetites duvidosos, o que nos legou um futuro que se traduziu em nosso presente.

Cabe destacar que há mais de 500 anos a dominação europeia fora do seu continente se confunde com os registros de abuso aos africanos, de onde arrancaram os negros¹ e suas vidas, para servirem massivamente aos interesses econômicos dos colonizadores, em territórios que os primeiros desconheciam. A imensa população afrodescendente que se formou nas antigas colônias permaneceu marginalizada e com seus direitos negados, e a despeito de algumas conquistas de cidadania, assim ainda permanece, mesmo passados mais de um século da mudança de *status* de escravizado para livre².

¹ Neste artigo utilizamos a nomenclatura “negros” conforme utilizado na literatura e correspondendo ao que se encontra no IBGE. Este considera negro a soma de pretos e pardos declarados, totalizando 56,10% da população brasileira. Consultar: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>.

² Uma evidência dessa negligência em relação aos direitos pode ser evidenciada pelo quantitativo de dirigentes negros em países com passado escravocrata. Enquanto finalizamos este texto, no mês de janeiro de 2021, comemora-se, com ênfase, a posse da primeira vice-

No Brasil, embora alforriados, os negros não tiveram as possibilidades de incorporação nas mudanças sociais e econômicas da nova ordem do país. Isso é especialmente evidente nas diferenças de oportunidades educacionais disponibilizadas à infância e à juventude das famílias negras quando foram libertas.

Diante do incômodo histórico para abrigar a população estudantil negra nos espaços sociais, a escola brasileira se incumbiu de realizar um processo de branqueamento cultural desta população, fazendo-a assimilar conhecimentos e valores universais à revelia das diferenças abismais com os estudantes descendentes das elites brancas. O estudo de Jerry Dávila (2005) documenta as iniciativas de políticas educativas entre os anos 1917-45, os quais estabeleceram critérios racializados para a inclusão dos estudantes negros do Rio de Janeiro, então capital do Brasil: teste biométricos, acompanhamento higienista e eugênico, pelotões de saúde etc.³ Na análise de Dávila, conferiu-se um “diploma de brancura” aos que conseguiram chegar ao término da escolarização, deixando no caminho os que não se adaptaram às imposições de tais critérios. A aparência intelectual pretendida, referenciada em currículos que espelhavam padrões europeizados, tem sido até hoje, a mostra do insucesso histórico do empreendimento educativo, negligenciando os direitos da população estudantil brasileira, dentre a qual os negros têm presença expressiva.⁴

A expansão da escolarização brasileira, particularmente a ocorrida a partir da década de 1980 e intensificada no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, por meio de políticas que permitissem não apenas o acesso à escola, mas também a permanência dos estudantes das camadas populares

presidenta negra na história dos Estados Unidos. Dos seus 46 presidentes, apenas um negro assumiu a presidência desse país.

³ Os pelotões de saúde eram grupos de “alunos mais velhos cuja tarefa era monitorar o estado de higiene de seus colegas” (DÁVILA, 2005, p.202).

⁴ A caracterização da população estudantil brasileira quanto à cor e raça no Censo Escolar segue as mesmas categorias do IBGE, mas como existe a opção “não declarada”, a ser utilizada para os casos em que os estudantes não queiram se declarar, esta corresponde a um percentual elevado (33%). Tal fato, provavelmente, não reflete a presença de estudantes negros – pretos e pardos – e “dificulta a utilização dos dados na formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas voltadas para a questão étnico-racial.” https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/10_anos_do_campo_cor_raca_no_censo_escolar.pdf

no ambiente escolar, é responsável por essa expressiva presença negra nas escolas públicas, alterando seu perfil. Tais políticas, nem sempre compreendidas e aceitas por boa parte dos docentes e dirigentes escolares, acabam por produzir novas exclusões, quando a escola não reconhece o direito ou a importância daqueles considerados *outros* em seu interior. Como afirma Sacristán (2002, p. 18), “Quanto mais pessoas entrarem no sistema educacional e quanto mais tempo permanecerem nele, mais variações serão acumuladas em seu interior”. Estas variações produzem estranhamentos em dois sentidos: são reconhecidas como os *outros* que não deveriam estar ali, como também estes *outros* reagem e resistem à dominação de seus corpos e mentes por uma cultura que não é a sua.

O mais cruel nesses registros é pensar o quanto a expansão do sistema escolar brasileiro assimilou este lugar de dominação e de rejeição ao *outro*, reproduzindo, num lugar impróprio para muitos, a difusão de conhecimentos e valores. Cabe ressaltar neste registro que o ensino das ciências, em geral, e o das Ciências Biológicas em particular, também tenham atravessado o último século ignorando este *outro*, não se sentindo parte da solução pelos desmandos que o empreendimento biológico se encarregou de fixar nas relações humanas. Entranhado numa cultura escolar pouco receptiva ao *outro*, o ensino de Biologia tem seguido majoritariamente um caminho que, a despeito de abrir espaço curricular para a inclusão de temáticas humanas sensíveis às necessidades dos estudantes, vem sendo premido por exigências curriculares e avaliativas que ainda insistem em reproduzir conhecimentos desenraizados de suas vidas.

Se a cor da pele é a marca do passado escravocrata que impediu aos negros o acesso aos direitos educacionais fundamentais para uma vida digna, a centralidade do conhecimento acadêmico tem sido um atalho para abordagens escolares que espelhem a dívida histórica da ciência em relação à construção do racismo (WILLINSKY, 2004)⁵. Mesmo sendo maioria na

⁵ Willinsky oferece um importante registro para analisar a implicação dos cientistas da área biológica e sociológica em produzir inúmeras tipologias humanas de modo a fixar o conceito de raça e a distinção entre os biotipos, como modo de apoiar o racismo. Sua análise permite

sociedade brasileira, esses sujeitos permaneceram, e ainda permanecem, como os *outros* de uma sociedade dominada por valores legitimados pela branquura. Podemos parafrasear Dijalmila Ribeiro e dizer que o mundo apresentado nas aulas de Ciências e Biologia tem sido o dos brancos, produzindo um sentimento de estranheza na auto-percepção identitária dos estudantes negros, pois se sentem no lugar *errado* e *anormal*.

Neste artigo, enfrentamos algumas dessas questões, conjugando contribuições do campo do currículo e colocando em diálogo a proposição de Ivor Goodson (2019) acerca da “aprendizagem narrativa”. Por sua vez, a “linguagem da possibilidade”, pedagogia defendida por Henry Giroux (1997), inspira o exame de uma experiência pedagógica de um professor de Ciências em uma escola pública do Rio de Janeiro. Este professor, ainda que distante das reflexões acadêmicas, produz uma versão de currículo que constrói sentido para alunos e alunas negras de sua escola. Rejeitando os significados impostos socialmente, sua prática mostra possibilidades de contestá-los e ratifica o caráter político do currículo, conforme sugere Giroux. Para tal, tecemos reflexões que, por um lado expõem responsabilidades da produção do conhecimento científico no ordenamento racista do mundo; por outro lado, a dimensão narrativa do currículo proposto por Goodson é sugerida como modo de enfrentar o desafio posto por conhecimentos biológicos que sustentaram o conceito de raça humana e de racismo. A experiência pedagógica narrada pelo referido professor de Ciências é mobilizada para argumentar em favor de alternativas curriculares de construção de significados para os estudantes negros, desvelando suas identidades e contribuindo para práticas escolares em perspectivas decoloniais.

RAÇA, RACISMO E A INDULGÊNCIA DA BIOLOGIA

Não se nega que uma das características do racismo é a dominação de um determinado grupo racial sobre o outro, mas o problema está em saber como e em que circunstâncias essa dominação acontece.

Sílvio Almeida (2019, p.75)

compreender como livros didáticos de Biologia estadunidenses e canadenses, reproduzindo tais tipologias, serviram para difundir as ideias racistas.

As trágicas experiências científicas que utilizaram a dimensão da caixa craniana como critério de classificação e hierarquização humanas são uma das fraudes científicas que produziu resultados desastrosos. Embora Gould (2003) afirme que “a fraude consciente provavelmente é rara na ciência” (p. 43), notável é seu esforço em desmascarar os resultados da investigação realizada por Samuel George Morton (1799-1851), médico e cientista estadunidense que, entre 1839-49, publicou três obras sobre o tamanho dos crânios humanos. Segundo Gould, estas obras representam

[...] a maior contribuição da poligenia americana aos debates sobre a hierarquia social [...] desnecessário dizer que esses dados coincidiam com os preconceitos de todo bom ianque: os brancos acima, os índios no meio, e os negros abaixo; e, entre os brancos, os teutônicos e os anglo-saxões acima, os judeus no meio, e os indianos abaixo (GOULD, 2003, p. 42).

Em estudo publicado em 1978, Gould enfrenta os erros metodológicos – além de analisar suas motivações - do experimento de Morgan: “uma colcha de retalhos de falsificações e acomodações” (GOULD, 2003, p. 43)⁶ refazendo-o e corrigindo suas incongruências em quatro pontos: incongruências tendenciosas e critérios desiguais; subjetividade orientada para a obtenção de resultados preconcebidos; omissões de procedimentos que nos parecem óbvias; e erros de cálculo e omissões convenientes (GOULD, 2003, p. 58-59). Para Gould, a escamoteação produzida por Morgan representa sua convicção *a priori* “com relação à hierarquia racial, tão poderosa que conseguiu orientar suas tabulações num sentido preestabelecido” (p. 59). A unânime saudação que Morgan recebeu da comunidade científica, por oferecer provas objetivas das diferenças raciais para sua época, é exemplar para compreender os vieses do empreendimento biológico a serviço da ratificação do conceito de raça e do racismo.

⁶ Gould relata que passou várias semanas do verão de 1977 reavaliando os dados de Morgan, publicados como dados brutos. O fato de Morgan ter publicado seus dados tão abertamente deu a Gould bastante segurança para refazê-los e levou-o a rejeitar a acusação de que se tratava de um “falsificador intencional” ou de que tenha havido “fraude deliberada”. Para Gould, Morgan portava, de antemão, a certeza de que havia inferioridade racial. Ao refazer os experimentos, Gould ratifica “a acomodação inconsciente dos dados” e expõe a força do contexto social da ciência em suas produções.

Legitimada pela ciência biológica, raça continuou por séculos como justificativa defensável para uma série de transgressões à condição humana. Para Almeida (2019) “raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado.” (p. 24). Por isso, a persistência do emprego do conceito para moldar relações humanas, para discriminar e dispor os sujeitos em diferentes estratos sociais estabelece uma pauta a ser enfrentada pelos educadores, de modo a revisar constantemente as armadilhas que tendem a camuflar suas relações com o racismo.

É por conviver com versões metaforizadas de racismo que se precisa enfrentar as suas diferentes modalidades no tempo atual e defender a persistência do emprego do conceito raça como marcador da luta antirracista. Almeida (2019) mostra cuidado com terminologias raciais e examina não somente os limites de seu uso, mas também exhibe as interrelações entre elas. Para o autor, são três as modalidades de racismo - individualista, institucional e estrutural – as quais, mescladas, provocam sofrimento e exclusão. Na primeira, Almeida discorre sobre aspectos comportamentais próprios das ações individuais, enquanto na segunda define os conflitos raciais evidentes pela distribuição desigual de funções e poder no interior das instituições. Por fim, a última modalidade transcende as demais, o *racismo estrutural*, pois 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.” (ALMEIDA, 2019, p. 50). O racismo se desloca, portanto, por entre definições de raça que tanto incluem suas características biológicas como as características étnico-culturais que constituem a identidade dos sujeitos.

A persistência dos deslocamentos que metaforizam o conceito de raça pode ser examinada em experimentos biológicos recentes, que realizados entre cânones científicos, se disseminam midiaticamente. Sergio Pena, geneticista brasileiro, têm insistentemente afirmado a inventividade do conceito

de raça⁷. Recentemente, os resultados do “Projeto DNA do Brasil”, que sequenciou e analisou mais de mil genomas brasileiros, tendo Penna como um dos pesquisadores, foram publicados em primeira mão pelo jornal “A Folha de São Paulo”, sob o título: “Evidências genéticas explicam o passado violento do Brasil”⁸.

O estudo detectou que 75% dos cromossomos Y tinham origem europeia enquanto o DNA herdado da mãe correspondia a 36% africano e 34% indígena. A explicação anunciada, sobre o porquê de 5% de uma população europeia ter gerado 75% da herança masculina, remete ao passado violento dos colonizadores sobre as mulheres nativas e indígenas, diga-se de passagem, informação exaustivamente registrada na historiografia brasileira. Ou seja, as mulheres portam os genes de seus opressores e a genealogia de Carmen Inzaer Bento, de 86 anos, participante da pesquisa, é exemplar para afirmar a conclusão do estudo. A fala de Tabita Hünemeir, pesquisadora integrante do projeto, estranha o desconhecimento de brasileiros acerca do passado violento, levando-a a ressaltar o valor da pesquisa para conhecer o passado formador de nossa população atual, pois “ao estudar o DNA humano temos *dados reais*, já que não há registros históricos” (ênfase nossa). A reportagem termina com Silvia Regina Pereira, companheira de Hünemeir no projeto, reconhecendo que “há muita história e antropologia, mas há aí também muita biologia e saúde humana”, e embora “tudo que previmos tenha sido confirmado nessa pequena análise”, conclui: “temos muito a aprender”.

Se de fato concordamos que temos muito a aprender, parece importante pensar a que ciência vamos recorrer para discutir as questões do racismo? Seria a que conceituou biologicamente raças ou para essa discussão deveríamos indagar os que sofreram e sofrem com o racismo? O que é mesmo que precisamos aprender? Em consulta aleatória à internet não é difícil encontrar material que afirma o papel da ciência em “desmantelar a teoria de

⁷ <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2017/07/racas-nao-existem-trata-se-de-um-conceito-inventado-garante-o-geneticista-sergio-pena-9835374.html>

⁸ <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2020/10/evidencias-geneticas-explicam-o-passado-violento-do-brasil.shtml>

que existem diferentes raças humanas”⁹. A “prova” da heterogeneidade da população e da impropriedade do conceito de raça circula fartamente em diversos veículos midiáticos.

Exemplar é o experimento vídeo-gravado¹⁰, reportando à jornada do DNA, que reuniu pessoas de diferentes nacionalidades, e com firmes convicções acerca de suas origens raciais, para submetê-las a testes biomoleculares. Após coletar saliva dos participantes, estes são informados: “sua história está neste tubo”. Duas semanas mais tarde os resultados dos testes “revelam” uma origem correlacionada entre diversos desses participantes. O que o vídeo registra são a surpresa, a decepção e as lágrimas que essas pessoas vertem ao se depararem com a constatação dos seus vínculos evolutivos, aproximando geneticamente habitantes de terras distantes, inclusive povos que há muito vivem em conflito. O resultado dos testes parece fazê-los constatar que recebem uma “prova” de que “não existem raças” ou, pelo menos, de que não existe “raça pura”. Para alguns dos participantes não haveria extremismo no mundo se todos passassem pelo mesmo experimento e soubessem quais são suas “raízes”. Ao afirmar cientificamente que não existem raças, a Biologia de hoje, na sua versão mais avançada tecnologicamente – os testes de DNA - se torna indulgente com seu passado legitimador do racismo. Ou ainda, decide ser ela própria a desconstruir o que fizera no passado.

Para se contrapor a esta indulgência, a Biologia, seu ensino na escola e a pesquisa em Ensino de Biologia precisam reconhecer o conceito de raça para além dos estudos genéticos e as armadilhas deste novo discurso na manutenção do racismo. Isto implica em recolocar o conceito de raça e racismo nas aulas de Biologia e Ciências da Natureza a favor de sua desconstrução. Mais recentemente, vários pesquisadores brasileiros têm se dedicado a produzir conhecimentos que possam embasar/instigar ações de formação de professores comprometidos com este projeto, bem como a propor temas e atividades a serem incluídos nos currículos escolares. Trabalhos como os de

⁹ <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53325050>

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=Hb4MbYCHqPg>

Verrangia (2010 e 2013), Pinheiro e Rosa (2018), Souza (2019) e Silva (2020) são alguns que contribuem nessa direção. Cabe, portanto, pensar que modalidades curriculares poderiam ser assumidas coletivamente para, organicamente, inspirarem o enfrentamento do racismo na escola.

APRENDIZAGEM NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Sou uma contadora de histórias. Gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que gosto de chamar de “o perigo de uma história única”.

Chimamanda Ngozi Adichie (2009, p. 11)

Ivor Goodson vem se dedicando desde o final dos anos 1980 a desenvolver, o que denomina, uma “teoria narrativa”, movendo-se entre a história de vida dos professores e suas representações pessoais (GOODSON, 2019). Sugerindo “levar a narrativa a sério como um contexto de aprendizagem” (p. 99), o autor combina estudos históricos e etnográficos como um modo de ampliar e aprofundar o entendimento do currículo, associando-se a tradições da antropologia, da sociologia, da fenomenologia e da hermenêutica. Deste modo, o autor afirma ser necessário também

levar a sério o sujeito que está aprendendo, com sua história de vida particular e suas aspirações, e se deslocar progressivamente em direção à construção de conhecimento, ao reconhecimento e ao uso de formas de conhecimento presentes no “currículo prescrito”, o qual ainda compõe o material para a avaliação e a validação públicas em massa. Em diversos estudos dessa metodologia, o uso da narrativa surge tanto como uma ferramenta pedagógica fundamental como uma cultura disseminada (GOODSON, 2019, p. 99).

Com efeito, “levar a sério o sujeito” também significa mobilizar e interpretar o contexto estrutural da vida dos estudantes para entender suas histórias de vida. O entrelaçamento entre contexto de vida dos estudantes e aprendizagem escolar desdobra-se no que Goodson se refere como “aprendizagem narrativa”. Para isso, no capítulo “Currículo como narrativa: conto dos filhos dos colonizados”, Goodson tece críticas a um currículo como

prescrição no qual “a aprendizagem é determinada pelo currículo e pelas avaliações”, afirmando que esta concepção curricular “marginaliza tanto os modos narrativos de conhecimento quanto os estudantes e as comunidades” (GOODSON, 2019, p. 91). Como contraposição, o autor sugere a aprendizagem narrativa em três modos distintos: a narrativa de vida do aprendiz; a narrativa da comunidade do qual faz parte; e “a narrativa enraizada e descoberta pelo aprendiz no processo de construção conjunta de conhecimento” (p. 92).

Da conjugação destes três modos, Goodson entende que passa a ocorrer “uma aprendizagem pessoal, transformativa e duradora” (2019, p. 92). Em outras palavras, o currículo passa a ser um espaço em que o aprendizado dos conhecimentos é sempre atravessado pelas vidas dos estudantes e de suas comunidades e mediado pelos docentes na gestão de suas propostas pedagógicas. Isso implica reconhecer que os estudantes tendem a atribuir sentidos aos temas, muitas vezes estranhos e abstratos para eles, quando a experiência escolar se mostra enraizada às suas vivências individuais e comunitárias, algo nem sempre comum quando o currículo prescrito não é questionado. Para isso, Goodson (2019) sugere o deslocamento “de um currículo como prescrição para um currículo como narrativa de identidade, de uma aprendizagem prescritiva cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida” (p. 94).

O emprego de narrativas sem negligenciar o contexto estrutural da vida dos indivíduos, tanto na pesquisa quanto nas práticas pedagógicas, parece ser crucial em países avassalados pelas heranças escravagistas, reativas ao enfrentamento das dívidas do seu passado colonizador. Torna-se inaceitável que o currículo negligencie as questões de raça, racismo e os preconceitos delas decorrentes. Como a inferioridade racial de distintas categorias humanas foi e ainda é parte de um projeto colonizador que, apoiado pela ciência, serviu ao modelo expansionista que forjou a base material para comprovar tal projeto (ALMEIDA, 2019), o racismo não pode deixar de ser enfrentado nas escolas. A escola não pode continuar discutindo programas e listagem de conteúdos sem incluir no seu projeto político pedagógico o enfrentamento do seu próprio

racismo institucional. Ou apostar unicamente em uma dada versão curricular centrada em doses de conhecimento a serem testados posteriormente.

Se tal incongruência expõe a desigualdade histórica ao acesso à educação dos seus representantes negros, insistir no currículo por prescrição, apostando no conhecimento atrelado a um modelo de avaliação excludente, pouco se diferencia do “diploma de brancura” conferido aos estudantes no período varguista examinado por Dávila (2003). Como afirmamos na seção anterior, a indulgência pretendida pela Biologia é parte de uma disputa por hegemonia no âmbito das ciências que mais silencia seu papel do que contribui para o enfrentamento do racismo. Sugere, assim, que o racismo só pode ser enfrentado dentro de uma racionalidade biológica que agora oferece provas da inexistência de raças. Entretanto, as vidas dos estudantes negros continuam a pedir por outras respostas, pois o que eles precisam nas escolas confunde-se com a negação de suas identidades e deles é exigido um modo de aprender que separa suas vidas do conhecimento: um perfil de educação referenciado em valores da branquitude que traduz a condição de civilidade em cidadania. Tais registros, ainda que não sejam surpresas para os habitantes de um país outrora escravocrata, recomendam propostas curriculares sensíveis às vidas dos estudantes e atentas às perguntas e armadilhas que o discurso biológico enreda.

Portanto, cabe perguntar que respostas o currículo tem produzido à violência simbólica e material dos estudantes? Em que medida as definições científicas de raça biológica têm se configurado um incômodo cognitivo e cultural nas salas de aula repletas de estudantes negros? Se a história educacional brasileira acompanhou as prerrogativas da democracia racial, como explicar agressões trocadas entre estudantes, grande parte povoadas por termos que ridicularizam os colegas negros? Este incômodo passa a ser examinado na próxima seção, tomando a experiência pedagógica de um professor negro que leciona Ciências da Natureza em uma escola pública como “linguagem de possibilidade”, reforçando “a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). Esta articulação com Giroux faz sentido na medida em que o autor

considera que os educadores comprometidos com mudanças radicais devem, dentre outras coisas, levar os estudantes a ressignificar as culturas vividas por eles e utilizar pedagogias que tornem “o conhecimento problemático”. Neste sentido, conforme sugere o autor, o currículo recupera seu caráter político, disputando significados com os que são impostos por prescrições curriculares, uma luta que os educadores devem travar.

POR DENTRO DAS AULAS DE CIÊNCIAS É POSSÍVEL SE DESCOBRIR NEGRO E NÃO SER ACUSADO DE NEGRO¹¹

Flora olhou para minha mãe e perguntou, talvez sem maldade, por que a pele dela era mais escura. E foi a primeira vez que alguém falou da cor da sua pele. No início, minha mãe não se importou. Mas na hora em que Madalena foi questionada por minha mãe a respeito daquilo, ela não soube o que dizer. Talvez nunca tivesse pensado numa coisa assim. Em seguida, disse apenas que a mãe e o pai dela eram negros e que por isso tinha essa cor. Minha mãe fez um movimento afirmativo com a cabeça. Madalena achou que era pouco, e completou dizendo que a cor dela não significava nada. Que cada pessoa é uma pessoa e nunca deixe te diminuírem porque você é negra, ela disse. Minha mãe, a princípio, não entendeu por que ela falara aquilo com tanta ênfase e passou dias pensando naquela palavra: “negra”. Antes, ela era Martha ou Marthinha. Agora, depois de uma simples pergunta, ela passara a ser Martha e negra. A pele fora nomeada, a existência ganhara sobrenome. [...] Minha mãe estava com treze anos quando escutou um homem que tinha a idade para ser seu avô dizer que ela era uma mulatinha muito gostosa. E ao ouvir aquilo minha mãe se assustou, porque jamais tinha sido chamada assim. Achou nojento, nunca tinha pensado que seu corpo e sua pele pudessem atrair atenção dos homens daquela forma. E assim, ela ganhava outro adjetivo que carregaria pelo resto da vida: “mulatinha”.

Jefferson Tenório (2020, p. 54)

Em um jogo entre memória, ancestralidade, narrativa e currículo trazemos para reflexão a pesquisa desenvolvida por Ferreira (2016) que analisa o trabalho de um professor de Ciências em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. A pesquisa teve como objetivo analisar experiências escolares desenvolvidas por professores, abordando a temática racial. Em especial, Ferreira (2016) desejava investigar propostas criativas em que, por um lado, docentes mobilizassem esta temática em diálogo com

¹¹ Adaptação de Joice Berth (2018): “não me descobri negra, fui acusada de sê-lo.”.

conhecimentos escolares de Ciências e, por outro, tomassem como referência as experiências do mundo vivido pelos estudantes.

A “descoberta” do projeto, segundo a pesquisadora, se deu inicialmente por meio da circulação, nas redes sociais, de um vídeo publicado na plataforma *Youtube*¹² em que o professor de Ciências, Luiz Henrique Rosa, apresentava um projeto que desenvolvia em uma das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Como a experiência parecia bastante interessante, a autora buscou mais informação e fez contato pessoal com o professor em um evento realizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) em novembro de 2013, durante as comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra, no qual o professor apresentou seu trabalho. Dentre os fatores que levaram a escolha do projeto como objeto de estudo, a autora destacou sua legitimidade ao ter reconhecimento do “Portal Geledés¹³, no qual é apresentado como exemplo de trabalho para a chamada do concurso de planos de aula que contemplassem a Lei Nº 10.639/2003¹⁴, organizado pelo portal em 2013” (FERRREIRA, 2016, p. 74).

A pesquisa envolveu entrevistas, análise do projeto escrito pelo professor e dos vídeos de divulgação, além de observações de algumas atividades na escola. Luiz Henrique Rosa é licenciado em Ciências Biológicas e docente há 31 anos. Ele reconhece-se como afrodescendente, como também reconhece a negritude de seus alunos. A proposta pedagógica que desenvolve desde 2009¹⁵ inspira-se na história de uma rebelião de escravizados ocorrida no interior do estado do Rio de Janeiro em 1838. O projeto nasce e

¹² Trata-se de uma reportagem sobre o projeto realizada pela TV Brasil. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SyMbByhQplg> Acessado em: 10 de janeiro de 2021.

¹³ Geledés - Instituto da Mulher Negra, organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros e que pode ser acessado em www.geledes.org.br. Acessado em: 14 de dezembro de 2020.

¹⁴ Lei que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial das redes de ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acessado em: 14 de dezembro de 2020.

¹⁵ O projeto teve início em 2009 e é contínuo, como podemos conferir em uma entrevista ao Canal Matemática Humanista, realizada remotamente, no dia 23 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eIQ12dCvUwA>. Acessado em: 22 de janeiro de 2021.

desenvolve-se no entrelaçamento de duas experiências vividas pelo professor. A primeira delas surge quando Luiz Henrique, motivado pela informação de um aluno, faz uma visita familiar à cidade de Vassouras, cidade marcada por um passado escravocrata que se destacou pela produção cafeeira. Nesta cidade, se encontra um memorial em homenagem ao líder da rebelião de escravizados – Manoel Congo¹⁶. Na rebelião, centenas de negros oriundos de duas fazendas fogem e tentam construir um grande quilombo. Antes que pudessem construir suas habitações, o quilombo foi atacado pela Guarda Nacional e Manoel Congo é preso, julgado e condenado à morte por enforcamento (CARVALHO, 2013). O professor Luiz Henrique e sua família visitaram este memorial justamente na data em que eram realizadas homenagens ao líder escravizado e se surpreenderam com a ausência de público na solenidade. Assim, quando retorna à escola conta aos seus alunos a história de Manoel Congo e da rebelião, para que esta não seja esquecida, conforme narra na entrevista:

Eu comentei com uma turma sobre a situação que eu tinha vivido lá em Vassouras e surgiu a ideia dos alunos comigo: "ah, então vamos homenagear nós mesmos" e aí começa a surgir a ideia do projeto em si, de fazer as plaquinhas de mármore e mais. Nesse meio tempo eu consegui ir a Vassouras (...) lá que está a sede da fazenda onde teve a rebelião (...) hoje virou Centro Cultural Arcozelo. É lá que eu consigo os nomes que estão sendo homenageados... (...) lá também eu descubro que Manuel tinha batizado uma menina, uma filhinha, que era a Concórdia (...) na época que ele foi enforcado ela devia ter uns 5 aninhos (...) e aí, "como é que ficou essa menina, o que que aconteceu com essa menina, o que que Manoel pensou na hora?" Surgiram todas essas ideias... É quando também surge a ideia de fazer um jardim... pra fazer um jardim, imaginando, né, e aí veio uma questão meio, é/ também bastante legal assim, da imaginação, né, até um pouco alegórica de: "e se a Concórdia viesse no nosso colégio, como que a gente ia recebê-la?" A menina que... como ela sofre, né, imagina se hoje na nossa sala de aula uma menina negra sofre do jeito que sofre, né, como que ela/essa menina/ como que a gente poderia recebê-la? (trecho de entrevista) (FERREIRA, 2016, p. 99).

¹⁶ O Memorial Manoel Congo, construído em 1996, situa-se no Centro da cidade de Vassouras. Trata-se de uma pequena capela erguida no local em que ele foi executado. A principal fazenda da qual os negros fugiram (Fazenda Freguesia) foi transformada no Centro Cultural Aldeia de Arcozelo, atualmente pertencente ao município de Paty de Alferes. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_Congo)

A segunda experiência surge da ideia de identificar como os alunos negros são denominados pelos colegas, ou mesmo como se autodenominam. Utilizar inúmeras denominação para os negros – e substituir seu nome por pejorativos como, cor preta, nome de animais, de objetos ou de alimentos¹⁷ - está inscrito no *racismo cultural* (FANON, 1980 *apud* ALMEIDA, 2019, p. 31) brasileiro, e com esta percepção, o professor resolve investir na identificação dos termos utilizados em suas turmas ou os que são conhecidos pelos estudantes. Luiz Henrique materializa esta ideia fazendo um levantamento de apelidos que circulam na escola, identificando mais de 600 apelidos, dos quais cerca de 360 estavam relacionados à cor de pele negra. É assim, no entrelaçamento das duas experiências, que nasce o projeto intitulado, “Qual é a graça?”. Com este título, o professor se utiliza de um trocadilho que remete a um modo antigo de se perguntar o nome das pessoas, ao mesmo tempo em que repreende o uso cômico e agressivo dos apelidos, motivo de constantes rugas entre os estudantes. Em um vídeo, Luiz Henrique narra como atua nestes casos de agressão, transformando a experiência que fere em uma experiência de afeto: “para cada apelido, uma planta; para cada apelido, uma foto legal, uma atitude legal nossa.”¹⁸ Na entrevista, o professor explica melhor a relação do projeto com a problemática dos apelidos:

Nesse caminho, já especulando sobre isso, vem a questão dos apelidos, né, vem a questão dos apelidos dentro da agressividade dos alunos. A maior parte dessa agressividade tinha a ver com essa questão dos apelidos... e principalmente a questão dos apelidos relacionados à questão negra (...) então surge aí a ideia do "qual é a graça disso?" e aí o projeto começa a pegar uma forma, eh, mais estruturada, **eu tento colocar tudo isso que eu to falando aqui no papel** e... logo nesse mesmo ano, em 2009, em novembro, no finalzinho de novembro, 27 de novembro, a gente inaugura o projeto no fundo da escola. Onde tinha um terreno baldio, onde tem um muro, a gente colocou as pedrinhas com os nomes dos escravizados. (trecho de entrevista) (FERREIRA, 2016, p. 100 - grifo da autora)

Conjugando as duas motivações – rebelião no quilombo com a morte de Manoel Congo e o registro dos nomes -, surge um enredo para ser explorado

¹⁷ Carvão, macaco, tição, chocolate são alguns desses pejorativos que identificam negros em substituição a seus nomes próprios.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SyMbByhQplg>

com suas turmas. “No fundo da escola [...] no terreno baldio”, em uma área de livre acesso a todos, o projeto sai do papel e se materializa em um jardim construído junto com os alunos para receber e consolar a pequena Concórdia, filha de Manoel Congo, caso ela reaparecesse mais de 180 anos depois. O jardim (Fig. 1) é constituído de diversos cenários: na parede do fundo, placas de mármore relembram o nome dos escravizados participantes da Revolta de Vassouras (Fig. 2), registro levantado pelo professor no Centro Cultural Aldeia de Arcozelo; na lateral, o mapa do Continente Africano indica os locais de onde foram trazidos ao Brasil a maior parte dos negros (Fig. 3); no centro, para reverenciar os antepassados como traço cultural africano, pedras simbolizam a “fogueira dos anciões” cercada por bancos construídos com toras de madeira (Fig. 4); tudo isto é cercado por diversos canteiros que abrigam dezenas de espécimes de plantas. O enredo ganha, então, um cenário...

Fig. 1: Entrada do Jardim



Fonte: Ferreira (2016)

Fig. 2: Memorial Qual é a Graça?



Fonte: Ferreira (2016)

Fig. 3: Mapa da África



Fonte: Ferreira (2016)

Fig. 4: Fogueira dos Anciões



Fonte: Ferreira (2016)

Para que os alunos tivessem uma ideia mais concreta do tempo em que os negros africanos ficavam nos navios atravessando o oceano, o professor construiu dois “navios canteiros”¹⁹: espaços nos quais foram plantadas sementes de duas plantas cujos ciclos de desenvolvimento remetem ao tempo de viagem de Moçambique e Angola até o Brasil na época do tráfico negreiro²⁰. Os alunos acompanham o desenvolvimento vegetal, observando e anotando as alterações no ambiente e outros acontecimentos cotidianos que afetam esse desenvolvimento e, ao mesmo tempo, são instigados a refletir sobre o sofrimento daqueles que durante tempo semelhante estiveram presos nos porões dos navios negreiros.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao desafio de manter o jardim vivo, sem depredação. Segundo Luiz Henrique, todo início do ano letivo é preciso preparar os novos alunos para a convivência no jardim e para sua preservação: “que história você vai ter para contar? Você é o que depredou ou você é o que colaborou?”²¹ São perguntas-chave, que ele faz aos alunos no sentido de introduzi-los em uma nova prática, apelando para que se incluam responsabilmente na continuidade do projeto do jardim.

Embarcados na aventura pedagógica, é o enredo da visita da Concórdia que realimenta a existência do jardim. Todo o processo está permeado por elementos que constituem os valores civilizatórios afro-brasileiros, em especial, a oralidade, a ludicidade, a circularidade e a ancestralidade (Ferreira, 2016). Deste modo, provocando os alunos ludicamente, a motivação para o cultivo da terra é reforçada por perguntas e intencionalidades, pois tudo é plantado pensando em agradar a menina Concórdia:

E se ela [Concórdia] não gostar de maçã?" a gente bota pera, "e se ela não gostar de pera..." então sempre o "se ela", "ah, então, mas...", só lá [no jardim] não vai dar pra fazer isso então

¹⁹ Em alusão aos “navios negreiros” ou “navios tumbeiros”, nome dados aos navios que traziam os negros do continente africano para o Brasil (MARCONDES; MOTTA, 2017).

²⁰ No período escravocrata, uma viagem entre Angola e Brasil durava 35 dias. E entre Moçambique e Brasil demorava em torno de três meses.
<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/trafico-de-escravos-mercadoria-humana-atraversa-o-atlantico.htm?cmpid=copiaecola>.

²¹ Trecho da fala do professor no vídeo disponível no Canal do Museu de Arte do Rio, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k2qX99ddC1g>

precisamos de uma sala holística²² com todas as materiazinhas pra ela vir aqui". Mas como que ela vai aprender as eras geológicas?", "ah, não, vamos botar no chão pra fazer tipo uma amarelinha". "como que ela vai ver os planetas?", "nós vamos botar os planetas no teto", então tudo isso pensado pra uma cabeça de cinco aninhos. (FERREIRA, 2016, p. 111)

O projeto extrapola os limites da disciplina Ciências e envolve outros componentes curriculares, tanto na Sala de Vivências Holísticas (Fig. 5), quanto no jardim, articulando-os à sua temática central. Dentre as plantas que habitam o jardim estão as especiarias buscadas pelos portugueses nas Índias, para serem usadas nas aulas de História; o louro usado pelos atletas gregos no início dos jogos olímpicos, para as aulas de Educação Física; o pé de laranja-lima²³ para as aulas de literatura... O professor Luiz Henrique, atento ao valor do conhecimento para os estudantes da escola, ancora-o às experiências históricas e culturais dos antepassados escravizados para provocar sentidos de pertencimento e de identidade negra. Em outras palavras, os alunos estão aprendendo narrativamente fatos e conceitos que integram o programa escolar, produzindo outras versões de si. A proposta pedagógica se contrapõe à ideologia racista que "molda o inconsciente" para produzir sujeitos autoconscientes da sua condição e da clivagem social a que foram submetidos (ALMEIDA, 2019, p. 64). Nas palavras do professor: "eu tenho que fazer uma educação brasileira; tenho que compreender qual é a lógica do meu povo: como se constrói este pensamento? Qual é a dinâmica disso?"²⁴

²² A Sala de Vivências Holísticas Concórdia foi montada em um antigo laboratório de ciências que foi transformado em um espaço multidisciplinar. Além de objetos típicos de um laboratório de ciências (dorso, espécimes de animais fixadas em álcool, vidrarias etc.) conta com materiais ligados ao ensino de matemática, objetos oriundos da África, instrumentos musicais de origem africana e peças usadas para prender e amarrar os escravizados no passado.

²³ A escolha desta planta faz referência ao romance célebre de interesse infanto-juvenil, "Meu pé de laranja lima", escrito em 1968 por José Mauro de Vasconcellos, que foi adaptado para cinema e televisão, traduzido para 23 idiomas, editado em 23 países e que continua a ser trabalhado nas escolas. <https://www.youtube.com/watch?v=6ePb56FqYW0>

²⁴ Trecho do vídeo sobre o projeto disponível no Canal do Museu de Arte do Rio: <https://www.youtube.com/watch?v=k2qX99ddC1g>.

Fig. 5: Sala de Vivências Holísticas



Fonte: Ferreira (2016)

Localizada em uma área conflagrada da cidade do Rio de Janeiro, cercada por diversas comunidades nas quais as facções criminosas agem quase impunemente, além da própria violência policial, a escola do professor Luiz Henrique parece um oásis, com um número de ocorrências de agressões, xingamentos e atitudes racistas severamente reduzido. O reconhecimento do papel do Projeto “Qual é a Graça?” na diminuição destas ocorrências é feito pela direção da escola e também pelos alunos. No vídeo produzido pelo Canal Futura²⁵, ao ser perguntada sobre o motivo de não mais ser “zoada”²⁶ na escola, uma aluna abre um sorriso e responde: “O jardim. A cultura do jardim!”

É importante destacar que, embora o projeto se inspire na metáfora da Revolta de Vassouras, segundo Luiz Henrique, o que está em jogo não é a questão bélica, mas o sentimento de “ninguém pra trás”. Diz isto referindo-se ao fato de Manoel Congo não ter fugido sozinho. Em suas palavras: “o grande legado deste projeto ‘Qual é a Graça?’, a metáfora da rebelião, não é a parte bélica. É ninguém para trás!”²⁷ Isto implica em tornar a escola um local de acolhimento considerando e respeitando a cultura dos diferentes grupos de alunos para que se sintam efetivamente incluídos naquele espaço, normalmente tão diferente e hostil à suas culturas.

²⁵ Canal educativo da Fundação Roberto Marinho. O vídeo contém uma reportagem feita para o Programa Jornal Futura de 06/09/2013 que pode ser visto em: https://www.youtube.com/watch?v=8MELr90_FJY.

²⁶ Referência às chacotas que a aluna sofria, com os diversos apelidos de cunho racistas, pelo fato de ser uma menina preta.

²⁷ Conferir no Programa Jornal Futura citado anteriormente.

A este respeito, o professor explica a necessidade de considerar a cultura das comunidades periféricas e das infâncias nas atividades escolares para que a escola cumpra o papel de incluir a todos e todas:

Quando eu falo que esses meus garotos aqui, esses jovens né, essas meninas e esses meninos, esses adolescentes têm uma inteligência fantástica e de repente na questão escolar ele não tem um bom desempenho. Por exemplo, agora a gente está em época de bolinha de gude (...) quais os livros nós temos para as regras da bolinha de gude? Isso ninguém tem, em lugar nenhum, mas tem uma regra louca. O da búlica de não sei o que é passado oralmente e o garoto fica ali entretido um tempo. (...) Um outro detalhe que também é muito usado aqui no subúrbio e nas comunidades que é o “café com leite”. (...) um exemplo mais clássico né, o jogo de futebol cinco de cada lado, aí o garoto menor entra lá sendo a sexta pessoa, mas ele é o café com leite, ele fica ali e os maiores respeitam isso (...) o pequenininho já não gosta de ser chamado de café com leite porque ele já quer rapidamente passar para aquela outra fase, mas existe essa fase que é respeitada. Então quando você vê que isso existe, vivo, e que a escola nega isso e que o sistema educacional nega isso e quando você de repente não tem a humildade de ver que alguns grupos humanos têm uma outra forma de educar o seu jovem, não é? Respeitando, justamente também, essas fases, que biologicamente a gente sabe que são fases distintas, que são complementares, mas são distintas. A criança, né, como a criança lê o mundo, como a criança se desenvolve, o adolescente, até chegar na fase adulta. E a escola não fazer essa leitura, o sistema educacional não fazer essa leitura, não respeitar isso” (FERREIRA, 2016, p. 94).

Esta narrativa do professor Luiz Henrique remete ao *descobrimto* da negritude de Martha, que tinge de sofrimento seu processo de identificação, fazendo com que lhe soe como uma *acusação*: “antes, ela era Martha ou Marthinha. Agora, depois de uma simples pergunta, ela passara a ser Martha e negra...”. Luiz Henrique também recebe muitos alunos marcados pela experiência de serem *acusados* de serem negros, denominados pejorativamente com nomes que lhes envergonham. Parafraseando Jefferson Tenório, sua pele já fora nomeada e suas existências ganharam um sobrenome que o professor quer renomear.

ATALHOS PARA UMA APRENDIZAGEM NARRATIVA

Num dia desses vou colocar meu corpo onde está minha alma.

Martin Luther King (CARSON, 2014, p. 22)

Ao focalizar a responsabilidade da Biologia, como introdutora da legitimação científica da raça e provocadora do racismo, não cabe desconsiderar que outros empreendimentos científicos vêm atravessando os séculos ratificados pelas condições que favoreceram aos brancos as autorias de conceitos, leis, experimentos e teses. Como as autorias de cientistas negros – e ainda mais de negras – foram e continuam ainda hoje sendo silenciadas, isto sem considerar os conhecimentos originados no continente africano, que foram pilhados e incorporados aos conhecimentos europeus sem reconhecimento da verdadeira autoria, são as referências brancas que assumem o protagonismo na ciência e nas escolas. Ao aprender exclusivamente a partir delas, os estudantes das escolas brasileiras são levados a aceitar uma *história única* e a acreditar que sua condição racial é um destino que os coloca ora em um “lugar certo”, ora em um lugar “errado”, como narra Djalmila Ribeiro (2019). Se a biologia da raça carrega uma dívida histórica com a existência do racismo no mundo, temos que considerar que esta dívida deve ser reconhecida pelo ensino de Biologia e de Ciências: informar e formar as novas gerações para enfrentar os problemas racistas que permanecem na atualidade (SOUZA; AYRES, 2018).

A percepção desta dívida parece ter movido o professor Luiz Henrique na proposição de um projeto que não apenas se compromete a informar, mas também a formar seus alunos na consciência racial, dando vida a valores civilizatórios afro-brasileiros – ludicidade, oralidade, ancestralidade, cooperatividade – em todas as atividades ligadas ao seu projeto. Como Gomes (2012) ressalta, esses valores estão presentes na cultura brasileira em todos os segmentos étnicos da sociedade, mas não é frequente o emprego de estratégias de ensino que potencializem esses elementos (FERREIRA, 2016), razão pela qual a análise da prática desse professor de Ciências merece

destaque. A criatividade da proposta do jardim, mantendo os alunos vinculados com a possível visita de Concórdia, toma como fio condutor a ancoragem das histórias de vida dos alunos e o contexto social do racismo. Para isso o professor recorre ao passado escravocrata e realça a memória coletiva do sofrimento dos africanos.

Com efeito, o projeto faz uma releitura dos conhecimentos previstos no currículo de Ciências, identificando as possíveis vinculações às temáticas étnico-raciais, para colocá-las a serviço do combate ao racismo: o ciclo de vida vegetal – das plantas que crescem no “navio canteiro” - é trabalhado tanto para compreender os processos biológicos quanto serve como um marcador temporal botânico e humano. Metaforizando processos aparentemente sem conexão, este marcador serve tanto para indicar o tempo de viagem dos escravizados do continente africano até o Brasil quanto para provocar empatia com os negros que viviam nas condições sub-humanas dos tumbeiros. Na Sala de Vivências Holísticas, grilhões e correntes usadas para aprisionar os escravizados, mesmo sem remeter a conteúdos de Ciências, remetem à violência do controle sobre seus corpos. Ao lado de ensinar o conhecimento, e provavelmente para que ele faça sentido, a preocupação central do professor Luiz Henrique é deslocar informações do tempo passado para que o sofrimento vivido possa ser traduzido na experiência estudantil, pois parte dele ainda persiste na vida dos alunos.

Outro destaque da experiência deste professor diz respeito à centralidade que a identidade nominal ocupa no seu projeto. Seja ao retirar do anonimato, dando nomes aos companheiros de Manuel Congo no quilombo, seja utilizando o trocadilho “qual é a graça”, que diz respeito à percepção do quanto há racismo nos apelidos que identificam os estudantes, o professor ancora sua proposta em algo extremamente significativo para a vivência dos afrodescendentes brasileiros: interpelar o apagamento de seus nomes como negação de sua identidade. Ao contrário da branquitude, a exigência constante dos negros e negras de portar seus documentos de identificação, para não serem confundidos com meliantes, mostra o quanto a identidade desses brasileiros e brasileiras é construída na insegurança de sua liberdade, sem

poder abrir mão da vigilância sobre as atividades mais triviais do cotidiano. A ideia do professor em mapear os apelidos empregados entre os estudantes e a cada um deles homenagear os negros rebeldes com seus nomes próprios mostra o seu entendimento de que nominar é assegurar identidade.

As narrativas dessa experiência destacam as motivações e os desejos que ainda continuam alimentando Luiz Henrique a reeditar este projeto, desde seu começo em 2009. Sensível ao sofrimento racial de seus alunos, o projeto está impregnado de sua história de vida: o professor se identifica como afrodescendente, como negro, e sua decisão pedagógica ancora-se nisso para combater o racismo. Em exercício de alteridade, e tomando como referência o sofrimento das meninas negras de suas turmas - “se hoje na nossa sala de aula uma menina negra sofre do jeito que sofre [...]”, como afirma em sua entrevista – , convida-as a imaginar os desejos da pequena Concórdia no cultivo do jardim como se fossem os seus; reconhece o quanto os próprios alunos se agridem com apelidos racistas e solicita que façam um levantamento deles; ou apela para o sofrimento dos escravizados como a introduzir um exercício de solidariedade humana. Assim, aposta “nas potencialidades das ‘vidas de aprendizagem’, que buscam inserir a narrativa individual num tempo e lugar coletivo e histórico”, ou ainda, ressignifica as experiências “na relação entre o eu e o outro, fortalecendo a ideia de que narrar é aconselhar”, como afirmam Goodson e Petrucci-Rosa (2020, p. 95).

O trabalho de Luiz Henrique Rosa não pode ser entendido unicamente como uma proposta metodológica que tematiza raça e racismo, como um roteiro para as aulas de Ciências, nem se trata de um projeto apenas motivado por comemorações pelo dia da Consciência Negra. Servindo-se deste marcador de memória, o projeto se articula organicamente com a escola, produzindo atravessamentos entre conhecimentos e emoções. Trata-se, conforme afirmam Goodson e Petrucci-Rosa (2020) de uma “aprendizagem narrativa” que “leva o aluno para outro lugar” e é distinta de uma “uma transmissão unidirecional da cultura dominante” (p. 101), que deixa de mediar ou reconhecer seu enraizamento às vivências individuais ou comunitárias que conferem sentidos de ser negro.

A sensibilidade diante do sofrimento de seus alunos - dirige o professor a uma “linguagem da possibilidade” (GIROUX, 1997), propondo um caminho alternativo, um atalho para uma aprendizagem narrativa: os estudantes se descobrem negros e com seus próprios nomes. Sem negar-lhe acesso ao conhecimento de seu passado e de suas referências, Luiz Henrique, mobiliza seu “capital cultural” (GOODSON, 2019), produzindo um currículo que passa a ser espaço de contestação, reestabelecendo sua dimensão política. Nesta construção, o professor se aproxima da experiência relatada por Goodson com crianças aborígenes na Austrália. Indo ao encontro do que afirma este autor, o projeto de Luiz Henrique habilita os estudantes “a construir modelos maiores de mundo”, pois “move o aprendiz para além da mera descrição e para dentro do pensamento e das capacidades de aprendizagem de alto nível relacionados à formulação de problemas, à identificação de conceitos-chave (abstratos) e ao mapeamento de conhecimentos” (GOODSON, 2019, p.112). Parafrazeando King, Luiz Henrique encontra um atalho curricular que devolve o corpo à *alma*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, discutimos questões que atravessam cruelmente o cotidiano brasileiro, e certamente, o de qualquer espaço humano marcado por relações desiguais que atribuem tratamentos distintos a indivíduos por sua cor, raça ou lugar social. Por reconhecer que a gravidade deste quadro alcança em cheio os territórios escolares, examinamos elementos históricos que rememoram experimentos científicos que lhe deu suporte. Ao sustentar a segregação entre grupos humanos, via de regra, a ciência da raça²⁸ e do darwinismo social rubricava um destino favorável somente à elite branca. Triste é admitir que a persistência desta discriminação continue habitando as escolas, ferindo alunos e alunas negros, corroendo sua autoestima e embargando seu acesso a funções que retratam seus desejos.

²⁸ Utilizamos “ciência da raça” conforme propõe John Willinsky (2004) ao se referir ao empreendimento científico para classificar as diferenças humanas. O autor ressalta que “a raça era um projeto profundamente interdisciplinar” (p. 80), em particular, quando propõe a aliança entre o biológico e o social.

A proposta curricular de Luiz Henrique é perpassada pelas emoções, mescladas entre as suas próprias e a de seus alunos e, juntos, vão se descobrindo com seus nomes, com seu passado e com suas raízes. É apostando neste pertencimento que Luiz Henrique embarca e desembarca na disciplina escolar Ciências, mantendo-a em movimento, seja aproximando das suas prescrições, seja delas se afastando, ressignificando-as para assumir a docência autonomamente. Ao se acercar da “linguagem da possibilidade”, sugerida por Giroux, o professor amplia os horizontes culturais e sociais dos alunos, perseguindo sentidos ocultados pelo cumprimento estrito de normativas curriculares da disciplina Ciências. O professor não permite que a obediência curricular nuble sonhos e desejos, direitos e liberdade de um coletivo que ainda permanece como brasileiros pela metade. Há um propósito de futuro coletivo e social antirracista, um mundo que os alunos de Luiz Henrique têm o direito de pisar firmes.

Por fim, a potência do currículo narrativo para o enfrentamento do racismo no Brasil realça as cores da escola quando esta coloca suas relações de poder e a liberdade pedagógica à serviço de sua comunidade, tornando-se, assim, espaço de práticas autônomas e inspiradas nas vidas dos estudantes. Isso certamente conflita com as exigências contemporâneas das políticas curriculares brasileiras, com o atravessamento de uma agenda neoliberal e conservadora que vinculam a BNCC à avaliação, submetendo a formação docente e a produção de livros didáticos a essas exigências. Em outras palavras, se queremos enfrentar o racismo institucional direcionando-o ao combate do racismo estrutural, o cerceamento das práticas docentes operado por essas políticas se torna mais um obstáculo (SELLES, 2015). Se as habilidades cognitivas averiguáveis em testes padronizados são priorizadas, reduz-se o espaço curricular para que os docentes acolham a diferença estampada nas faces de seus alunos. Cabe perguntar se colocar o conhecimento à serviço da emoção, da experiência e das narrativas de vida não seria, neste momento, a inspiração necessária que o projeto que Luiz Henrique Rosa nos aponta.

REFERÊNCIAS

- ADCHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019
- BERTH, Joice: **O que é empoderamento?** São Paulo: Pólen, 2018. (Coleção Feminismos Plurais)
- CARVALHO, F. P. **Vassouras**: comunidade escrava, conflitos e sociabilidades. 219f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- CARSON, C. **Uma autobiografia de Martin Luther King**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- DÁVILA, J. **Diploma de Brancura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- FERREIRA, F. B. C. **Educação das Relações Etnicorraciais e Educação em Ciências**: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. 143f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.
- GOODSON, I. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas: Editora Unicamp, 2019.
- GOODSON, I.; PETRUCCI-ROSA, I. Oi, como vai? Boa sorte na escola!” Notas (auto)biográficas constitutivas da história de vida de um educador. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 91-104, jan-abr, 2020.
- ULD, S.J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARCONDES, R. Le.; MOTTA, J.F. As viagens do Conceição Esperança: tráfico de escravos entre São Paulo e Moçambique (1820-22). **Resgate - Rev. Interdiscip. Cult.**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 27-56, jul./dez. 2017.
- PINHEIRO, B.; ROSA, K. **Descolonizando saberes**: a Lei 10639/2003 no ensino de ciências. São Paulo: Livraria da Física, 2018.
- RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SACRISTÁN, J.G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SELLES, S.E. Quando as políticas curriculares e a pesquisa educacional mandam: reflexões sobre a colonização do trabalho docente. **Boletim GEPEM** (Online), v. No 67, p. 100-117, 2015.

SILVA, I. L.P.M. **Educação das relações étnico-raciais e a formação docente em Ciências Biológicas**: experiências formativas e pertencimento étnico-racial de licenciandos da FFP/UERJ. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

SOUZA, B.C.M.C. **Pertencimento étnico-racial de professores de Ciências e Biologia**: implicações nas questões culturais em sala de aula. 105F. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

SOUZA, B. C. M. C.; AYRES, A. C. M. Questões étnico-raciais no ensino de Ciências: um panorama dos trabalhos publicados em eventos e revistas da área. In: **Anais VII Encontro Nacional de Biologia/ Encontro Regional de Ensino de Biologia - Norte**. Belém: IEMCI, UFPA, 2018. v. 1. p. 3969-3978.

TENÓRIO, J. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

VERRANGIA, D. A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 6, n. 12, p. 105-117, 2013.

WILLINSKY, J. Ciência e a origem da raça. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo de Ciências em debate**. São Paulo: Papirus Editora, 2004, p.77-118.

Recebido em: 15/02/2021

Aprovado em: 12/06/2021