



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Experiências e reflexões

Aldieris Braz Amorim Caprini
e Fernanda Zanetti Becalli
(Organizadores)



Edifes

Aldieris Braz Amorim Caprini
Fernanda Zanetti Becalli
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS:
EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES**



Edifes

Vitória, 2018



Editora do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
R. Barão de Mauá, nº 30 – Jucutuquara
29040-689 – Vitória – ES
www.edifes.ifes.edu.br
editora@ifes.edu.br

Reitor

Jadir Jose Pela

Pró-Reitor de Administração e Orçamento

Lezi José Ferreira

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Luciano de Oliveira Toledo

Pró-Reitora de Ensino

Adriana Pionttkovsky Barcellos

Pró-Reitor de Extensão

Renato Tannure Rotta de Almeida

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

André Romero da Silva

Coordenador da Edifes

Giovani Zanetti Neto

Conselho Editorial

Glória Maria de Farias Viegas Aquije
Felipe Zamborlini Saiter (suplente)
Francisco de Assis Boldt
Pedro Vitor Morbach Dixini (1º Suplente)
Ediu Carlos Lopes Lemos (2º Suplente)
Aldo Rezende
Maria das Graças Ferreira Lobino (suplente)
Karine Silveira
Nelson Martinelli Filho (suplente)
Marize Lyra Silva Passos
Viviane Bessa Lopes Alvarenga
Rossanna dos Santos Santana Rubim (suplente)

Revisão de texto

Roberta Patrocínio de Amorim

Projeto Gráfico e Diagramação

Semíramis Aguiar de Oliveira Louzada

Imagem de capa

Edson Ikê

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6- ES 403

E24 Educação para as relações étnico-raciais : experiências e reflexões / organizado por Aldieris Braz Amorim Caprini e Fernanda Zanetti Becalli. – Vitória, ES : Edifes, 2018.
76 p. : il.

Vários autores.
ISBN: 978-85-8263-359-5 (e-book).

1. Educação - Multiculturalismo. 2. Relações étnico-raciais. 3. Prática de ensino. I. Caprini, Aldieris Braz Amorim. II. Becalli, Fernanda Zanetti. III. Título.

CDD 22 – 371.829

@ 2017 Instituto Federal do Espírito Santo
Todos os direitos reservados.
É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.
O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor.

Apresentação

A discussão da temática diversidade étnico-racial ganhou ênfase a partir da Lei Nº 10.639 de 2003, mas ainda há muito o que ser abordado e trabalhado, pois é visível a discriminação e o preconceito no cotidiano e a educação tem um papel fundamental para mudarmos esse cenário.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana coloca as atribuições dos sistemas e das instituições de ensino para a implementação na referida Lei. Os docentes e os servidores administrativos do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) vêm desenvolvendo ações nesse sentido por meio de políticas institucionais. Observa-se portanto atividades de ensino, pesquisa e extensão que materializam a educação para as relações étnico-raciais na instituição.

Este livro reúne estudos, relatos e experiências de servidores da instituição e de parcerias na temática. Iniciamos esta obra com dois textos que abordam estudos teóricos objetivando contribuir teoricamente para a construção de práticas de ensino e na formação docente: Formação de professores e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica e Capital cultural e práticas interculturais: reflexões relevantes para educadoras/es.

Em seguida, apresentamos relatos de experiências de ensino e extensão no Ifes a partir do texto Africanidades no ifes: a experiência estética na apreciação e produção de vídeo, que apresenta a prática pedagógica com a temática étnico-racial na disciplina de artes e do trabalho As paneleiras de goiabeiras e o programa Mulheres Mil: olhares, movimentos e experiências no processo de implantação no Ifes, que expõe um relato de atividade de extensão desenvolvida pelo Ifes.

Finalizando o livro, evidenciamos dois textos com autores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), instituição com parceria acadêmica com o Ifes, que desvelam experiências formativas de professores e de práticas pedagógicas: O estágio curricular supervisionado como oportunidade de diálogos multiculturais entre práticas docentes no Brasil e na África e O ensino de ciências na EJA: contribuições da alfabetização científica e das etnociências.

Dessa forma, esperamos contribuir com a reflexão sobre práticas pedagógicas na temática étnico-racial a partir dos estudos e das atividades desenvolvidas pelos pesquisadores do tema.

Aldieris Braz Amorim Caprini

Fernanda Zanetti Becalli

(Organizadores)

Sumário

| | |
|---|---|
| Formação de professores e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica | 06 Aldieris Braz Amorim Caprini Mariluz Sartorio Deorce |
| Capital cultural e práticas interculturais: reflexões relevantes para educadoras/es | 19 Silvani dos Santos Valentim |
| Africanidades no Ifes: a experiência estética na apreciação e produção de vídeo | 29 Maria José Corrêa de Souza |
| As paineleiras de Goiabeiras e o Programa Mulheres Mil: olhares, movimentos e experiências no processo de implantação no Ifes | 36 Edna Graça Scopel Jamilda Alves Rodrigues Bento Maria José de Resende Ferreira |
| O estágio curricular supervisionado como oportunidade de diálogos multiculturais entre práticas docentes no Brasil e na África | 47 Aldieris Braz Amorim Caprini Maria Socorro Lucena Lima |
| O ensino de ciências na EJA: contribuições da alfabetização científica e das etnociências | 58 Elcimar Simão Martins Elisangela André da Silva Costa Maria Angerlane Sampaio |
| Minicurrículo dos organizadores e autores | 72 |
| Resumo | 76 |

Formação de professores e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica

Aldieris Braz Amorim Caprini
Mariluz Sartorio Deorce

Introdução

Assistimos aos crescentes debates em torno do reconhecimento da multiplicidade de etnias, linguagens, preferências sexuais e culturas na sociedade contemporânea, decorrentes do processo cada vez mais intenso da globalização. Este processo ampliou as fronteiras, mas as minorias culturais ficaram cada vez mais dominadas pelo poder hegemônico, sendo incorporadas e prevalecendo o mais poderoso.

Discute-se, então, o espaço que se abre no contexto da globalização para a dialética das identidades culturais, com a preocupação de perceber-se até que ponto a globalização explora a questão da diversidade. Assim, tem-se a preocupação de atender a esse cenário contemporâneo com uma educação capaz de incluir as diferenças culturais e, portanto, faz-se necessário refletir sobre a formação e a prática docente.

Apresentamos neste texto um diálogo entre o aporte teórico do multiculturalismo crítico e a prática de ensino e a formação de professores para a diversidade étnico-racial, fruto de estudos e pesquisas no tema, sobre o qual os autores têm se dedicado. No primeiro momento abordamos o multiculturalismo crítico para, em seguida, dialogarmos, a partir do aporte teórico, com a formação docente e com a prática de ensino.

Multiculturalismo e Educação

A Educação, no contexto do Multiculturalismo, torna-se a principal estratégia para a construção da sociedade multicultural. Por conseguinte, devemos considerar que uma Educação comprometida multiculturalmente é aquela capaz de proporcionar o repensar sobre ações cotidianas de discriminação e de preconceito e de questionar o monoculturalismo e o etnocentrismo presentes na sociedade, inclusive na escola. Isso tudo a partir da reflexão crítica dos processos históricos, culturais e sociais de dominação, por meio da desconstrução, da articulação e do resgate, de forma a promover o respeito e a valorização da diversidade cultural, de gênero e de classe.

Stuart Hall (2009) enfatiza a importância de fazermos uma distinção entre multicultural e multiculturalismo, conceitos que se tornam de grande importância para que não entremos em contradições linguísticas.

Multicultural, segundo Hall (2009), consiste num termo qualificativo que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”.

Em relação ao termo multiculturalismo, o autor define como substantivo que se refere às estratégias e às políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. A educação entra nessa concepção como uma das estratégias para a construção da sociedade multicultural.

Somado a este, cabe mencionar Canen (2010), autor que disserta que o multiculturalismo constitui-se num movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo a educação e outras áreas que podem contribuir para o sucesso organizacional. Nessa perspectiva, o autor afirma que “Cobra-se da educação e, mais especificamente, do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos” (2010, p.176).

Gomes e Silva (2006) também apresentam considerações importantes para construirmos um conceito de multiculturalismo, sobre o qual afirmam que:

(...) as categorias teóricas construídas na experiência multiculturalista permitem uma leitura do mundo a partir de procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores. (p.14).

Assim, na concepção desses autores:

(...) o multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Esta é, portanto, uma das condições que favoreceu a emergência de movimentos multiculturalistas. (GOMES; SILVA, 2006, p.17)

Verificamos portanto que os autores apresentados têm pontos em comum quanto à definição do conceito, considerando o multiculturalismo como um movimento que visa a dar respostas aos desafios da diversidade cultural.

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem [...]. Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos socio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de in-

terferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (GONÇALVES; SILVA, 2011, p. 26).

Conforme McLaren (1997), o multiculturalismo engloba as questões de raça, etnia, gênero e classe. Fizemos um recorte dessas temáticas delimitando a diversidade étnico-racial, um dos pontos mais debatidos no espaço escolar e o foco central desta pesquisa. Por décadas, o sistema escolar ignorou a diversidade e o racismo na escola. Um pensamento hegemônico dominou propostas pedagógicas fazendo com que ideologias e interesses, estabelecidas a partir de relações de poder de determinados grupos ou instituições, reforçassem ideias e imagens preconceituosas. Conforme Apple (2006, p.42),

(...) o conhecimento agora presente nas escolas já é uma escolha feita a partir de um universo muito maior (...). É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que freqüentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social.

Além disso, Gonçalves e Silva (2006, p. 14) apresenta-nos contribuição importante para pensar sobre o multiculturalismo e sobre como a educação deve ser pensada a partir do multicultural:

(...) as categorias teóricas construídas na experiência multiculturalista permitem uma leitura do mundo a partir de procedimentos lógicos inerentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um novo conhecimento e, por consequência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores.

Peter McLaren (1997), referência clássica no tema, apresenta-nos quatro formas de expressão do multiculturalismo:

1. Multiculturalismo Conservador ou Empresarial: admite a existência de outras culturas, mas como inferiores. As minorias são vistas como malsucedidas por terem uma bagagem cultural inferior. Reproduz uma visão colonialista da diferença. As primeiras tendências do multiculturalismo conservador podem ser encontradas naquelas visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem outros; visões que estiveram fundamentadas nas atitudes profundamente autoelogiosas, autojustificatórias e profundamente imperialistas dos europeus e dos norte-americanos. (MCLAREN, 1997).
2. Multiculturalismo Humanista Liberal: defende que todos têm as mesmas condições de competir e ascender na sociedade. Considera-se, segundo McLaren (1997), que a igualdade está ausente não por causa da privação cultural das pessoas, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos

competir igualmente no mercado capitalista.

3. Multiculturalismo Liberal de Esquerda: McLaren (1997) destaca a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais, importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. É importante salientar que ao essencializar as diferenças culturais, ignoram o contexto histórico e cultural.
4. Multiculturalismo Crítico e de Resistência: compreende a diferença sempre como um produto da história, cultura, poder e ideologia, nega o pressuposto harmonioso das diferenças proposto pelos conservadores e defende a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, nas quais os significados são gerados.

Peter McLaren (1997, p. 26) define multiculturalismo crítico numa perspectiva que: (...) *compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como força de resistência, mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.*

Assim, na concepção do autor,

O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia (...) é compreendida como tensa – não como um estado de relações culturais e políticas, sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes (MCLAREN, 1997, p.123).

Dessa forma, uma Educação Multicultural, na concepção do Multiculturalismo Crítico, pode ser compreendida como:

Uma maneira de interrogar a localidade, o posicionamento e a especificidade do conhecimento e de gerar uma pluralidade de verdades. Ao mesmo tempo, esta perspectiva também situa a construção do significado em termos dos interesses materiais que estão operando na produção de 'efeitos de verdade' – isto é, na produção de formas de inteligibilidade e de práticas sociais (MCLAREN, 2000, p. 87).

Desse modo, consideramos, na esteira das buscas de compreensão da questão em estudo, que a concepção do multiculturalismo crítico apresenta-se como uma dimensão mais ampliada nos processos de emancipação humana.

Formação dos professores e multiculturalismo

O professor, para desenvolver uma Educação Multicultural, precisa de uma formação que envolva os saberes e os conhecimentos do trabalho docente de forma que possibilite sua atuação na sociedade e no contexto onde está inserido, visando a formação de sujeitos emancipados e críticos quanto aos aspectos políticos, econômicos e culturais. Essa perspectiva é necessário pensarmos com que saberes e conhecimentos o professor trabalha uma Educação Multicultural.

Imbernón (2006) defende a formação de professores centrada nas situações problemáticas das escolas, por meio de processos de pesquisa partindo da realidade vivenciada. Ele afirma que a escola deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente e considera que a inovação e a mudança partem de processos de pesquisa e reflexão. No caso do multiculturalismo, reafirmamos a necessidade de práticas e atitudes inovadoras para rompermos com uma mentalidade de discriminação.

Além do aporte teórico de Imbernón, consideramos a concepção de formação de educadores de Giroux (2003), que, ao propor um professor como intelectual transformador capaz de desenvolver uma prática pedagógica preocupada com os oprimidos e eficaz na emancipação dos sujeitos, também está atendendo ao Multiculturalismo.

[...] uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 2003, p. 161).

Pensar no professor como intelectual transformador é considerar uma formação docente relacionada à intenção de modificar a Educação. Nesse caso, trata-se de docentes engajados com as mudanças sociais – proporcionando uma sociedade mais justa, igualitária e que considere a diversidade cultural por meio de suas práticas no espaço escolar – e com uma identidade profissional crítica e emancipatória.

Associar a compreensão do professor como crítico, situado historicamente, que reflète sobre sua prática e sobre as determinantes que a perpassam, visando a construção

de novos modos de pensá-la e manifestá-la é o que Vasquez (1977) chama de práxis transformadora.

Para Moreira e Canen (2001, p. 13), o professor concebido como intelectual transformador veicula a chamada “memória perigosa” e traz os “silêncios” dos currículos oficiais, aspectos fundamentais para uma proposta de formação de docentes comprometidos com o Multiculturalismo. Giroux (2003) defende ainda que, dentro dessa perspectiva, a ação crítica permite que os estudantes lutem contra as injustiças, entre elas, as direcionadas às minorias culturais oprimidas pelos grupos dominantes. Daí considerarmos a relevância de uma formação docente pautada numa concepção intelectual transformadora para que tenhamos professores formados com um comprometimento Multicultural Crítico.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem manifestar-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX, 2003).

Para termos uma Educação Multicultural, tanto o professor que já atua, quanto os futuros docentes, não podem desenvolver uma prática pedagógica que reforce e legitime a discriminação e o preconceito. Daí a necessidade de uma formação de docentes pautados numa concepção crítica e reflexiva, condizente para uma prática comprometida multiculturalmente.

Salienta-se, nessa concepção, o profissional pensante, reflexivo e intelectual, capaz de considerar as questões sociais que envolvem sua profissão como elemento dinamizador. As questões multiculturais, especialmente a diversidade étnico-racial, impõe à Educação desafios que não podem ser respondidos com modelos tradicionais de práticas pedagógicas. Daí a necessidade de formar profissionais capazes de pensar diante as situações e de propor novas práticas.

Assumimos a posição de que a educação para a sociedade multicultural só acontecerá se tivermos professores multiculturalmente comprometidos. Dessa forma, defendemos dois elementos teóricos para pensar a formação do docente: o professor intelectual transformador e o professor pesquisador do cotidiano escolar. Pensar numa Educação Multicultural Crítica, que objetiva rever conceitos, práticas, estereótipos culturais na prática pedagógica, requer um sujeito docente que olha para a realidade escolar e busca transformá-la. Assim, um perfil intelectual crítico, que busca como pesquisador transformar a realidade das injustiças culturais no cotidiano observada e pensada no âmbito do Estágio, faz-se urgente.

Sobre o Multiculturalismo e a Formação de Professores, Moreira (2011) nos apresenta

considerações importantes para pensar a formação e, por consequência, o perfil docente culturalmente comprometido. O primeiro ponto apresentando é considerar os significados de educar num século marcado pelas questões culturais, como o Multiculturalismo. A segunda consideração é que:

[...] uma proposta de formação docente multicultural deva implicar não o desenvolvimento de uma aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas, sim a aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça a dinâmica de crítica e auto-crítica (MOREIRA, 2011, p. 87-89).

Moreira (2011) aponta, como terceiro ponto, que também é necessário lidar com os preconceitos e os estereótipos dos futuros professores. Na formação, os docentes têm que ter espaços e canais para pensar a identidade docente e o modo como eles concebem materiais didáticos e discursos, para que não reproduzam o preconceito. Como quarto ponto, recomenda a importância do envolvimento emocional em diferentes experiências culturais. Defende, por exemplo, a participação direta do futuro docente em projetos comunitários, pois assim, por meio da prática, poderá conhecer melhor a realidade cultural que vai trabalhar.

O autor defende como quinto ponto importante nessa formação docente propostas de formação que busquem um equilíbrio entre o trabalho docente com alunos de grupos oprimidos e com alunos de grupos dominantes visando, assim, ao respeito e à pluralidade étnico-cultural. Como sexto ponto ressalta que certas categorias devem nortear a organização do currículo da formação docente para uma sociedade multicultural: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexismo.

O sétimo ponto, considera a necessidade da formação docente de estabelecer elos entre o conhecimento escolar/acadêmico e o conhecimento que o estudante traz consigo. Moreira (2011) finaliza com a indicação de uma formação de um profissional capaz de refletir criticamente sua prática, considerando a diversidade cultural e a capacidade de formar cidadãos conscientes quanto às relações de poder envolvidas na construção da diversidade cultural.

Ainda, sobre a formação multicultural, Gonçalves e Silva (2006, p. 57-58), citando a pesquisa realizada por Ladson-Billings (1994) sobre a formação docente, apontam elementos importantes para práticas pedagógicas multiculturais:

1. Recrutar candidatos que tenham interesse em trabalhar sob essa perspectiva;
2. Proporcionar experiências que ajudem os futuros docentes a compreender o papel central das culturas e a criticar as estruturas sociais injustas;
3. Requerer prolongada imersão dos professores na cultura do(s) grupo(s) com que trabalham;
4. Propor observação de experiências de ensino e de aprendizagens culturalmente

relevantes;

5. Encaminhar a realização de estágios supervisionados de longa duração e em ambientes específicos.

Para a formação docente no trabalho com a diversidade, devemos considerar a subjetividade e a vivência nesses espaços de formação. Sobre essa questão, Gomes e Silva (2011) afirmam que faz-se necessária uma nova concepção de Educação e de Formação, que

[...] entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele a que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

Deve-se ter uma concepção de que o profissional seja entendido como sujeito socio-cultural, que traz valores, identidades, emoções, impressões e uma concepção de mundo que muitas vezes deve ser questionada e desvelada para que ele possa ter um trabalho docente culturalmente comprometido com a promoção social e não reforçar as desigualdades. Assim, na formação docente devemos considerar as experiências de vida dos professores. “Pensar a diversidade étnico-cultural na formação de professores/as implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola” (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas (GOMES; SILVA, 2011, p. 17).

Assim, o educador poderá assumir uma nova postura em relação às questões culturais na prática pedagógica, colaborando para pensarmos a formação de docentes comprometida com o Multiculturalismo. Moreira e Canen (2011, p. 31-33) apontam algumas linhas gerais a serem consideradas:

Em primeiro lugar, parece necessário que o trabalho curricular procure articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presente no contexto concreto da sala de aula onde se desenvolve o processo de aprendizagem. O propósito é evitar que, em nome de uma valorização da pluralidade presente na sociedade, se reduza a educação multicultural a um elenco de tópicos versando sobre características étnicas e culturais da população. Em segundo lugar, vale insistir que a educação multicultural não pode ser reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo. Em terceiro lugar, destaque-se a importância do diálogo como elemento delinea-

dor de uma prática curricular multiculturalismo orientado. Em quarto lugar, é necessário acentuar que os aspectos cognitivos envolvidos na formação docente não são suficientes para estimular de fato uma postura multicultural, não podendo, portanto, ser separados de um concomitante envolvimento afetivo (MOREIRA; CANEN, 2011, p.31-33).

E, assim, sintetizam que:

A concretização de currículos multiculturais na formação de docentes pode ser favorecida pelos seguintes procedimentos: associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva, multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais (MOREIRA; CANEN, 2011, p. 36).

Diante das concepções apresentadas, consideramos como professor comprometido multiculturalmente aquele capaz de questionar as diferenças na formação social, política e econômica da sociedade, de problematizar visões de mundo, de participar da construção de políticas educacionais que contribuam para uma educação da diversidade. E, ainda, que promova a igualdade social e a valorização da pluralidade cultural, emancipando os sujeitos quanto à dominação ideológica e ao preconceito.

Prática de ensino e Multiculturalismo

Estabelecendo relações do aporte teórico do multiculturalismo com a prática do ensino, podemos afirmar que o multiculturalismo proporciona ao educador um olhar do tema de forma autônoma, como intelectual e crítico capaz de trabalhar, segundo Canen (2010, p. 192): o plural e o diverso. Isso em nossas “traduções” de diretrizes curriculares para o currículo em ação.

Compreendemos assim que, para uma educação que promova o respeito à diversidade étnico cultural e de gênero, considerando o cenário social contemporâneo, faz-se necessário olharmos para o currículo, para nossa formação docente e para nossas práticas de ensino tendo, é claro, uma concepção multicultural crítica como lente. Como bem ressalta Candau (2012, p.70): “Hoje esta consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de romper com ele e construir práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez.

Devemos conceber a prática de ensino em seus aspectos epistemológicos e de práxis, como uma atividade que promova, por meio de suas atividades pedagógicas, uma transformação nas relações sociais, culturais e institucionais, para as quais os significados

são gerados, recusando ver a cultura como harmoniosa. E sim como espaço de lutas e de reflexões sobre o processo histórico e social, visando as transformações sociais para a igualdade e o respeito quanto à diversidade.

Consideramos que a prática de ensino, na perspectiva valorada neste trabalho, é capaz de proporcionar esse repensar sobre ações cotidianas de discriminação e de preconceito. Pois ela vai questionar o monoculturalismo e o etnocentrismo presentes na escola, promovendo um empoderamento quanto ao seu papel, ao direito e ao dever na sociedade. Ou seja, um novo olhar sobre a relação com o outro e sobre si mesmo, valorizando-se e exigindo o respeito.

Candau (2007, p. 739) nos apresenta linhas de ação para a promoção de uma educação multi/intercultural, portanto, uma prática pedagógica multiculturalmente comprometida:

(...) - desconstruir: remete-se à questão dos preconceitos e da discriminação, buscando desnaturalizá-los e questionar o carácter monocultural e etnocêntrico da instituição escolar, nas diversas dimensões em que se manifesta no seu dia-a-dia; - articular: refere-se à tensão igualdade-diferença; - resgatar: trata-se do resgate dos processos de construção das identidades culturais; - promover: desmembra-se em outras ações: interação sistemática; enfoque global (ou seja, a perspectiva deve afetar todos os níveis da prática pedagógica); e empoderamento (...).

Canen (2010) nos chama para uma reflexão de nossa prática docente, para que não nos permitamos reproduzir uma alienação cultural em lugar da emancipação, objetivo do multiculturalismo crítico. Assim, a autora nos apresenta alguns perigos de uma educação multicultural equivocada (multiculturalismo reparador, folclorismo, reducionismo identitário e guetização cultural) quando uma inserção da diversidade no âmbito escolar ocorre por meio de cotas, reparando injustiças sociais.

A autora questiona essa inserção, pois a permanência do aluno, simplesmente num aspecto de alocação do indivíduo, em muitos casos, pode aumentar o preconceito. Ressalta Canen (2010) que essa perspectiva não proporciona transformações curriculares e, portanto, não promove uma concepção processual e de equidade.

Outro equívoco comum em práticas pedagógicas é o que a autora denomina de folclorismo. Consiste numa redução do multiculturalismo, na educação, em valorização de costumes, festas e aspectos folclóricos, como por exemplo: feiras culturais e celebrações e/ou comemorações de dias, como: Dia do Índio, Dia da Consciência Negra, etc. Sem um trabalho crítico e contextualizado, essas atividades pontuais reforçam a discriminação. E, assim, o multicultural é visto como algo exótico.

Ou então, o reducionismo identitário pode apresentar-se como uma falsa prática multicultural, que ao se abordar a diversidade pode-se negar o diverso no diverso. Como exemplo temos o discurso de respeito ao afro-brasileiro, porém esquecemos a diversidade

cultural africana. Já na guetização cultural, as propostas curriculares são exclusivas para seus grupos curriculares. A crítica feita por Canen (2010) é de que o multiculturalismo é para todos, a fim de construirmos sociedades abertas ao plural e ao diverso. Contudo ocorre um isolamento e não uma dialética de convivência.

Ainda pensando na prática pedagógica para romper com a discriminação cultural, Santomé (1995) chama-nos a atenção para enganos pedagógicos que geram uma falsa impressão de práticas libertadoras. De acordo com o autor, “o tratamento da temática multiculturalista nas escolas e nas salas de aula corre o perigo, não obstante, de cair em propostas de trabalho do tipo currículo turístico”. Afirma, ainda, que a existência desse currículo ocorre quando a prática pedagógica, com intenção de promover o questionamento quanto ao preconceito, acontece das seguintes formas: trivialização, desconectada, estereotipagem e tergiversação.

A primeira prática é a “trivialização”, caracterizada quando o tempo e espaço pedagógicos, destinado a culturas e grupos sociais, ganham forma superficial e inferior, enquanto outros, majoritários, ganham mais espaço. O que ele denomina de prática como souvenir é quando há uma quantidade inferior dos recursos didáticos e das unidades didáticas reservadas à diversidade cultural em relação aos temas predominantes.

Outra prática é a “desconectada”, a qual consiste nos “dias” dedicados ao Índio e ao Negro, que são desconectados de uma proposta multicultural crítica e emancipatória. Ou seja, a diversidade se limita em um dia ou uma semana, sendo que nos demais momentos, essa realidade multicultural é silenciada.

Já a “estereotipagem”, segundo Santomé (1995), é quando a prática se vincula a certos grupos culturais e determinadas características e/ou contextos naturais, estereotipando a diversidade em invés de romper com os estereótipos. O autor exemplifica esse perigo ao trabalhar o multiculturalismo por meio de falas, sendo essas afirmativas de que as populações negras são primitivas e que ainda precisam evoluir, bem como de que seu melhor ambiente para viver é uma selva frondosa e em estado selvagem e que, assim, essas populações não têm necessidades vitais e culturais tão urgentes como nós.

A “tergiversação” ocorre quando se deforma e/ou oculta essa história e o contexto das sociedades e/ou culturas. Isso muitas vezes com conceitos e práticas pedagógicas que não promovem a reflexão sobre o contexto, reforçando discursos de dominação. No entanto, a prática pedagógica que objetiva romper a discriminação pode, muitas vezes, sem o cuidado com a forma como é pensada, reproduzir essa discriminação.

Em conclusão, uma prática pedagógica que vise romper com a discriminação e que contemple a diversidade, deve se pautar em aspectos de promoção da educação multicultural e estar atento, numa proposta reflexiva, à (re)pensar práticas que ao invés de desconstruir, reforçam a discriminação.

Considerações

Pensar em educação, na contemporaneidade, leva-nos a pensar na relação da sociedade com nossas ações pedagógicas, currículo e formação docente, entre outras. Ao questionarmos como essas novas demandas sociais, decorrentes dos direitos humanos, e o respeito à diversidade cultural, somos impelidos a pensar a prática docente para um cenário contemporâneo, que requer uma nova postura quanto à discriminação e o desrespeito à diversidade cultural, desse modo, trouxermos a perspectiva teórica do multiculturalismo para refletirmos sobre essa prática docente.

E, apoiados em Canen (2010), defendemos que o multiculturalismo representa uma perspectiva que busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, por intermédio de práticas docentes que promovam a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro.

Pensamos portanto uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, como capaz de promover a transformação social a partir da reflexão crítica dos processos históricos e sociais de dominação e por meio da desconstrução, da articulação, do resgate e da promoção de ações significativas e contextualizadas.

Para tanto, sugerimos que, ao (re) pensarmos essa prática pedagógica, nas formações de professores e nas reorganizações curriculares, a discussão teórica do multiculturalismo crítico seja suporte teórico, para assim haver a implantação de um ensino capaz de promover uma educação diferenciada. Educação essa que supere a discriminação e o preconceito, conforme demonstrado nas reflexões acima, não reproduzindo o multicultural de forma equivocada, e sim na perspectiva crítica.

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2006.
- CANDAU, Vera Maria (org). *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petropólis: Ed. Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. *A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, p.731-758, set/dez. 2007.
- CANEN, Ana. *Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio*. In: MACEDO, Elizabeth, LOPES, Alice Casimiro. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Ed. Arte Medicas, 2003.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2006.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2011.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petropólis: Ed. Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VASQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MOREIRA, F. B; CANEN, A. (org) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Ed. Papirus, 2001.

Capital cultural e práticas interculturais: reflexões relevantes para educadoras/es

Silvani dos Santos Valentim

O termo cultura nas ciências humanas e sociais é mais do que um conceito. Refere-se ao respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo e às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura os sujeitos podem adaptar-se ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo. Dessa forma, as práticas pedagógicas voltadas para as identidades dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem devem observar primeiro o aspecto cultural. Desse modo, caminha-se para a construção de práticas pedagógicas que se posicionam contra o preconceito e o racismo e respeitam as diversidades étnicas e raciais em um país cuja população negra (pretos e pardos), em 2017, representou mais da metade da população brasileira, totalizando 54%.

Neste contexto, educação intercultural pode ser definida como um conjunto de práticas e processos humanos capazes de reconhecer as diferenças e as especificidades culturais presentes em uma sociedade, gerando assim, o lugar da ressignificação. Esse ressignificar permite um novo posicionamento, um novo olhar para os componentes estéticos, educativos, históricos, sociais, culturais e da corporeidade.

Portanto, a cultura negra no Brasil deve ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por segmentos étnicos de origem africana, organizados em grupos, de maneira não isolada, mas no contato com outros grupos étnicos e povos. Com raríssimas exceções, a cultura negra, de um modo geral, faz-se presente no modo de vida do povo brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico-racial. A interculturalidade permite a produção de novas subjetividades e revela o papel de atores sociais e sua visão de mundo. É nesse contexto que a relação capital cultural e práticas interculturais torna-se transparente.

É importante considerar que diferentes culturas em diferentes espaços conduzem-nos a múltiplos questionamentos dos quais se desenvolvem teorias que procuram discutir a cultura a partir do ponto de vista multicultural. A questão é se tais conceitos estão inseridos na lógica cultural do capitalismo multinacional ou podem oferecer alternativas teóricas e práticas para construção da interculturalidade.

Conceitos como multiculturalismo, interculturalidade, hibridização, diversidade cultural, relações étnico-raciais, diferença e igualdade e o que estes termos representam podem causar muitas controvérsias nas análises educacionais, pois pesquisadores/as e professores/as, ao partirem de matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas, apropriam-se dos referidos termos para tecerem discursos que podem não ser necessariamente emancipatórios. Gerando, assim, em diversas situações, discursos e interesses das classes mais privilegiadas que buscam defender uma cultura universal e hegemônica.

A escola como reprodutora de desigualdades

O entendimento da escola como reprodutora de desigualdades socioeconômicas e culturais foi evidenciado por autores como Bowles and Gintis (1976) e Willis (1977), dentre outros. Esses autores demonstraram como instituições de ensino reproduzem interesses das elites econômicas e políticas em sociedades capitalistas a partir das mensagens e práticas educativas expressas na organização e estrutura dessas instituições escolares.

O termo capital cultural denota o valor atribuído ao conhecimento que as elites sociais validam e que as escolas frequentadas pelas camadas populares e grupos minoritários tendem a não transmitir. Por meio do currículo oculto (Apple, 1990), escolas tornam-se espaços para reprodução das desigualdades socioeconômicas e culturais porque o conhecimento é organizado e distribuído de modo diferenciado. Aronowitz e Giroux (1985) postulam que saberes de grupos sociais hegemônicos permeiam práticas educacionais e imprimem saberes universais a contextos particulares que envolvem trabalho, autoridade, regras sociais e convenções que marcam a vida em sociedade.

Capital cultural, habitus e reprodução social

Bourdieu (1977) usou o termo *capital cultural* com o intuito de elucidar como valores culturais distintos são arbitrariamente hierarquizados. Esta hierarquia é estabelecida de acordo com o poder e os privilégios exercidos por certos grupos hegemônicos que nesse processo também arbitrariamente validam e reificam sua competência linguística, sua cultura e sua contribuição para o processo “civilizatório”, enquanto que concomitantemente nega essa mesma competência, cultura e contribuição em outros grupos étnico/raciais, como por exemplo os negros e os povos indígenas. Hierarquias culturais são construídas arbitrariamente e departem do princípio de que conhecimentos, práticas e experiências de grupos sociais com mais prestígio social e poder político devem ser necessariamente qualificadas como culturalmente significantes e detentoras de significado para toda e qualquer pessoa.

Teóricos da reprodução social tornaram-se conhecidos como teóricos da correspondência porque estabeleceram relações diretas – ainda que sem atentar-se para as categorias de gênero, raça, etnicidade e cultura – entre escolarização, estrutura familiar e desigualdade social.

Habitus significa um sistema de crenças e valores que um grupo desenvolve acerca do seu lugar social no mundo. Constitui a interação entre estruturas sociais e *habitus* de um grupo em particular. A Sociologia da Educação tem sido capaz de elucidar as formas como a pertença a um determinado grupo pode favorecer, ou não, a realização educacional que Bourdieu (1986) definiu como mobilidade educacional.

Um aspecto problemático relacionado ao conceito de *habitus* é a rigidez e a tendência de objetificar sujeitos sociais que este conceito pode representar se baseado em uma leitura superficial. Isto porque os indivíduos são erroneamente deslocados de seus lugares de agentes que labutam em um contexto socioeconômico e cultural e passam a ser vistos como desmobilizados de suas próprias experiências de vida e das possíveis interpretações dessas experiências. Nesse sentido, esses indivíduos são percebidos como sendo somente capazes de reproduzir relações sociais de culturas e grupos dominantes. Uma leitura cuidadosa revelará, no entanto, que *habitus* é um sistema dinâmico, duradouro e integrador de experiências que constantemente funciona como uma matriz de percepções e ações. Em outras palavras, *habitus* forma-se a partir das percepções e experiências que indivíduos possuem acerca dos elementos sociais, da cultura e do meio ambiente que os cercam.

O Conceito de Currículo Oculto

O conceito de currículo oculto pode ser encontrado no trabalho de Jackson (1968), autor que, a partir de suas pesquisas em salas de aula de 1o e 2o graus, observou que o conteúdo transmitido e as expectativas com relação a disciplina e comportamento em sala de aula, assim como em práticas educacionais em geral, não concorriam, necessariamente, para o desenvolvimento intelectual dos alunos pesquisados.

Ao pesquisar escolas primárias nos Estados Unidos, Jackson (1968) concluiu que os esforços de organização, limpeza, pontualidade e boa conduta dos alunos eram apreciados. Por outro lado, o não cumprimento dessas tarefas era considerado como violação de regras institucionalizadas. Naquele mesmo período, Dreeben (1968) também pesquisou a cultura escolar e concluiu que crianças e jovens estavam sendo treinados para aceitar o menosprezo por suas identidades socioculturais e um tratamento autoritário.

Apple e King (1977), conscientes dos trabalhos desenvolvidos previamente por Vellance (1973) e outros pesquisadores, tais como Jackson (1968) e Dreeben (1968), avançaram e aprofundaram a análise de como determinados elementos tornavam-se ocultos nas práticas educacionais, especialmente no currículo, com o intento de manter formas

hegemônicas de privilégio social, de interesse, de conhecimento e de controle através de formas prescritas de socialização de grupos étnico-raciais minoritários ou com a intenção de produzir cidadãos e cidadãs economicamente eficientes (APPLE; KING, 1977).

As formas do capital cultural

Capital cultural existe em três formas básicas (BOURDIEU, 1986): (1) Incorporado nos estilos, maneiras e modos de ser das pessoas, assim como em suas expressões e interações sociais; (2) Manifesto na apreensão do capital cultural por meio da literatura, do currículo e da avaliação do conhecimento escolar, estilos musicais, danças e artes, assim como na maneira como estes são produzidos e os lugares em que se tornam públicos (respeitáveis museus, bibliotecas, universidades, escolas, lugares históricos, conferências educacionais, publicações, livros didáticos, etc.); (3) Institucionalizado, através de qualificações escolares e acadêmicas que credenciam com distinção cultural os que as recebem.

No entanto, é importante que se leve em conta três concepções fundamentais: (1) reconhecer e valorizar o capital cultural incorporado (herdado) depende em grande parte do lugar social ocupado pelos sujeitos sociais; (2) há uma grande diferença entre apreender e possuir capital cultural e desejar ou ser capaz de ativá-lo; (3) a combinação desses dois fatores demonstra que a existência da reprodução social, assim como o desenvolvimento de capital cultural, são tão dinâmicos quanto a capacidade de negociá-los em um processo de resistência que ocorre no interior das instituições escolares bem como em outros espaços (ou campos) que marcam a vivência em sociedade.

É importante que se observe que dentro dos parâmetros postulados por Bourdieu (1984) e Bourdieu e Passeron (1977), para que uma hierarquia cultural seja reconhecida pelos diversos membros de uma sociedade em particular, não é necessário que diferentes grupos sociais e raciais partilhem dos mesmos valores culturais. É suficiente, isto sim, que os produtos culturais e sociais sejam claramente definidos e que a hierarquia presente nessas relações seja apreendida.

Realização educacional e o papel das instituições de ensino

Teóricos das práticas culturais e da reprodução, como Bourdieu (1977; 1984), Bourdieu e Passeron (1977) e Bowles e Gintis (1976), contribuíram com novos conceitos, teorias e metodologias para o estudo da realização educacional. Collins (1975) também contribuiu para o desenvolvimento do conceito através das teorias do conflito social. Em particular, o trabalho pioneiro de Bourdieu sobre a reprodução no campo da educação elucidou o papel da escola como reprodutora de injustiças sociais. Assim concebeu-se que

as instituições de ensino exercem um papel fundamental com relação a qualificação do capital cultural. Capital cultural portanto produz distinções entre os indivíduos e reproduz o seu próprio valor.

Ladson-Billings (1991) reitera que alunas (os) em cursos de pedagogia devem ser expostas (os) aos significados da diversidade cultural. Porém esse aprendizado não deve limitar-se ao intelectual. Cursos de pedagogia devem enfatizar a visão de mundo e de sociedade que agentes sociais privilegiam no cotidiano de suas experiências educativas. King (1991, p.135) tenta demonstrar como [dysconsciousness] “desconscientização” – um hábito não-crítico do pensamento que inclui percepções, crenças e pressuposições – ajuda a justificar inequidades sociais e exploração econômica a partir da aceitação da ordem social existente como um dado impossível de alterar.

Autores estadunidenses que se aportam no multiculturalismo, como Sleeter e Grant (1993), Banks (1994), Gay (1994), entre outros/as, acreditam que o empoderamento para o exercício da cidadania possui características e papel-chave nas práticas antirracistas em educação. Tais práticas precisam ser evidenciadas, porque o conceito de reprodução não captura todos os elementos da resistência cultural vivenciados nas instituições de ensino.

O objetivo do multiculturalismo é o de redefinir os mecanismos que definem o valor da produção cultural e das práticas dos grupos sociais minoritários e marginalizados, enquanto que ao mesmo tempo evidencia os princípios nos quais se baseia o capital cultural de grupos dominantes. Gates (1994), por exemplo, define como objetivo do multiculturalismo a redistribuição do capital cultural.

A desarticulação da hegemonia do capital cultural de grupos dominantes dentro do sistema de ensino dá-se por meio do questionamento da neutralidade e da independência da escola como autoridade cultural, assim como a autoridade do capital cultural ou simbólico apresentado pela escola. Esses questionamentos são mais eficazes se são capazes de interferir com os mecanismos ao nível das políticas educacionais, organização curricular e avaliação do conhecimento.

É importante observar que categorias e classificações sancionadas por instituições de ensino são incorporadas nas formas de interpretar e de representar o mundo. Porém não são instituições autônomas que isoladamente sancionam o valor das práticas culturais. É importante ressaltar que o valor relativo das práticas culturais depende da relação entre os grupos sociais e que esta relação é determinada em grande parte fora dos parâmetros das instituições de ensino.

Em instituições de ensino superior, multiculturalismo e interculturalidade revelam-se por meio do estabelecimento de programas dedicados ao estudo de grupos minoritários, assim como de temáticas marginalizadas nos currículos e documentos relativos ao desenvolvimento institucional. Através destes, pode-se estabelecer a revisão de cânones institucionais. Tal processo pode contribuir com a importante prática, já institucionali-

zada, de avaliar a tríade ensino-pesquisa-extensão, bem como o significado da excelência acadêmica e da contribuição das instituições de ensino superior para a sociedade e para a educação básica.

Conforme enfatiza Hall (2003), na verdade o multiculturalismo não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas (HALL, 2003).

Desafios do multiculturalismo e da interculturalidade em educação

É importante identificar os possíveis limites que multiculturalismo em educação confronta ao tentar transformar o papel da interação (jogo simbólico) no qual o valor dado ao capital é produzido e reproduzido, favorecendo, assim, a realização educacional de grupos minoritários e marginalizados. Vejamos: (1) como já foi demonstrado em parágrafos anteriores, o capital cultural que se sobressai nas instituições de ensino não é independente de outros tipos de capital que ocorrem fora da escola; (2) as elites econômicas e culturais criam estratégias que aniquilam a capacidade de práticas multiculturalistas influenciarem o capital cultural; e (3) o que Bourdieu (1991) nomeou “mercados culturais” são interações comprometidas com outros “mercados”, particularmente o mercado de trabalho.

Grupos sociais dominantes utilizam estratégias menos aparentes quando a reprodução nas escolas é exposta (Bourdieu, 1986). Ao caracterizar cânones culturais e educacionais como significantes e significados de uma cultura comum (ex. “somos todos brasileiros”), capaz de promover a coesão social, grupos sociais dominantes tendem a ofuscar as formas como heranças culturais são apropriadas e incorporadas de modo diferenciado. Na sociedade brasileira, as estratégias utilizadas pelos grupos dominantes para controlar o desenvolvimento da transmissão social e do capital cultural continuam a apoiar-se erroneamente na ideia de que a pertença étnico-racial não é um fator preponderante na posição socioeconômica, na renda, na mobilidade social e na realização educacional.

Pesquisas sobre práticas interculturais em centros urbanos – Valentim (1995; 1997 e Valentim e Keith (1998) – evidenciam que os elementos que mais diretamente afetam a realização educacional ainda não foram sistematicamente desafiados, tais como: (1) mudanças pedagógicas baseadas em pressupostos epistemológicos, (2) avaliação do conhecimento, (3) formas como exames são elaborados, validados e tidos como confiáveis.

Silva (1999) afirma ser o currículo um documento de identidade. A diversidade étnico-racial corresponde a uma das conexões entre saberes, vivências e práticas contextualizadas que se efetivam no interior das escolas. Portanto a efetivação de uma proposta

curricular centrada no educando deve assumir que as pessoas têm história, nomes, rostos, gêneros, raças, etnias e pertença geracional. O que significa dizer que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que elas possuem.

Conforme descrito em parágrafos anteriores, além de considerar o currículo oficial, também existe o currículo oculto, que, segundo Silva (2001):

É constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (p. 78).

À guisa de conclusão

A transformação do capital cultural em capital econômico e social continua a depender de credenciais que são conferidos por instituições de ensino (ex. diplomas, certificados, etc.). Esse processo sugere que a dimensão transformadora da gestão educacional e da avaliação escolar pode ser tão ou mais significativa que a mudança curricular e de conteúdo. Os sujeitos que atuam pelas transformações educacionais e pelo enraizamento de práticas que evidenciem a relevância da interculturalidade devem permanecer próximos das ideias e práticas que exigem educação de qualidade e, ao mesmo tempo, demandam que os municípios, estados e governo implementem políticas, programas e projetos que visam a educação das relações étnico-raciais.

É importante envidar esforços para que as práticas pedagógicas nas escolas sejam indutoras e facilitadoras de práticas interculturais e multiculturalistas. Modelos alternativos e mais flexíveis dariam oportunidade para que estudantes pudessem expressar o domínio do conteúdo aprendido na escola sem deixar de valorizar o conhecimento que o seu próprio capital cultural (incorporado) exerce. Esse capital cultural é tudo aquilo que as crianças vivenciam em suas mais diversas experiências e comunidades, mas a escola tende a rejeitar.

É preciso que se atente, também, para a necessidade de redirecionar políticas educacionais e reestruturações do ensino de modo que estas abracem os pressupostos epistemológicos do multiculturalismo emancipador e da interculturalidade em educação. A luta pela legitimação do capital cultural de grupos sociais específicos, no caso em tela, os segmentos socioculturalmente e racialmente diversos, reforça a crença não no valor do capital cultural em si mesmo, mas no valor da interação (jogo simbólico), no qual o valor dado ao capital cultural é produzido e reproduzido em sociedade e em suas instituições de ensino.

Quando adentramos um novo milênio, confrontadas (os) pelas possibilidades e con-

tradições de uma economia globalizada, torna-se inaceitável a ideia de que instituições de ensino não teriam outra função senão manter o status quo, garantir a reprodução social e defender a autoridade cultural de grupos hegemônicos e elites econômicas. É inaceitável, também, a ideia de que uma proposta ideológica e política tão conservadora e perigosa como a “escola sem partido”, por exemplo, possa adentrar nossos espaços escolares e de resistência política e intercultural.

Referências

- APPLE, Michael. *Ideology and curriculum*. New York: Routledge, 1990.
- _____. *The hidden curriculum and the nature of conflict*. *Interchange*, v. 2, 27-40, 1971.
- APPLE, Michael. W., King, N. P. *What do schools teach?* In: WELLER, R. H. (org.). *Humanistic education*. Berkeley, CA: McCutchan, 1977. p. 29-63.
- ARONOWITZ, S., GIROUX, H. A. *Education under seige*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1985.
- BANKS, J. A. *Multiethnic Education: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- BOURDIEU, P. *Distinction*. Cambridge: MA. Harvard University Press, 1984.
- _____. *Language and symbolic power*. Cambridge: MA, Harvard University Press, 1991.
- BOURDIEU, P., PASSERON, C. *Reproduction in education, society, and culture*. Newbury Park, CA: Sage, 1977.
- BOWLES, S., GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- COLLINS, R. *Conflict Sociology*. New York: Academic Press, 1975.
- DREBEN, R. *On what is learned in schools*. Reading, MA: Adison-Wesley, 1968.
- GATES, H. L., Jr. *Good-bye Columbus? Notes on the culture of criticism*. In: GOLDBERG, D. T. (org.) *Multiculturalism: a critical reader*. Oxford, England: Blackwell, 1994, p. 203-217.
- GAY, Geneva. *At the essence of learning: multicultural education*. West LaFayette: Kappa Delta Pi, 1994.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JACKSON, P. W. *The daily grind*. In: JACKSON, P.W (org.) *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1986. p.33-37.
- KING, J. E. *Dysconscious racism: ideology, identity, and the miseducation of teachers*. *Journal of Negro Education*, v. 60, n. 2, p.133-146, 1991.
- LADSON-BILLINGS, G. *Beyond multicultural illiteracy*. *Journal of Negro Education*, v. 60, n. 2, p. 147-157, 1991.
- LAMONT, M., Lareau, A. *Cultural capital: allusions, gaps, and glissandos in recent theoretical developments*. *Sociological Theory*, v. 6, p. 153-168, 1988.
- SLEETER, C. E., GRANT, C. A. *Making Choices for Multicultural Education*. 2a ed. Columbus, OH:

Merril, 1993.

SILVA, Tomas. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VALENTIM, S. S. Black Organizations' demands for the inclusion of african-brazilian issues in the school curriculum in Belo Horizonte, Brazil, in the early 1990's. *Master's Thesis*. Michigan State University. 1995.

VALENTIM, S S. *When race has exponential value in admission policies: implementation of affirmative action in the United States*. Philadelphia, PA: Summer Papers. Temple University Press, 1997.

VALENTIM, S.S., Keith, N.Z. Challenging racial inequities in urban schools: when blacks and latinos become tutors. *American Educational Research Association (AERA)*. San Diego, CA, 1998.

WILLIS, Paul. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Lexington, MA: Lexington Books, 1977.

Africanidades no Ifes: a experiência estética na apreciação e produção de vídeo

Maria José Corrêa de Souza

Preciso deixar registrado que não tenho pretensão, com esse relato de experiência, de aprofundar o conhecimento sobre o uso de vídeos em aula, muito menos propor receitas de como fazê-lo. No entanto, guardadas as especificidades de cada ação desenvolvida, talvez esse texto possa contribuir para reafirmar a contribuição da apreciação de vídeo no processo de ensino e aprendizagem na escola em relação ao estudo da Arte e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

O Projeto “Africanidades no Ifes” foi idealizado a partir de reflexões sobre a questão étnica e social em 2012, quando iniciei meus trabalhos como professora de Arte no campus Venda Nova do Imigrante, onde, visualmente, a maioria dos alunos é descendente de italianos e alemães, assim como os Servidores Públicos e terceirizados da instituição. Surgiu da necessidade de se trabalhar a herança e a valorização da influência negra em nosso cotidiano, pois em aulas de Arte, durante uma experimentação artística intitulada “Um Grito no IFES”, no 1º bimestre de 2012, observei vários desenhos representando jovens clamando pelo fim do preconceito étnico-racial. Por outro lado, em outros momentos, vieram à tona algumas “brincadeiras” de cunho pejorativo em relação à estética e à cultura afro-brasileira. Essas “brincadeiras” foram problematizadas posteriormente no contexto das aulas de Arte, Filosofia, Sociologia e Língua Portuguesa.

Inicialmente sofri uma forte resistência de algumas turmas para mostrar a contribuição da cultura negra na construção da arte e da cultura brasileira, quando trabalhei a arte barroca brasileira, busquei destacar a contribuição africana, assim como a estética indígena nesse importante período da História da Arte. Pudemos observar a existência de expressões artísticas com raízes africanas no Brasil desde o período colonial. Segundo Silva e Calaça (2006, p. 52), “a mão de obra escravizada, trazida de várias partes do continente africano a partir de 1535, possuía tradições culturais milenares e tinha o domínio sobre o metal, o bronze, o ferro, o ouro e o marfim”. Enquanto “os colonos portugueses, estavam mais preocupados em desenvolver a empresa açucareira e a procura do ouro”. Em sequência, colocamos no papel a proposta interdisciplinar com a temática “africanidades”, com ela o principal objetivo na disciplina de Arte foi: apresentar a História da Arte e da estética africana e sua rica produção artística, inovações tecnológicas, pintura, arquitetura, fotografia, escultura, cinema, dança e música.

Acreditando na força da linguagem audiovisual, porque ela parte do concreto, do visível, e toca todos os nossos sentidos, continuei a sensibilização sobre a temática usando vídeo como recurso, com o objetivo de despertar a curiosidade e o desejo de continuar pesquisando sobre o assunto e de estimular a produção dos seus próprios vídeos, que era

a proposta de trabalho em vídeo.

Iniciei com o documentário *“Quando o Crioulo Dança?”*. Antes da exibição, apenas informei que era um filme de Dilma Lóes, lançado em 1988 e que problematizava os 100 anos de farsa da Abolição da Escravidão no Brasil. Não fiz uma análise do documentário antes para que cada aluno pudesse fazer a sua leitura durante e depois da exibição. Pedi que ao assistirem ao filme, eles selecionassem as cenas mais importantes, poderia ser mentalmente. Depois da apresentação, pedi também que anotassem, para socializarmos posteriormente, aspectos positivos, negativos, ideias principais e o que poderíamos aprender com o vídeo.

Uma aluna falou: *“professora, o filme é divertido, o bailarino é muito engraçado, mas acho que tem muito exagero, muito ‘mimimi’, hoje não tem tanto preconceito assim, há 100 anos até era verdade”*. Alguns outros também disseram que o filme era mais humorístico, então acrescentei que o humor presente no filme é muito característico de como as pessoas lidam com o preconceito e com o racismo no Brasil. Ressaltei que até o título, com duplo sentido, refere-se a isso. A palavra “dança” no contexto do filme tem um duplo sentido, refere-se ao ato de dançar, mas também a um tipo de gíria que denota “se dar mal”. Enfim, o negro “dança” com sua ginga e sua arte e “dança” quando é vítima de discriminação e racismo na sociedade.

Outro aluno perguntou: *“professora, eles só entrevistaram gente do meio deles, né?”* Informei que o documentário entrevistou pessoas do Rio de Janeiro e ativistas do movimento negro. Ele acrescentou ainda que por isso o documentário reforçava que 100 anos depois ainda existia o racismo forte. As pessoas entrevistadas, na opinião dele, por terem sofrido algum tipo de preconceito, estavam muito “armadas”. *“Além disso”, acrescentou ele, “de 1988 até 2012 muita coisa mudou para melhor”*.

Partindo das falas iniciais, começamos um debate em sala sobre o racismo, antes contudo contextualizei o filme: disse-lhes que um dos objetivos do filme foi mostrar, a partir de imagens de arquivo e dramatização, as várias formas de racismo presentes na sociedade brasileira, em especial no Rio de Janeiro.

Um desses principais momentos históricos apresentados no filme refere-se às imagens de manifestações do Movimento Negro no Brasil. O vídeo aborda o movimento de 1988, intencionalmente promovido no centenário da “Abolição” no Brasil. Naquele dado momento, o movimento negro procurava pressionar o governo brasileiro a dar mais visibilidade à população negra do país. Nessa perspectiva, o filme mostra a existência de movimentos sociais que lutam pela causa negra.

Numa sala de quase 40 alunos, onde quase a metade tinha estudado até o nono ano, em uma das duas escolas particulares da cidade, fiz a pergunta que é feita no documentário: *“Quantos colegas negros vocês tinham ano passado em suas salas de aula?”*. Silêncio total na sala. Dava para ouvir a respiração dos alunos. *“Quantos colegas negros vocês tem no IFES esse ano?”*, alguns ficaram pensativos e outros contaram nos dedos... de uma mão.

Um outro começou a falar que estava no IFES porque tinha estudado, que também tinha vindo de escola pública e todos que se esforçarem podem estar em qualquer lugar. Podemos perceber nessa fala a reprodução do discurso da meritocracia, sem uma reflexão dos fatores históricos.

Vimos que, cotidianamente, são disseminadas entre as pessoas piadas e expressões que reforçam o preconceito sobre os negros, tais como “a fome negra”, “segunda é dia de branco”, “parece coisa de preto”, entre tantas outras expressões que acabamos reproduzindo sem nos dar conta de quanto estamos reforçando o estereótipo e o racismo, pois ao dizer que “segunda é dia de branco” afirmamos que só o branco trabalha, portanto preto é preguiçoso; ao dizer que “a fome é negra”, estamos associando o negro a algo ruim.

Enfim, a conversa foi muito interessante pois no final pudemos perceber que, apesar de o filme trazer muitas referências do final da década de 80, a grande verdade é que, infelizmente, mais de 20 anos após o documentário, atitudes preconceituosas e piadas racistas (muitas dessas os alunos conhecem, pois citaram algumas, assim como bordões, para ilustrar a fala) ainda fazem parte da trajetória de vida de negros e negras de todas as idades no Brasil.

Na aula seguinte, apresentei a proposta de dividir a turma em 9 grupos para pesquisar temas relacionado a arte e cultura africana na perspectiva interdisciplinar, e que o resultado fosse a produção de um vídeo por grupo e a socialização deste para a turma. Os temas foram: 1- As Tecnologias africanas e sua contribuição na cultura brasileira; 2 - Arte africana, pintura, escultura e arquitetura africana; 3 - A contribuição da arte africana na arte moderna e contemporânea; 4- A Contribuição africana na moda; 5 - A contribuição da cultura africana na música e na dança; 6 - A contribuição africana na capoeira; 7- A contribuição africana na religiosidade brasileira e no sincretismo religioso; 8 - Diálogos literários entre África e Brasil; 9 - A contribuição africana na produção artística afro-brasileira.

Fiz uma retomada histórica explicando que se faz necessário destacar que o artista afro-brasileiro, como agenciador artístico, esteve muito mais presente na historiografia da arte colonial e imperial. Com a progressiva institucionalização da arte, a inclusão do artista de origem africana tornou-se mais difícil, o que não quer dizer que ele estivesse ausente. Segundo Amaral (1988), a criação da Academia Imperial, por D. João VI, não só iniciou esse processo de institucionalização como também de distinção entre belas artes e arte popular/artesanato, que se perpetuou nos anos seguintes.

Para muitos críticos, a estética africana está ligada à religiosidade, como podemos observar nas obras do artista e sacerdote afro-brasileiro Mestre Didi. Porém sabemos que existe um preconceito em relação à religião e aos mitos africanos. Cabe, nesse sentido, ratificar que arte e religiosidade africana são indissociáveis.

Quando terminei o sorteio dos grupos, antes da orientação da produção dos vídeos, percebi uma “confusão” e um grupo de alunos muito insatisfeito e, quando fui procurar o motivo, uma aluna respondeu: “o nosso grupo será prejudicado, pois ficamos com o primeiro,

tecnologias africanas, e não existe nada sobre o assunto. Não existe uma tecnologia africana. Simples assim. Queremos outro tema, por favor, deixa a gente falar sobre a fome na África? O que acha? Semana passada mesmo vi uma reportagem sobre isso". Diante disso, problematizei: "*Será que existe apenas fome na África? Ou a fome só existe na África?*" disse-lhe ainda: "*Lindinha, falar sobre os aspectos negativos que o continente africano está vivendo, muita gente já está falando, se aprofundar às causas. Com esse trabalho, queremos mostrar também o aspecto positivo que a África tem e que poucos conhecem. Quanto às tecnologias, será que não existe ou será que vocês não conhecem?*" Finalizei dizendo que não é porque não conheço uma coisa que ela deixa de existir. Falei de um material produzido pelo professor Dr. Henrique Cunha Junior, cujo título é "TECNOLOGIAS AFRICANAS NA FORMAÇÃO BRASILEIRA". Um trabalho incrível que poderia contribuir com o grupo.

Preciso deixar registrado que não tenho pretensão, com esse relato de experiência, aprofundar o conhecimento sobre o uso de vídeos em aula, muito menos propor receitas de como fazê-lo. No entanto, guardadas as especificidades de cada ação desenvolvidas, talvez esse texto possa contribuir para reafirmar a contribuição da apreciação de vídeo no processo de ensino e aprendizagem na escola em relação ao estudo da Arte e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Expliquei que para produzirem um vídeo, precisariam seguir alguns passos: 1 - Escolher o tema (cada grupo já tinha um); 2 - Escolher um recorte do tema; 3 - Elaborar uma sinopse; 4 - Pensar quem seria o público alvo (no caso, os alunos do Ensino Médio do IFES); 5 - Construir o roteiro. Expliquei, para os que não sabiam, o que era um roteiro, mas a grande verdade é que a maioria dos alunos já sabia como fazer um vídeo, pois faziam constantemente para postar ou para outras disciplinas. Lembrei que poderia ser um vídeo documentário ou ficção, mas deveriam ficar atento ao tema do vídeo.

Expliquei que a fase de pré-produção era extremamente importante e envolvia todo o grupo, porque exige pensar nos seguintes pontos: equipe de gravação, equipamentos necessários, local, cenário de gravação, agenda da equipe e etc..Além disso, alertei-os que deveriam também, ficar atentos ao direito do uso de imagem. Normalmente se pede uma declaração assinada e, quando menor, precisam da autorização dos pais. Esse trabalho foi pedido com 3 meses de antecedência.

Nesse intervalo de tempo, passei outros filmes que trabalhavam a temática, tais como "Olhos Azuis", de Jane Elliot, (1996). A ideia central do filme é fazer, por meio de uma dinâmica criada por ela, que as pessoas brancas sentissem na pele o sofrimento dos negros, provocado pelo preconceito. Pedi que fizessem uma resenha crítica sobre o documentário e depois fizemos uma roda de conversa.

O interessante foi que os alunos perceberam a essência do filme, alguns disseram que a socióloga, ao observar racismo por características físicas, decide reverter a situação, dividindo candidatos de workshop em duas categorias, pessoas de olhos castanhos e pessoas de olhos azuis. Estes últimos, sendo manejados a uma sala quente, abafada, sem

conforto, sem água, alimentação, com apenas 3 cadeiras para 17 participantes e sendo marcados com marcadores verdes nos pescoços, retratando de maneira similar o dado a escravizados no período de escravidão. E o grupo de pessoas de olhos castanhos foi aconselhado a tratar de maneira severa e ignorante o grupo de olhos azuis, não demonstrando compaixão, com raiva. Porém muitos alunos disseram ter chorado durante a apresentação, mas que o racismo a que Elliot se refere é lá da década de 70 nos EUA, que no Brasil ele não acontece dessa forma e que na cidade nunca viram os negros serem tratados assim. Disseram também que recomendariam o documentário para outras pessoas.

Avaliamos como assertiva a decisão de passar o filme INVICTUS, sob direção de Clint Eastwood, porque todas as turmas amaram, empolgaram-se e torceram como se estivessem no estádio, aprenderam mais sobre Nelson Mandela, apesar de o filme focar muito no Rugby, estratégia usada como uma solução momentânea para unir brancos e negros sul-africanos. Apenas o tempo é um problema quando se decide passar um longa nas aulas de Arte, pois a gente começa um filme numa semana e termina na outra, mesmo tendo duas aulas de 50 minutos, num total de 100 minutos, ou 1 hora 40 minutos. Esse filme em especial tem 134 minutos, ou 2 horas e 14 minutos. A conta não fecha. Mas apesar do “tempo”, o resultado foi muito positivo, os alunos continuaram empolgados e queriam ver o final, alguns não aguentaram esperar e baixaram na internet para assistir.

Na roda de conversa sobre o filme, uma aluna do Curso de Administração chamou atenção para a visão empreendedora de Mandela ao usar a Copa do Mundo de Rugby para dar visibilidade ao país. Outros disseram que o que mais chamou atenção foi a fala do capitão do time sobre Mandela, pois em determinado momento ele diz que “*Mandela, apesar de ficar 27 anos preso, saiu decidido a perdoar*”. Apesar de alguns da equipe do Governo ter um sentimento de vingança, o filme pode ser visto como uma história de superação através do esporte que ajudou a unir uma nação.

Quanto ao resultado da produção de vídeo, percebi que mais da metade dos alunos é da geração digital, buscando informações sobre edição e construindo conhecimento sobre o tema de maneira muito autônoma. Coube a mim subsidiá-los com outros materiais para além das fontes nem sempre confiáveis da internet e provocar reflexão sobre esse processo e transformá-lo em conteúdo de ensino. Depois das apresentações dos vídeos produzidos por eles, na roda de conversa, muitos disseram que o trabalho contribuiu para romper com alguns dos preconceitos sobre África, em especial sobre a contribuição das tecnologias africanas na cultura brasileira.

O grupo que, inicialmente, resistiu ao tema ao dizer que não existia tecnologia, leu o material, escreveu um roteiro e produziu um vídeo muito interessante sobre a temática, misturando informações corretas com ficção, divertiram-se, aprenderam e informaram. Na roda de conversa sobre a produção dos vídeos, um aluno relatou que com esse trabalho pôde compreender porque a avó dele, que é baiana, tem um grande respeito pela palmei-

ra que produz o óleo de dendê, pois aprendeu que o óleo de palma era um importante negócio de exportação da região do Rio Níger e que é produzido a partir do coco de dendê.

Outros disseram que a imagem que tinham dos africanos que vieram para o Brasil era de negros que não usavam roupas e que ficaram surpresos ao descobrirem, a partir da pesquisa, que diversas regiões africanas são conhecidas como centro importante de produção têxtil, atividade existente já antes de 1500, destacando entre elas a região de Kano, na Nigéria, com a produção de índigo (atual índigo blue). Além disso, muitos conheciam, devido aos filmes, os tapetes e tecidos marroquinos, mas não associavam Marrocos à África.

Claro que nem todos os grupos tiveram o mesmo empenho. Mas acredito que atingimos um dos objetivos do ensino da Arte na escola, que é a formação de apreciador, fruidor e produtor de experiências estéticas. Podemos concluir, portanto, que por meio da apreciação e produção de vídeos pudemos criar diversas possibilidades de narrativas visuais que ampliam o nosso universo expressivo comunicativo no IFES.

Por outro lado, esse trabalho desvelou que ainda temos um longo caminho pela frente, pois não foram poucos atos e comentários preconceituosos que ocorreram dentro da escola, que colocam os alunos brancos num patamar superior aos afro-brasileiros. O etnocentrismo foi nítido nas falas, principalmente ao discutir as cotas raciais. Não é apenas o projeto “*africanidade*” que vai resolver o problema do racismo, visto que ele é uma construção social. Acreditamos que será preciso, cotidianamente, fazer mediações quando acontecer atos racistas em sala de aula ou no campus, pois como disse Nelson Mandela: “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Referências

- ARAÚJO, Emanuel (Org.). *A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica*. São Paulo: Tenenge, 1988.
- CUNHA, Junior, Henrique. *Tecnologias africana na formação brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Ceap, 2010.
- ELLIOT, Jane. *Olhos Azuis [Blue Eyes]*. Documentário. 93 minutos. 1996, EUA.
- LÓES, Dilma. *Quando o Crioulo Dança?* Documentário / Ficção, 35 min, 1989, Brasil, RJ.
- MACHADO, Arlindo. *A arte do Vídeo*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988
- SILVA, Dilma de Melo; CALAÇA, Maria Cecília F. *Arte africana e afro-brasileira*. São Paulo: Ed. Terceira Margem, 2006.
- Filme Longa Metragem em DVD INVICTUS. Direção: Clint Eastwood. Interpretes: Morgan Freeman, Matt Damon e outros. Produção: EUA: Warner Brothers, 2010. 134 min.

As paineiras de Goiabeiras e o Programa Mulheres Mil: olhares, movimentos e experiências no processo de implantação no Ifes

Edna Graça Scopel

Jamilda Alves Rodrigues Bento

Maria José de Resende Ferreira

Para início de conversa ...

Apresentamos, neste texto, os nossos olhares acerca dos movimentos e das experiências engendradas com a implantação do Programa Nacional Mulheres Mil no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) campus Vitória. Esse Programa foi instituído pela Portaria nº 1.015/2011 e tem como objetivo a promoção da equidade de gênero, a inclusão social e o acesso à educação de qualidade e ao mundo do trabalho. No âmbito da ação governamental, integra o Plano Brasil Sem Miséria e é reconhecido como Política Pública afirmativa, de inclusão social e de equidade (MINISTÉRIO, 2011).

Sua implantação ficou sob a responsabilidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e em 2007 teve início as primeiras experiências com mil mulheres desfavorecidas das regiões Nordeste e Norte¹. A partir de 2012, empreendeu-se uma política de ampliação do Programa para os Institutos Federais das outras regiões brasileiras (MINISTÉRIO, 2011).

Diante dessa proposta, o Ifes² campus Vitória aderiu a ele e vem desenvolvendo ações para sua implementação, articulando-a com as demais políticas de inclusão em curso na instituição. Vale destacar que essa instituição foi uma das pioneiras na oferta de escolarização para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio do curso denominado Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT)³. No entanto, pela primeira vez, implementa-se um projeto que agrega, ao mesmo tempo, uma parcela da população adulta de baixa renda e composta exclusivamente pelo segmento feminino.

Nessa perspectiva, é necessário desvelar a especificidade da história do público femi-

1 A ação foi executada em sistema de cooperação entre os governos brasileiro e canadense e foi implantado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (REDENET), Agência Brasileira de Cooperação (ABC), Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro (AI/GM), Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONCEFET) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MINISTÉRIO, 2011).

2 O Ifes é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas (Ifes, 2009).

3 Esse curso sofreu alterações a partir de 2005 com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2011).

nino no sentido de entender o recorte de gênero feito. É perceptível, no Brasil, a importância cada vez maior da população feminina no mercado de trabalho e nas instituições educacionais decorrente das alterações culturais e econômicas relacionadas ao desenvolvimento mais recente do capitalismo, que exigiu maior volume de mão de obra em diversos setores da economia.

Estudos recentes divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) e pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (MINISTÉRIO, 2012), apontam que as mulheres são a maioria da população brasileira e que ainda apresentam níveis de escolarização mais elevados que a dos homens. Entretanto, no que se refere à forma de inserção no mercado de trabalho, elas encontram-se em situação menos favorável, seja na constituição como força de trabalho, nas dificuldades de se obter uma ocupação, nas características dos trabalhos exercidos e quanto à remuneração salarial.

A inserção feminina no mercado de trabalho não só cresceu por fatores positivos como o movimento de emancipação feminina e a busca de realização profissional, mas também por causa do desemprego de seus parceiros, o que ocasiona a queda do poder aquisitivo da família e além disso, devido ao crescimento de unidades familiares, nas quais ela assume o papel de chefe, o que significa sustentar os filhos trabalhando fora. Assim, o salário feminino passa a ter uma importância vital para suprir as necessidades financeiras dos domicílios brasileiros (BRUSCHINI et al, 2000).

Esses estudos nos induzem a reflexões, na medida em que as mulheres das camadas populares, que não conseguiram completar sua escolarização estão ainda mais vulneráveis diante do mercado de trabalho, o que configura sua presença em postos de trabalho precarizados e invisíveis como o trabalho doméstico e as atividades no mercado informal. Essa situação contribui cada vez mais para sua vulnerabilidade perante a sociedade.

Nessa discussão, trazemos o papel social do Ifes, enquanto instituição educativa, que prevê, na Lei n.º 11.892/2008, que cria os Institutos Federais (IFs), e que em seus artigos aponta, “[...] a criação de mecanismos para a promoção do acesso das populações tradicionalmente afastadas da possibilidade de inclusão ao conhecimento, à tecnologia e à inovação gerados nos Institutos Federais” (BRASIL, 2008). Dessa forma, a implementação do referido Programa

[...] intensifica esse processo impulsionando o desenvolvimento regional e institucional, pela melhoria do acesso de mulheres em situação de vulnerabilidade social à educação e ao mundo do trabalho. Assim, o Programa promove o crescimento humano dessas mulheres, por meio da melhoria de suas condições de vida (sociocultural e econômica), o que aumenta a possibilidade de elas contribuírem com a governança de suas comunidades, na medida em que se transformam em cidadãs, social e economicamente emancipadas. O acesso à instituição passa a

ser concebido como um instrumento de inclusão, promotor de permanência no ambiente dos Institutos e no mundo do trabalho, com êxito e sustentabilidade, dada a mudança de concepção de acesso meritocrático e seletivo para um acesso inclusivo (MINISTÉRIO, 2011, p. 11).

Para a efetivação desse Programa no campus, identificamos como parceiras o público feminino da comunidade de Goiabeiras Velha, na cidade de Vitória, no Espírito Santo. Essas mulheres são denominadas paneleiras porque produzem artesanalmente, as conhecidas panelas de barro. Há mais de 400 anos, o ofício de paneleira⁴ é transmitido de mãe para filha nessa comunidade (NICOLE et al, 2012).

Localizada ao norte da capital, essa comunidade apresenta uma característica marcante, que é percebida a olho nu pelas pessoas que a visitam, pois ela respira cultura popular. Em dezembro, especificamente no dia 25, ao som de tambores, casacas, chocalhos e cantorias, congueiros e cantadeiras da Banda de Congo Panela de Barro em romaria, desfilam pelas ruas e pelas avenidas saudando São Benedito e Nossa Senhora da Conceição. Em janeiro, a Folia de Reis visita 6 casas, saudando o menino Jesus com sua reza cantada; no mês do carnaval o Bloco Prazer das Morenas anima essa comunidade. Em junho, o Boi Estrela entra em cena e com o Pai João e a Catirina apresenta a Brincadeira do Boi Estrela; as cantadeiras de roda também presenteiam as novas gerações com suas cantigas. Quando o mal olhado se instala, basta virar uma esquina e adentrar o quintal da benzedeira, que com sua reza benze, aconselha e dá afeto.

Foi com essas mulheres, oriundas dessa comunidade tão rica em diversidade cultural, que a Equipe Multidisciplinar do Programa, formada por docentes, técnicos e estudantes⁵, teceu diálogos para tornar realidade a adesão do campus Vitória ao referido Programa.

Essa adesão fundamentou-se, principalmente, a partir da concepção da Equipe Multidisciplinar, de que o território de aprendizagens do Instituto também é lugar para esse público estudantil, em sua maioria de origem afrodescendentes. Ressaltamos que muitas delas, há mais de 70 anos, transformam uma pequena porção de barro em obra de arte, garantindo, assim, a sua existência e a dos seus familiares a partir da produção e comercialização desses artefatos e, além disso, contribuem para a preservação dos fazeres e dos saberes herdados de nossos ancestrais indígenas.

4 O Ofício das paneleiras foi o 1º Bem Imaterial registrado no Livro dos Saberes do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional – IPHAN, em 2002.

5 Nossos sinceros agradecimentos aos colegas da Equipe Multidisciplinar pelo envolvimento com o Programa.

Os primeiros contatos: “Foram me chamar, eu estou aqui o que há?”⁶

O chamamento às paneleiras para inserção no Programa Mulheres Mil se deu a partir do contato com a presidente da Associação das Paneleiras e com reuniões no Galpão da Associação. E em seguida, os membros da Equipe envidaram esforços para a visitação daquelas que produzem suas panelas de barro no fundo de seus quintais. A sensibilização das paneleiras mais antigas, de suas filhas, netas e bisnetas estendeu-se para além do galpão e dos quintais. Subimos morro, atravessamos becos, batemos de porta em porta, enfim, fomos aonde elas estavam e ali na “quentura da fogueira” apresentávamos “o nosso peixe”⁷.

Chegar à comunidade, apresentando possibilidades para aquelas mulheres tecerem outros fazeres e saberes, exigiu deste grupo sensibilidade e “escuta sensível” conforme nos ensina Barbier (2007). E entre uma explicação aqui e um esclarecimento acolá, na maioria das vezes, regada com cafezinhos e quitutes, é que nossas parceiras foram conscientizando-se de que o Instituto Federal também lhes pertence. E aos poucos, depoimentos como o de Dona Hortência: “*Oh, professora, eu acho que não posso participar dessas Mulheres Mil não, porque eu não fui na escola quando era criança, agora depois de velha, acho que vai ser difícil pra mim*” (70 anos) e o de Dona Margarida: “[...] *Meu pai, o velho Rugeu não deixou os filhos ir pra escola. Meu irmão aprendeu a ler porque foi pra escola escondido de papai*” (80 anos), foram esvaziando-se diante dos argumentos dos membros da Equipe.

Assim, com a sensibilidade e com o engajamento deste grupo, aos poucos conseguiu-se convencer as paneleiras e suas descendentes sobre um novo desafio: participar do cotidiano de uma escola, não mais como oficineiras no dia do folclore e de outros eventos, mas agora como estudante “que aprende e que ensina”, conforme nos diz Freire (1996).

E foi pisando “nesse chão devagarinho” no território das paneleiras e com muito respeito e desenvolvendo a escuta qualificada, diante de seus medos, dúvidas e desejos, que a Equipe Multidisciplinar começou a elaborar com elas um curso de qualificação com o objetivo de contribuir para a melhoria no atendimento aos diversos turistas, estudantes e pesquisadores que frequentemente procuram o galpão e suas residências, tanto em busca de aquisição de seus artefatos quanto em busca de conhecimento sobre o seu ofício.

Majoritariamente, os encontros vivenciados pelo grupo de trabalho foram momentos de prazer, de alegria e de aprendizado. No entanto, um acontecimento nos causou descontentamento. Uma das paneleiras jovem que demonstrou interesse em participar do curso não foi aceita, uma vez que, legalmente, é registrada como sendo do sexo mascu-

6 LARA Ivone. Alguém me avisou.

7 Essa analogia foi feita uma vez que estávamos frente as protagonistas da produção do artefato necessário para a preparação da genuína moqueca capixaba: a panela de barro.

lino, o que impossibilitou a sua inclusão no Mulheres Mil, apesar dos esforços do grupo de trabalho.⁸ O que nos leva a inferir que a concepção de gênero trabalhada pelo Programa Mulheres Mil, naquele momento, não acompanhava as transformações dos estudos sobre o conceito de gênero ao negar a inscrição da paneleira registrada civilmente com nome masculino, mas que socialmente se autodeclara mulher.

Analisar as identidades de gênero⁹, leva-nos à compreensão de que o gênero se constitui como uma série de transformações e ressignificações, que são dinâmicas e até mesmo contraditórias a um padrão moralmente controlado. Para Louro (2007), esta lógica dicotômica “masculino-feminino” supõe ignorar ou negar todos os sujeitos que não se ‘enquadrem’ em uma destas formas, desconsiderando assim que a construção da identidade é algo fundamentado na subjetividade da pessoa.

Louro (2007) ainda afirma que as identidades sexuais se constituíam através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

Segundo Ferreira e Ferreira (2012), como identidades sexuais, podemos constatar as lésbicas, os gays, os (as) bissexuais, os (as) transexuais e os (as) travestis, como sendo uma expressão do jogo de relações, estabelecido entre o masculino e o feminino e também uma rediscussão dos padrões de gênero, que funcionam mais como instrumentos de controle e de punição do que como mera condição de dar-se aos indivíduos o livre arbítrio das imagens que estes querem ter e ser para o mundo.

A sociedade capitalista, em sua própria dialética, produz a desigualdade entre classes sociais, etnias, orientações sexuais e identidades de gênero, materializando a sua contradição na existência de uma vasta população vulnerabilizada pela marginalização e pela exclusão. É necessário, portanto, um olhar atento para que as políticas de Estado, na área educacional, não corroborem com essa realidade vigente.

Desvelando o programa e suas protagonistas

O PERCURSO METODOLÓGICO

A partir da abordagem metodológica ancorada na pesquisa ação, defendida por Barbier (2007), e por meio do uso de diferentes instrumentos como as entrevistas, as anota-

8 Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2013/04/noticias/cidades/1427586-conheca-caca-a-paneleira-que-a-lei-ainda-nao-reconheceu.html>.

9 Trazemos a discussão das relações de gênero como categoria de análise histórica, capaz de “revelar as diferenças sexuais e os papéis sociais a partir das significações históricas e socialmente construídas e designadas, de modo relacional, por mulheres e homens [...]” (LOURO, 1997, p. 74).

ções do diário de campo e a análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2003), foi possível trazer à tona olhares específicos sobre os movimentos e as experiências no percurso da implantação do Programa no Ifes campus Vitória.

O contexto de abordagem dessas educandas envolveu situações singulares, individuais e coletivas. A produção de dados foi realizada nesse espaço institucional, entre março e abril de 2013. As oficinas desenvolvidas, as aulas observadas, as conversas na comunidade e os encontros festivos de que participamos, constituíram-se lócus por excelência de escuta e de troca de experiências e olhares sobre o Programa.

O CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E O PERFIL DAS EDUCANDAS

O curso ofertado denominado Gestão e Relacionamento com Cliente teve duração de 160 horas e funcionou com aulas às terças e às quintas-feiras. A matriz curricular consta de disciplinas de Português, Matemática, Informática, Inglês, Espanhol, Relações no Trabalho e Economia Solidária. Também foram ofertadas oficinas que debateram sobre os direitos e a saúde da mulher. A equipe de docentes é formada por profissionais envolvidos de forma direta ou indireta com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além dos professores, o curso ainda conta com apoio de funcionárias técnicas, assistente social, psicóloga, pedagogos e estudantes da licenciatura de Português e dos cursos de Pós-graduação.

Foram matriculadas 100 mulheres, divididas em 03 turmas e de acordo com a tabela abaixo, verificamos que grande parte (61%) das educandas encontram-se acima dos 40 anos, evidenciando que a oferta do curso contempla as diretrizes do Programa, uma vez que vem atender a um grupo de mulheres que há muito tempo encontram-se afastadas dos bancos escolares, devido às diversas atribuições que elas assumem ao longo de suas vivências.

Tabela 01 - faixa etária das alunas

| Turma | De 18 à 30 | De 32 à 40 | De 41 à 50 | De 51 à 60 | De 61 à 80 | Total |
|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| Turma 1 (Vesp) | 7 | 7 | 9 | 4 | 6 | 33 |
| Turma 2 (Not) | 6 | 7 | 13 | 5 | 3 | 34 |
| Turma 3 (Not) | 5 | 7 | 7 | 7 | 7 | 30 |
| Totais | 18 | 21 | 29 | 16 | 16 | 100 |

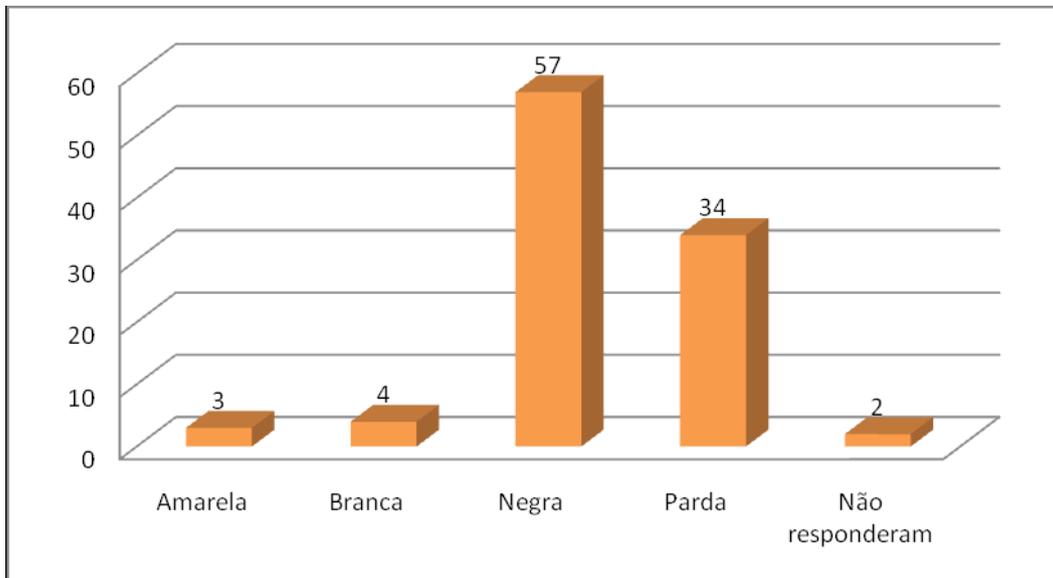
Fonte: Sistema Acadêmico Ifes/2013

Nota: tabela organizada pelas autoras

Depreendemos que 91% das matriculadas autodeclararam-se negras e pardas, o que evidencia mais uma vez o que os dados estatísticos revelam: a interligação entre condições de vida, associadas às questões étnico-racial e de gênero. O trabalho que a equipe interdisciplinar dos servidores (as) desenvolveu com este grupo, majoritariamente formado por mulheres negras, está em consonância com as orientações da Organização das

Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura - Unesco, da qual o Brasil é signatário, sobre a necessidade de elaboração e efetivação de políticas públicas educacionais,(não necessariamente escolarização), dirigidas a grupos mais vulneráveis como mulheres e grupos étnico-raciais secularmente alijados de seus direitos (UNESCO, 2004).

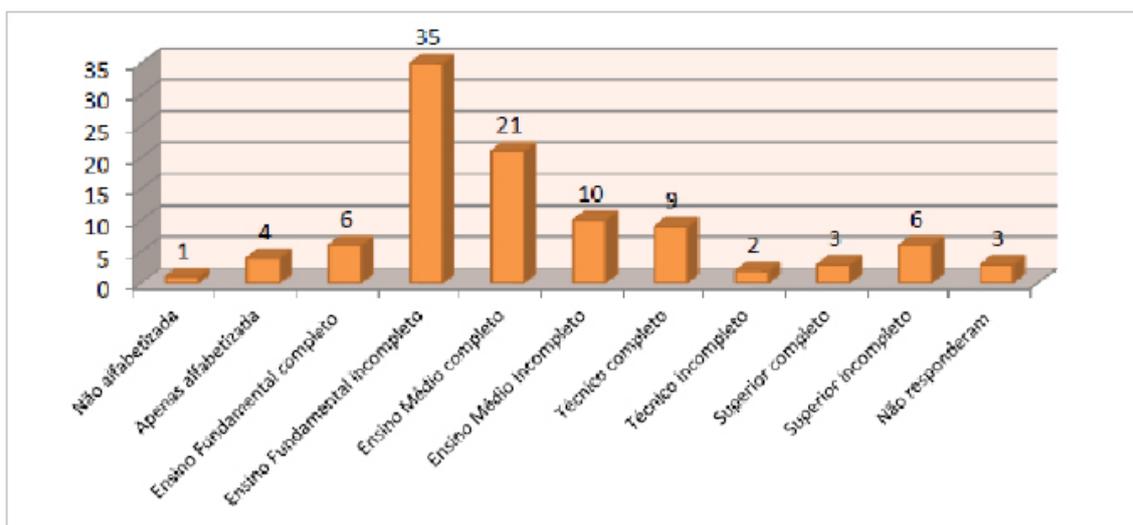
Gráfico 1 – Etnia



Fonte: Sistema Acadêmico Ifes/2013

Nota: Gráfico organizado pelas autoras

Gráfico 2 – Nível de Escolaridade das Alunas Matriculadas



Fonte: Sistema Acadêmico Ifes/2013

Nota: Gráfico organizado pelas autoras

Na identificação do nível de escolaridade das estudantes, percebemos uma heterogeneidade enorme. Na mesma turma, encontramos alunas não alfabetizadas e outras fre-

quentando curso superior. Porém, todas são portadoras dos saberes da vida, das práticas sociais em casa, na rua, na igreja, no mundo do trabalho e nas lutas pela sobrevivência. Saberes que transitam pelas suas múltiplas identidades, quais sejam, a de mulher, de trabalhadora e de cidadã.

O QUE DIZEM AS PANELEIRAS ACERCA DO CURSO DE QUALIFICAÇÃO OFERTADO

Com o intuito de conhecer as percepções das estudantes sobre o curso e seu percurso, ainda que breve, no Ifes, trazemos suas narrativas, enquanto “lugares da memória” (NORA, apud DELGADO, 2006, p. 40). Foi possível, assim, captar suas impressões a respeito do curso de qualificação ofertado e capturar suas memórias acerca dos seus itinerários formativos. Ao indagar sobre o impacto do curso na sua vida, Violeta declara:

[...] E esse curso abriu minha mente. Eu vi que do modo como os professores estão ensinando para a gente aqui. Eu posso voltar a estudar. Eu fiquei mais corajosa para voltar para a escola. Eu vi que ainda posso fazer isso. Então, para mim está sendo muito bom. Matemática, Espanhol, Gestão... maravilha. Estou apaixonada. Agora, estou pensando em voltar mesmo firme. Essa experiência está sendo ótima para minha vida. A minha mente não é como a de um adolescente. Não está mais veloz. Mas o professor está explicando de uma maneira que a gente está assimilando e aprendendo. Tudo está sendo muito bom para mim. Estou conseguindo saber que eu sei ainda. Está sendo uma experiência ótima. Estou pensando em voltar a estudar mesmo (51 anos).

Outro depoimento trazido como ilustração, traduz o entusiasmo das educandas:

[...] esse curso para mim eu falo que foi assim... como que eu digo... uma palavra apropriada... caiu do céu né. Não só pra mim como pra todas nós que estamos no curso. Nós estamos há muito tempo fora da escola, eu estou a mais ou menos 23 anos fora da escola. O que eu adoro é matemática... detesto inglês, mas eu vou falar a verdade, a melhor aula é a de Inglês. [...] A professora é muito dinâmica, ela prende a nossa atenção, ela vem toda sorridente pra dentro da sala, não é aquela professora autoritária. E também o professor de informática né, o Marcelo, ele é show de bola também, é outro que já chega sorridente... Assim... não que os outros não mereçam nossos aplausos, mas esses são os dois que pra mim estão se destacando (TULIPA, 42 anos).

Constatamos, por meio das diversas narrativas, que a inserção dessas mulheres, nesse espaço educacional, foi significativo para essas educandas, mesmo para aquelas que não dominam ou dominam pouco a escrita e a leitura formalizada no âmbito acadêmico. Registramos também que a presença, em especial, do grupo de paineleiras mais idosas,

foi alvo de estranhamento por parte dos estudantes mais jovens. Indagações como: “[...]a senhora está de uniforme, a senhora estuda aqui? A senhora faz que curso?”; “A senhora fez prova para entrar aqui, tia? Quantos anos a senhora tem?” “No seu curso também tem prova? O que a senhora estuda? Tem livro pra vocês?” foram frequentes durante a permanência delas no Instituto.

A presença das paneleiras transformou o cotidiano escolar dessa instituição. De um lado, dedicaram-se a experienciar novos saberes e novos fazeres. De outro, na interação com os professores e demais integrantes da Equipe multidisciplinar, nos ensinaram os seus saberes e os seus fazeres, gestados nas suas trajetórias de vida, o que se revelou uma experiência única para o nosso fazer docente.

Finalizando o texto... não o diálogo

Embora tenhamos necessidade de encerrar o texto, não gostaríamos de encerrar este diálogo, mas esperamos contribuir com as reflexões que envolvem a implantação do Programa Mulheres Mil na Rede Federal. A presença dessas mulheres no território do Ifes campus Vitória, revelam indícios que os tempos são outros e que a educação para todos não se traduz em completude, se não incluir cada um/uma que efetivamente tem direito à educação, independente de idade, gênero, etnia, identidade sexual, trajetórias escolares interrompidas, condição socioeconômico, dentre outros fatores que são demarcadores das dificuldades que os membros das camadas populares têm de frequentar a escola.

Defendemos que a educação constitui um fator de desenvolvimento humano em seus níveis racional, espiritual, físico, psicológico e social, o que demonstra seu caráter contínuo e permanente. O nutriente básico da educação é a própria vida, a prática cotidiana dos sujeitos. Isso mostra que todo processo educativo-pedagógico deve buscar a união da teoria com a prática. Somente a partir do conhecimento concreto da realidade de vida é que os sujeitos poderão transformá-la. Freire (1980) destaca que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, assim a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão que implica que os seres humanos assumem o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Referências

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Ed. Liber Livro, 2007.
- BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. MERCADO, Criatiano; BIZZOCHI, Miriam. *Banco de dados sobre o trabalho das mulheres*. Fundação Carlos Chagas. SP: 2000, Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/bdmulheres/>>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 15 jan 2011.
- DELGADO, Lucília de A. Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica: 2006.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi, RAGGI, Désirée Gonçalves, RESENDE, Maria José de Ferreira. *A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições*. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, v. 17. n. 35, 2011.
- FERREIRA, Leyse da Cruz. FERREIRA. M. J. de R. *Da escola para a pista: tecendo reflexões sobre os transexuais e as travestis*. In: FERREIRA, M. J. de R.; et al. (Org.). *Pesquisas em EJA: Caminhos para o fortalecimento do Proeja no ES*. 1 ed. Vitória: Ifes, 2012, v. 2. p. 161-185.
- FREIRE. Paulo. *Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por amostras de domicílios*. 2012. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 30 jan. 2013.
- INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2009-2013*. Vitória: Ifes, 2009. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_ifes_2009_2013_web.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU, 2003.
- LARA Ivone. *Alguém me avisou*. Interprete: Ivone Lara. In: LARA, Ivone. *Dona Ivone lara: bodas de ouro*. Rio de Janeiro: Copacabana, 1997. Disponível em: <<http://musica.com.br/artista/donaivonelara/discografia.html>>. Acesso em: 9 out. 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da Sexualidade*. In: LOURO, G. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.

MINISTERIO DO TRABALHO E EMPREGO (BRASIL). Departamento Intersindical de Estudos Sócio-econômicos (dieese). Sistema Pesquisa de Emprego e Desemprego. *A situação das mulheres em mercados de trabalho metropolitanos*. 2012. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br>> Acesso em: 12 ago. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Mulheres Mil. *Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task..>. Acesso em: 15 set. 2013

NICOLE, Braz Campos; et al. *As paneleiras de Goiabeiras e a arte de fazer panela de barro: ensaio etnográfico sobre a cultura do barro*. Revista Simbiótica, Vitória, n. 1, p. 16-51, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/4524>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIENCIA E A CULTURA. *Alfabetização como liberdade*. UNESCO/MEC: Brasília, 2004.

O estágio curricular supervisionado como oportunidade de diálogos multiculturais entre práticas docentes no Brasil e na África

Aldieris Braz Amorim Caprini

Maria Socorro Lucena Lima

Introdução

Falar de Estágio Curricular Supervisionado é trazer para o debate as questões inerentes à formação de professores no contexto da sociedade em que estamos inseridos. Trata-se do contato com a realidade concreta, situada entre a escola e a universidade por meio de uma experiência de práxis pedagógica, uma oportunidade de se vivenciar a indissolubilidade teoria e prática.

Queremos situar tal experiência no desenvolvimento da disciplina Estágio I, na sala de aula de um dos cursos de Licenciatura, com alunos das Ciências Exatas e Matemática da UNILAB (Universidade da Lusofonia Afro-brasileira, situado no Maciço de Baturité-Ceará). Para a análise aqui apresentada contamos com a parceria teórica de Caprini (2015, 2016), com estudos sobre as questões multiculturais e formação de professores.

A presença de alunos brasileiros e africanos favoreceu o redirecionamento das nossas atividades metodológicas de sala de aula para um diálogo multicultural, no qual os fenômenos estudados por ocasião do Estágio, não se restringiram apenas às escolas brasileiras, mas se estenderam aos locais de origem dos alunos ali matriculados.

Com a utilização da efetividade metodológica do ensino com pesquisa desdobrada em forma de registros reflexivos e rodas de conversa, compreendemos que os processos metodológicos podem ser um elo entre o professor e os alunos e entre os alunos entre si. Acreditamos ainda, que o exercício de histórias e memórias pedagógicas deve ser compreendido como espaço de protagonismo, em que a lembrança de bons professores e de escolas abrem o debate para ações formativas para a profissão docente.

Acreditamos que a aproximação com a realidade dos alunos do curso de licenciatura na aula seja um espaço de conhecimento, não apenas da “matéria ensinada”, mas de posturas dialógicas e construções culturais, éticas e de respeito ao outro. É na escuta atenta acompanhada do referencial teórico correspondente que se estabelece o diálogo e que se efetiva a relação ensino e pesquisa como princípio fundante da conduta de aprendizagem da profissão do educador.

Dessa forma, o presente texto objetiva:

1. Refletir sobre a formação docente, que decorre da interação entre professores e alunos no espaço da sala de aula;

2. Discutir o Estágio Curricular Supervisionado, como oportunidade de diálogos multiculturais entre alunos brasileiros e africanos;
3. Contribuir para o debate sobre o Estágio na formação docente, compreendendo-o como *atividade teórica instrumentalizadora da práxis*.

Esperamos que esta reflexão seja uma oportunidade de repensar a formação docente nos cursos de licenciatura, onde o Estágio Curricular Supervisionado supere a “hora da prática” e não perca a dimensão da pesquisa como princípio fundante dos fenômenos do ensinar e do aprender.

O estágio como instrumentalizador da práxis do futuro profissional do magistério

Efetivar a definição de Pimenta (2012) que considera o Estágio como *atividade teórica instrumentalizadora da práxis*, requer do orientador do componente curricular Estágio Supervisionado uma postura pedagógica de respeito à profissão docente. É necessário ainda vivenciá-lo em forma de atitudes de ensino com pesquisa com base na produção de conhecimentos que situem o aluno em contato com a profissão docente. Para trazer o Estágio como práxis para o chão da sala de aula é preciso ver esse espaço como ponto de referência acerca de questões sobre experiências de histórias de vida e de visões de mundo dos alunos e sobre os processos de ensinar e de aprender uma profissão chamada Magistério de um profissional chamado professor.

Uma segunda dimensão do Estágio como atividade docente ligada a práxis é ter a atividade prática como objeto de análise subsidiada pela teoria pedagógica. A essência da atividade (prática) é o ensino-aprendizagem, ou seja, é o conhecimento teórico e prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. (PIMENTA, 2012).

O objetivo e as finalidades da educação não existem desligados da prática. Dessa forma, a práxis promove o aparecimento de novas ideias, o que torna essa prática intencional, social, coletiva e humana. Por isso concordamos com a afirmação de Pimenta (2012) de que a atividade docente é práxis.

Recorremos a Nóvoa (2016) pelo alerta de que a formação de qualquer profissional necessita de contato com a realidade profissional. Assim, ser profissional é ser capaz de estar integrado aos conhecimentos da cultura profissional de determinada área ou profissão. Dessa forma, o Estágio configura-se como espaço em que o aluno inicia a constituição da sua identidade profissional docente. Nessa perspectiva, é por meio das experiências diárias e do contato com a atividade prática que se faz a práxis, pois é aí que o aluno constrói e reflete sobre sua futura profissão.

O Estágio Supervisionado é essencial na formação da identidade docente. É funda-

mental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional. Além disso, possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional, enquanto processo efervescente, criativo e real (PIMENTA E LIMA, 2011 p. 147).

As autoras citadas lembram-nos de que o Estágio Supervisionado, como parte da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura, constitui-se como espaço de estudos críticos sobre as atividades que fazem a organização das instituições de ensino, bem como as particularidades do trabalho do professor na profissão magistério. A reflexão decorrente da prática, e esta como elemento de análise, alia-se aos estudos sobre o sistema de ensino e as responsabilidades, os compromissos, os saberes e os fazeres do professor. Dessa forma, o Estágio assume, ainda, a reflexão sobre o cotidiano escolar e o fazer pedagógico, além da descrição, do registro, da interpretação e da problematização da prática.

Andrade (2005, p. 02) nos lembra das questões indenitárias em relação à profissão de professor que ficam em evidência por conta do contato com a sala de aula e com a realidade da escola.

O Estágio é uma importante parte integradora do currículo, é a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete.

Defendemos que o Estágio seja essencial na formação de uma atitude de profissionalismo pelas possibilidades de reflexão crítica sobre a dinâmica das relações existentes entre o campo institucional e as pretensões dos alunos em relação a formação e desenvolvimento profissional em comparação com as outras profissões. Além disso, essa etapa da formação docente deve fomentar uma aproximação do aluno com a realidade que se organiza, apontando para algumas características, como responsabilidade, compromisso e espírito crítico e inovador.

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autora, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes e em suas angústias e anseios; pelo sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Assim, no cotidiano são descobertos os valores e as representações dos estagiários sobre a atividade docente. É na articulação teórico/prática, dentro do movimento: ação, reflexão e ação refletida, que o estagiário começa a se ver como professor pesquisador, a descobrir a necessidade da formação contínua, a beleza e a dor de ser um sempre aprendiz da vida e da sua profissão.

Questões multiculturais e formação de professores

Os debates realizados nas aulas de Estágio I se desenvolveram a partir da base teórica da Pedagogia e da Didática. Era preciso reiterar que o Estágio não é a hora da prática, mas a hora da práxis, entendida como a indissolubilidade teoria e prática. Esta concepção abriu um caminho novo, que consistia em dar espaço ao diálogo entre o que era observado nas escolas brasileiras e os relatos dos alunos africanos sobre suas memórias de professores e de escola.

Estabelecemos a “Roda de Conversa” para que pudéssemos efetivar a troca de experiências entre cultura escolar e questões de identidade docente entre Brasil e África.

Dessa forma, fez-se necessário uma parceria com as pesquisas de Caprini (2016) sobre Educação Multicultural, na concepção do Multiculturalismo Crítico, para que pudéssemos compreender melhor o fenômeno analisado no contexto das atividades da disciplina.

Compreendemos, também, que para que uma Educação promova o respeito à diversidade étnico cultural e de gênero, considerando o cenário social contemporâneo, faz-se necessário olhar para o currículo e para nossa formação docente enquanto professores de práticas de ensino tendo uma concepção multicultural crítica como lente. Como bem ressalta Candau (2012, p. 70): “Hoje esta consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de romper com ele e construir práticas educativas em que as questões da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam a Pluralidade Cultural e a Lei N^o 10.639, de 09 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, sendo essa última um elemento definidor para as ações multiculturais na Educação. Outro documento importante é a Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 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”. A legislação e o estabelecimento dessas diretrizes impulsionaram a necessidade de discutir a formação de professores, o ensino e os materiais didáticos no que tange às relações étnico-raciais.

Apoiados em Canen (2010), afirmamos que a presença do Multiculturalismo na Educação é justificada por representar uma perspectiva que desafia a construção das diferenças e dos preconceitos, especialmente num país tão diverso culturalmente como o Brasil. Possibilita a transformação social, ou seja, a forma como compreendemos e nos relacionamos com o outro. Tais afirmações são potencializadas por intermédio do currículo, o qual promove a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro. Cobra-se da Educação e, mais especificamente, do currículo grande parte daquelas que são perce-

bidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos (CANEN, 2010).

Por décadas, o sistema escolar ignorou a diversidade e o racismo na escola. Um pensamento hegemônico dominou nas propostas pedagógicas fazendo com que ideologias e interesses estabelecidos, a partir de relações de poder de determinados grupos ou instituições, reforçassem ideias e imagens preconceituosas. Esse pensamento pode ser demonstrado na forma como o negro é abordado no material didático, como exemplo na literatura infantil em que o negro é retratado por figuras folclóricas ou, ainda, como personagem secundário ou inferiorizado. Podemos acrescentar também a visão reducionista e limitadora dos povos africanos, visão essa explorada nos conteúdos de história da África em muitos livros didáticos. Assim, a educação multicultural visa promover a equidade educacional, por meio da valorização da cultura do aluno, e romper o preconceito com o outro. O tema diversidade é incorporado, a partir de uma concepção multicultural crítica, no cotidiano da escola, nas escolhas pedagógicas, objetivando rever modelos e estereótipos cristalizados na prática pedagógica.

Forquin (2000, p.61) afirma que um ensino só é multicultural “quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas”, rompendo com políticas assimilacionistas etnocentristas, ou seja, políticas que visam a assimilação das minorias dentro da cultura e grupos dominantes. Confirmando o autor, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) afirmam:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o eurocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escolas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

A legislação demonstra a necessidade de buscar meios para superar o preconceito e a discriminação racial existentes no Brasil, apontando a Educação como um desses meios, o mais importante, e enfatizando a formação docente como ponto de partida. Há o apontamento legal para que a educação antirracista concretize-se e para tanto é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais e coletivas, de movimentos organizados e, também, das Políticas Públicas. Da mesma forma depende das ações das Instituições de Ensino Superior – IES, enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, para criar as condições necessárias em seu interior e, conseqüentemente, avançar diante do desafio que o cenário atual nos coloca.

Ao trabalhar a Educação considerando o Multiculturalismo, é permitida uma nova leitura de sociedade pelo repensar dos valores e dos padrões construídos pelas culturas dominantes. O professor deve proporcionar a discussão sobre a diferença e dar voz ao oprimido, revertendo a visão tradicional da sociedade em que o modelo europeu-ocidental é apresentado como uma referência cultural a ser seguida.

Pensar sobre multiculturalismo e educação pressupõe analisar concepções e experiências pedagógicas baseadas nesse movimento teórico que se inicia em meados do século XX nos Estados Unidos e que se difunde no mundo ocidental como forma de enfrentamento dos conceitos gerados em função das questões econômicas, políticas e, mormente, étnico-culturais na tentativa de combater discriminações e preconceitos, haja vista as dificuldades de indivíduos e grupos de acolher e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais (SILVA; BRANDIM 2008, p. 52).

A Educação Multicultural nos leva a pensar num currículo multicultural. Nessa perspectiva multicultural crítica, Moreira e Canen (2001) nos apresentam dois objetivos desse currículo. No primeiro caso, trata-se de reduzir preconceitos, de estimular atitudes positivas em relação ‘ao diferente’, de promover a capacidade de assumir outras perspectivas e de propiciar o desenvolvimento da empatia. No segundo, trata-se de evidenciar as relações de poder envolvidas na construção da diferença, de criar oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos e de incentivar atitudes necessárias ao fortalecimento do poder individual e coletivo, bem como de desenvolver habilidades de pensamento.

Para pensar a formação dos professores na perspectiva multicultural

O reconhecimento das atividades que busquem a implantação e a implementação da legislação vigente quanto ao tema desta pesquisa passa pela formação docente necessária para a compreensão dos fenômenos acontecidos na escola. Sobre essa questão, Imbernón (2006) defende a formação de professores centrada nas situações problemáticas das escolas, por meio de processos de pesquisa partindo da realidade vivenciada. Ele afirma que a escola deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente. Para ele a inovação e a mudança partem de processos de pesquisa e reflexão.

Pensamos ser necessária uma concepção de formação docente na qual os sujeitos sejam considerados em sua historicidade e em seu contexto e estejam dispostos a agir diante de uma realidade que está posta, pensando nas injustiças e desvelando ideologias e interesses estabelecidos nas relações de poder, pois, conforme Pimenta e Lima (2011), acreditamos que as condições em que os saberes cruzam-se no espaço escolar proporcionam um conjunto de conhecimentos que interferem na formação da identidade docente.

A escola vive um período de expansão e vem passando por muitas transformações,

tornando-se um local de grande influência na população, assim, quando ela não cumpre o papel ao qual se compromete, entra em um “tempo de incertezas”. Com as mudanças que ocorrem no mundo globalizado e, conseqüentemente, as mudanças das relações de trabalho e com a expansão que as escolas sofreram, ocorre um aumento da produção de diplomas e, dado a atual conjuntura, as ofertas de empregos não alcançam essa superprodução. A esse fato de que, mesmo estando dentro da escola, o discente não possui mais a estabilidade de emprego ao receber o diploma, chama-se de “tempo de incertezas”:

O problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa). (CANÁRIO, 2008, p. 79).

O autor nos leva a refletir sobre a escola na atualidade e seu papel para a sociedade. Além de ser um espaço de construir conhecimentos significativos de modo que, no futuro ou em algum momento da vida, esses alunos possam ser cidadãos ativos na sociedade, devemos pensar no papel do professor nessa escola e na formação desta. Pensar a escola como espaço de formação, aponta para compreender os fenômenos ali ocorridos a partir da pesquisa como princípio educativo. Dessa forma, os professores podem auxiliar seus alunos no sentido de construir os conhecimentos necessários para a busca de superação dos problemas na escola e na sociedade.

A possibilidade de construção de conhecimentos e de práxis pedagógica no convívio com uma investigação que agregue uma instituição de ensino e outra que tenha condições objetivas de pesquisa alarga os espaços de ambas em torno de um fenômeno estudado em conjunto. As mudanças na sociedade, a globalização e, conseqüentemente, o capitalismo influenciaram diretamente nos modos de organização de ambas as instituições, portanto os desdobramentos irão refletir na prática docente. Nesse ínterim, por exemplo, as relações meritocráticas de ensino e pesquisa têm agravado a divisão entre professor que pesquisa e aquele que não pesquisa.

O Estágio Supervisionado, nesse caso, pode e deve ser considerado como um espaço de formação docente e de construção de saberes pedagógicos, no entanto, é preciso perceber que alunos, professores e funcionários trazem para esse espaço suas vidas, valores, dúvidas, medos e crenças. Trata-se de uma teia de conhecimentos e culturas que se entrelaçam nas práticas e nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. Considerando essas questões, o professor estaria na condição de mediador e dessa forma necessitando de tempo e de espaço para sua formação pedagógica.

Quanto a metodologia que possibilitou maior aproximação e diálogo entre alunos

brasileiros e africanos no trabalho com o Estágio I, os cursos de Ciências Exatas e Matemática da UNILAB foi a Roda de Conversa, compreendendo-a como fonte de História Oral capaz de constituir-se como espaço formativo em diferentes tempos e espaços, abrindo a possibilidade de novas interpretações e de atribuição de sentidos aos temas debatidos.

A roda de conversa e as questões multiculturais nos registros dos alunos

O contato com novos contextos está a emergência de novas práticas. Dessa forma, a presença da maioria de alunos africanos na sala de aula significou um desafio pedagógico de um diálogo multicultural sobre professores, alunos e escolas das duas localidades. Para ilustrar esta reflexão trouxemos alguns comentários dos alunos em seus registros em que percebemos importantes declarações:

Com essa disciplina tivemos conhecimentos importantes tanto da nossa futura formação, ou seja, do que é ser professor, como também aprendemos as formas de produção de textos, através de fichamento. A metodologia que a professora utilizou através de roda de conversa dá para observar o desempenho da turma. A professora conseguiu aproximar-se dos alunos o que possibilitou maior aprendizagem entre as partes. (Aluno 1)

Neste caso, o destaque é dado para a aproximação dos alunos, como possibilidade de maior aprendizagem tanto de alunos brasileiros como de africanos. Os cenários de escolas são usados na universidade como prenúncio de uma escola dialógica, como nos ensina Paulo Freire.

No âmbito de sala de aula, foram trabalhadas questões multiculturais e sua importância para o cotidiano escolar. Para tanto foram realizadas rodas de conversas, questionários, etc. Mecanismos eficazes por conta da participação dos alunos africanos que faziam parte da turma. Questões multiculturais são pouco trabalhadas pelos profissionais escolares. (Aluno 2)

A aprendizagem compartilhada e multicultural da profissão docente é mostrada pelo aluno quando ressalta a importância do debate no cotidiano escolar dos futuros professores, de forma a interferir nas práticas pedagógicas de sala de aula.

Temas transversais como multiculturalidade é um modo positivo para direcionar a escola para um caminho mais democrático, pois se sabe que “os alunos de hoje serão os profissionais de amanhã”, para que isso seja eficaz, temas como esse serão de subsídios para o crescimento da

comunidade escolar. Sabemos que tais desafios, como estrutura física e falta de materiais didáticos, podem dificultar, mas com a ajuda completa da comunidade escolar pode-se alterar tal cenário. (Aluno 1)

Aqui o aluno resalta a necessidade de uso de um caminho democrático, para os alunos, na condição de profissionais de educação do amanhã com especial atenção para a força da comunidade escolar. Assim, os registros dos alunos do curso de licenciatura nos ensinam sobre a necessidade da construção de um caminho democrático na sala de aula e na escola como um todo, que pode ser feito com o desenvolvimento da aprendizagem compartilhada e da aproximação da comunidade escolar.

Considerações finais

Fazer o registro deste percurso levou-nos a considerar os pontos de aproximação e de divergência entre as duas realidades de formas a assumir o processo democrático na sala de aula como processo e como componente metodológico. Com esse propósito acreditamos que as rodas de conversa contribuíram na participação, na coesão do grupo e no processo criativo de novas atividades formativas, o que nos leva a mostrar algumas reflexões desta experiência:

- Em questões ligadas à relação com a escola e com a figura do professor, os alunos colocam-se com as devidas variações decorrentes de valores e de visões de mundo de cada comunidade.
- A positividade dos alunos em relação às rodas de conversa e outros movimentos metodológicos, como: troca de experiências e fichamento coletivo; leituras e fichamentos com a utilização da trilogia: anunciar, citar e comentar (ACC); e forma de organização do referencial teórico a ser utilizado nos textos.

As falas constroem pontes fazendo interlocuções com o processo formativo e com os desafios encontrados no cotidiano escolar, em situações práticas, revelam indícios de uma reflexão pontuada, assentada na experiência vivida, que instiga e provoca o debate de questões atuais (BARROS; SIQUEIRA, 2016).

A superação da dificuldade inicial de tornar concreto o ensino com pesquisa, materializou-se com a escrita de dois textos coletivos e com a escrita de textos em duplas, o que foi considerado como maior ganho no percurso das atividades realizadas no Estágio Curricular Supervisionado I com os alunos das UNILAB.

Referências

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: <www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2008.

BARROS, Aparecida Maria Almeida. SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. Relato de experiência: A roda de conversa “tecendo memórias da educação” no III Eheco. Catalão, GO: Poiesis Pedagógica, 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília-DF, 2004.

CANÁRIO, Rui. Educação de adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2008.

CANDAU, V. M. (org). Didática Crítica Intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: MACEDO, E; LOPES, A. C. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. A formação docente em história na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de Ensino Superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2014.

_____. Formação contínua na perspectiva da diversidade étnico-racial: diálogo entre o Instituto Federal do Espírito Santo e os docentes da educação básica da rede pública. Relatório de Pós-Doutorado. (Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FORQUIN, J. C. O Currículo: entre o relativismo e o universalismo. Educação e Sociedade, vol. 21, n. 73. 2000.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, F. B.; CANEN, A. (org) Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2001.

Nóvoa, António Sampaio da. A universidade é o lugar para a formação do professor. 2016. Disponível em: <<https://www.ufba.br/noticias/universidade-o-lugar-para-forma-do-professor-afirma-em-palestra>>. Acesso em: 20 set. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. v. 1. 224p .

SILVA, M.J.A.; BRANDIM, M.R.L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. Diversa, Ano I, n. 1, p. 51-66, Jan./Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fit.br/home/link/texto/Multiculturalismo.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

O ensino de ciências na EJA: contribuições da alfabetização científica e das etnociências

Elcimar Simão Martins
Elisangela André da Silva Costa
Maria Angerlane Sampaio

Introdução

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)¹⁰ tem se constituído como um importante lócus para a formação de professores nos contextos de sua abrangência. A diversidade cultural presente no cotidiano desta instituição tem convidado professores e estudantes a indagarem-se sobre como os saberes trazidos para a sala de aula pelos sujeitos das práticas educativas podem colaborar com o processo de construção do conhecimento? Essa indagação norteou o processo de construção do presente trabalho, que se insere no campo de formação de professores de Ciências.

O princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um dos elementos estruturantes na política institucional da Unilab e, entre os princípios do Estatuto – objeto da Resolução nº 04/2013, conforme o Art. 5º – destacam-se a educação superior como bem público; a universalização do conhecimento; a valorização da formação interdisciplinar; o pluralismo de ideias, de pensamento e promoção da interculturalidade; o respeito à ética e à diversidade; a defesa dos direitos humanos, bem como o compromisso com a paz e a preservação do meio ambiente.

No que diz respeito à formação de professores para atuação na educação básica, ofertada nos cursos de licenciatura, esta deve ser realizada “[...] segundo princípios e em ambiente de respeito às diversidades (étnica, religiosa, de gênero etc.), ao pluriculturalismo e ao multilinguismo, e com vistas à promoção da arte e cultura dos países” (UNILAB, 2010, p. 15). Assim, a dialogicidade que articula saberes populares e científicos torna-se fundamental aos processos formativos dos futuros professores.

Tendo em vista os desafios presentes nos futuros campos de atuação dos licenciandos egressos do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Unilab, foi definido como lócus para o desenvolvimento desta investigação uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da rede pública municipal de ensino de Acarape – Ceará.

Refletir sobre as práticas pedagógicas para o ensino da EJA é algo extremamente rele-

10 A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira –UNILAB foi criada pela Lei 12.289 de 20 de julho de 2010 e é uma universidade vocacionada para a cooperação internacional, conforme é estabelecido no Art.2º de seu Estatuto (UNILAB, 2013).

vante no contexto de consolidação da constituição dessa modalidade de ensino, reconhecida e assegurada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996), reiterando a perspectiva da educação como direito de todos, preconizada pela Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). A EJA constitui-se como cenário em que são cotidianamente expostas situações de desigualdade e de exclusão vivenciadas pelos estudantes, mas também conhecimentos que vêm sendo gerados em contextos informais de educação, através das práticas sociais vivenciadas na família, no trabalho e na comunidade. No entanto, nas práticas educativas escolares, nas quais se insere o ensino de ciências, tem sido comum a centralidade do livro didático como recurso para organizar as aulas, deixando de lado as experiências e os saberes trazidos pelos estudantes.

Essas reflexões remetem-nos a pensar na importância das etnociências, que, de acordo com Chizzotti (2011), configuram-se como uma busca por compreensão e por explicação, a partir dos saberes populares, dos conhecimentos e as práticas produzidos pelos métodos, teorias e experimentos submetidos à pesquisa e ao ensino de Ciências.

Diante deste contexto, o presente trabalho objetiva avaliar as contribuições dos saberes populares para o ensino de ciências na EJA. Metodologicamente, a investigação assenta-se na abordagem qualitativa de pesquisa e inspira-se na pesquisa colaborativa, que pressupõe a articulação entre os sujeitos no processo de compreensão da realidade e de construção do conhecimento. Foram usadas como estratégias de aproximação com a realidade a revisão de literatura, a observação participante, a aplicação de questionários e as entrevistas, além do desenvolvimento de uma sequência didática no contexto de uma turma de EJA de uma escola da rede pública municipal de ensino.

Os resultados apontam que a valorização dos conhecimentos trazidos pelos estudantes possibilita um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no campo das Ciências, fortalece a identidade dos estudantes e colabora para os processos de inclusão social.

Alfabetização científica e etnociências: contribuições para o ensino de ciências na EJA

A EJA vem, ao longo de sua constituição histórica, sofrendo importante influência da educação problematizadora de Paulo Freire, que propõe o diálogo entre os saberes populares e os saberes produzidos nas instituições de ensino como possibilidade de alargamento da visão de mundo dos educandos e da compreensão mais ampla da ciência e suas relações com o mundo. Nesta modalidade de ensino está posta a necessidade de ruptura com as visões reducionistas de educação, de ensino-aprendizagem e, também, de ciência.

Desse modo, quando pensamos no ensino de ciências de um modo geral, somos convidados a refletir sobre os pressupostos presentes no contexto das práticas desenvolvidas por educadores nas escolas e sobre as interferências promovidas pelo contexto social em

que se inserem. Assim, visualizaremos que as formas como as ciências são tratadas tem a ver com as expectativas que a sociedade constrói em torno delas, o que nos permite apontar que o ensino de ciências não é neutro, muito pelo contrário, responde, na realidade, a projetos de sociedade que se delineiam através dos tempos e dos espaços, indicando quais os conteúdos, as metodologias e a finalidade que devem projetar para serem materializados.

No que diz respeito às diferentes perspectivas do ensino de ciências, Krasilchick (2000), ao refletir sobre as transformações ocorridas historicamente no contexto mundial, apresenta uma síntese das características presentes na sociedade que interferem na forma como a ciência vem sendo vista, conforme é possível visualizar no quadro 1.

Quadro 1 –Tendências no Ensino entre 1950 e 2000.

| Tendências no Ensino | Situação Mundial | | | |
|------------------------------------|--|--|--|----------------------|
| | 1950 Guerra Fria | 1970 Guerra Tecnológica | 1990 | 2000 Globalização |
| Objetivo do Ensino | <ul style="list-style-type: none"> • Formar Elite • Programas Rígidos | <ul style="list-style-type: none"> • Formar Cidadão-trabalhador • Propostas Curriculares Estaduais | <ul style="list-style-type: none"> • Formar Cidadão-trabalhador-estudante • Parâmetros Curriculares Federais | |
| Concepção de Ciência | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade Neutra | <ul style="list-style-type: none"> • Evolução Histórica • Pensamento Lógico-crítico | <ul style="list-style-type: none"> • Atividade com Implicações Sociais | |
| Instituições Promotoras de Reforma | <ul style="list-style-type: none"> • Projetos Curriculares • Associações Profissionais | <ul style="list-style-type: none"> • Centros de Ciências, Universidades | <ul style="list-style-type: none"> • Universidades e Associações Profissionais | |
| Modalidades Didáticas Recomendadas | <ul style="list-style-type: none"> • Aulas Práticas | <ul style="list-style-type: none"> • Projetos e Discussões | <ul style="list-style-type: none"> • Jogos: Exercícios no Computador | |

Fonte: Krasilchick (2000, p. 86)

Visualizamos a partir do quadro, o gradativo processo de popularização das ciências, que vai desde a compreensão da formação de uma elite na década de 1950 até a formação do cidadão-trabalhador-estudante no início do presente século. Tal transformação espelhou-se, também, no modo como a ciência era tratada e trabalhada, partindo da compreensão desta como uma atividade neutra na década de 1950 até seu reconhecimento, na atualidade, como atividade com implicações sociais. Assim compreendida, a ciência também sofreu transformações no modo como é ensinada, superando a perspectiva das aulas práticas da década de 1950, avançando para a construção de projetos e discussões que permitiram a contextualização dos conteúdos abordados, até chegar no momento presente em que se articula também a uma dimensão lúdica e tecnológica com o uso de jogos, plataformas e aplicativos disponibilizados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.

No Brasil, de maneira específica, a década de 1950 foi marcada pela formação de uma elite, voltada ao preparo dos alunos mais aptos, que se tornariam investigadores para impulsionar o processo de industrialização através do progresso da ciência e da tecnologia.

Na década de 1960, registrou-se o início da popularização das ciências com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4012/1960, estabelecendo a ampliação do ensino

de ciências no currículo escolar, desde o ginásial, assim como o aumento da carga horária das disciplinas de física, biologia e química. Tal popularização decorreu, entre outras questões, da necessidade de superação dos desafios postos pelo contexto mundial e que demandavam conhecimentos mais específicos sobre a forma como as ciências poderiam colaborar, conforme aponta Krasilchik (1987), ao fazer menção ao período compreendido entre as décadas de 1970 e 1980, marcado por questões econômicas e políticas, dentro das quais estavam inseridas a crise energética, as agressões e a degradação do meio ambiente, decorrentes do desenvolvimento industrial desenfreado.

Na década de 1990, com o estabelecimento da LDB nº9394/1996, foi fortalecido o compromisso com a formação cidadã, que exige o domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a compreensão ampla do contexto de vivência nas dimensões natural e social. O ensino de ciências associa-se de modo cada vez mais direto às capacidades de problematizar e de ler a realidade, formular – individual e coletivamente – hipóteses pautadas em conhecimentos científicos e em diálogo com os saberes das mais variadas ordens. Esta perspectiva se fortalece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 e 2000) e segue presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e na Base Nacional Curricular Comum (2017)¹¹.

Como é possível visualizar, as transformações ocorridas nas práticas de ensino não são neutras, sendo necessário ao professor compreender este processo de articulações para se posicionar criticamente, superando a perspectiva da reprodução, em direção ao desenvolvimento da capacidade de propor metodologias diferenciadas de ensino, sem perder de vista as dimensões ética, política, estética e técnica (RIOS, 2008) presentes neste processo.

Lendo criticamente o contexto brasileiro, é possível afirmar que este esteve durante muito tempo fortemente associado às questões referentes às metodologias de ensino, no sentido restrito da palavra, associando-se de maneira reducionista a técnicas de ensino. Tal fato, assenta-se na compreensão tradicional da educação que desconsidera o estudante, suas características, limites e possibilidades e foca sua organização ora no professor como detentor do conhecimento, ora na técnica como meio de estimular mecanicamente a reprodução de respostas por parte dos estudantes (LIBÂNEO, 1992). É necessário superar tal compreensão tomando como referência o compromisso do ensino com a formação cidadã e com a efetiva inclusão como preocupações de uma grande quantidade de educadores e pesquisadores que propõem a abordagem do ensino de ciências a partir da concepção de alfabetização científica.

De acordo com Nascimento et al (2015, p. 22162):

11 A Base Nacional Comum Curricular teve sua versão final aprovada, constando a educação infantil e o ensino fundamental como etapas inicial e intermediária da educação básica. A discussão acerca do ensino médio ainda continua em processo na data de formulação deste trabalho.

Alfabetização Científica implica conhecimentos da própria língua e envolve conhecimentos produzidos pela humanidade que permite aos indivíduos compreenderem o mundo natural e suas complexidades e ter experiências mais críticas diante de questões do cotidiano. Podemos afirmar que a apropriação da ciência está vinculada ao bem-estar e ao progresso, e deve ser garantida a todos, pois proporcionará aos indivíduos a problematização e compreensão do mundo natural e, por consequência, teremos ações mais críticas na vida em sociedade.

É necessário compreender que a alfabetização científica para todos os cidadãos constitui-se como possibilidade de reconfiguração da educação científica e tecnológica, o que pode promover o desenvolvimento dos cidadãos e da sociedade. Assim, a discussão sobre alfabetização científica, de ciências para todos, pressupõe pensar em novo currículo para os diferentes níveis de ensino.

Para Chizzotti (2011), as etnociências buscam com base nos saberes populares a compreensão e explicação dos conhecimentos e das práticas produzidos a partir de métodos, teorias e experimentos submetidos a pesquisa e ao ensino de Ciências. Os resultados propostos por essa dialética estão ligados à sua ampla aplicação em diferentes áreas do conhecimento como uma importante estratégia metodológica para a produção de conhecimento científico nas ciências humanas e sociais.

Para Diegues e Arruda (2001, p. 36), a etnociência “parte da linguística para estudar os saberes das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural, as taxonomias e as classificações totalizadoras”. Assim, etnociência constitui-se como ciência que, tomando como referência o concreto, compreende a articulação entre todos os saberes sobre a natureza, tanto os teóricos e simbólicos, quanto os práticos ou concretos.

A EJA tem como sujeitos homens e mulheres, jovens, adultos e idosos provenientes dos mais distintos lugares e que lidam, historicamente, com conhecimentos populares que os permitem fazer uso dos recursos naturais disponíveis em seus contextos para os mais variados fins, como produção de artefatos, alimento, medicação, entre outros. Assim, tais saberes tornam-se uma importante referência para a abordagem do ensino de ciências no contexto da escola. Tal abordagem, no entanto, precisa ser cercada de cuidados relativos ao compromisso do ensino de ciência posto nas orientações curriculares apontadas para a EJA enquanto modalidade de ensino e, ainda, e ao combate a posturas de hierarquização dos saberes (BRASIL, 2000).

Assim, é necessário aos educadores a compreensão dos sentidos e significados que o ensino de ciências ocupa nacionalmente no horizonte formativo dos estudantes, garantindo oportunidades de inclusão mediante uma formação comum aos mais diferentes espaços de maneira igualitária. Desprezá-los significa, em grande medida, deixar de contribuir com os processos de inclusão e fortalecer o isolamento e os processos de segregação.

No que se refere ao combate a posturas de hierarquização dos saberes, é importante mencionar o alerta feito por Costa (2008, p. 169), quando aponta que se faz necessário pensar sobre “[...] o uso que se faz desse conhecimento: que o conjunto de conhecimentos e crenças dos alunos não seja balizador da atividade pedagógica, mas que seja um vínculo entre a realidade do aluno e o conhecimento científico”. Não se trata, portanto, de utilizar os saberes como pretexto para aproximação com o conhecimento científico e depois abandoná-los completamente, mas compreender os processos históricos, sociais e culturais de tais construções e visualizar possibilidades de enriquecer os diferentes conhecimentos existentes.

A partir dessas reflexões, percebemos que o avanço do campo epistemológico das ciências tem promovido um importante movimento de aproximação dos saberes das mais distintas ordens, compreendendo-os em suas dimensões histórica, social e cultural, valorizando os sujeitos, suas crenças e seus valores, além de tornar a ciência que se ensina na escola mais aberta às contribuições do mundo em que os educandos transitam. A ciência, dentro desse contexto, deixa cada vez mais de ser privilégio de iluminados e passa a ser um direito de todas as pessoas.

Diálogo entre saberes populares e ensino de ciências

As aproximações com os sujeitos e com o contexto, assim como as reflexões delas decorrentes se encontram organizadas nas próximas sessões, que apresentam concepções e práticas docentes, seguidas da sequência didática desenvolvida no contexto da sala de aula.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Para acessar as concepções e as práticas da docente, realizamos após o período de observação em sala de aula, uma entrevista, considerando elementos presentes na forma como ela compreende e pratica o ensino de ciências, assim como a relação entre a sua abordagem e os conhecimentos populares dos quais os estudantes dispõem.

Iniciamos a entrevista questionando como a docente organiza o trabalho com as turmas de EJA, se havia alguma semelhança com o ensino regular. Em sua resposta, a professora destaca as especificidades dos estudantes e da modalidade de ensino:

A metodologia do EJA é diferenciada porque se sustenta nos conhecimentos prévios, nos saberes populares que os alunos já têm. Eles não são saberes científicos. Daí quando você inicia, realiza um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Às vezes é colocado um vídeo sobre a disciplina e a gente começa a trabalhar o conteúdo a partir daí (Professora R¹²).

A fala da docente nos remete aos ensinamentos de Freire (1987) quando aponta que o universo de experiências dos jovens e adultos pouco ou não escolarizados deve constituir-se como fonte, a partir da qual são definidas tanto as estratégias de ensino quanto os conteúdos a serem abordados. As especificidades do público constituinte da EJA também são ressaltadas nas diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2000). Assim, mais do que sensibilidade, a postura da educadora expressa alinhamento com os fundamentos políticos, pedagógicos e epistemológicos para a EJA no Brasil.

Proseguimos indagando se a docente acreditava que esse processo reflete de maneira positiva sobre o ensino-aprendizagem. Sua resposta revela concordância em relação à indagação: “*Sim, porque através do ensino, dos saberes populares, do que o aluno já conhece, ele vai aprimorando os conhecimentos e assimila melhor os conteúdos*” (Professora R).

De acordo com Chassot (2003, p. 22): “O mundo é (existe) independente da ciência. Esta o torna inteligível, e a tecnologia, como aplicação da ciência, modifica esse mundo”. Desse modo, faz-se necessário compreender que é a partir da experiência acumulada, pelas vivências e saberes trazidos das práticas sociais que construímos e reconstruímos a ciência.

Se traçarmos um paralelo entre alfabetização e alfabetização científica, nos termos de Freire, compreenderemos a assertiva de Chassot (2003), a qual defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Do mesmo modo, a leitura do mundo precede a leitura científica deste. Ambas as formas de ler o mundo vinculam-se à realidade concreta e dela não se descolam, sob o risco de reduzir-se a processos de reprodução esvaziada de sentido e significado. Tal compreensão fez-se presente na fala da professora quando na sequência da entrevista questionamos a docente sobre a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. Em sua fala, a professora faz menção ao reconhecimento dos diferentes tipos de saberes existentes e a valorização destes no processo de construção do conhecimento na disciplina de ciências:

É importante os saberes populares porque, como o aluno agricultor, ele tem o conhecimento da agricultura, ele vai aprimorando o conhecimento que tem. Não tem uma formação específica para ser agricultor, mas eles têm conhecimento de causa. Por exemplo, um engenheiro e um arquiteto, eles têm conhecimento da sua área, que o pedreiro e o mestre de obra também têm, mas eles não têm formação. Isso não quer dizer que eles não tenham conhecimento. A mesma coisa acontece com os alunos da EJA. A gente tem que aproveitar os conhecimentos que eles já trazem e vai aperfeiçoando a partir dos estudos da disciplina
(Professora R).

Considerando o reconhecimento que a professora tem em relação aos saberes populares, indagamos como ela aborda a relação entre os saberes populares e os saberes

científicos na sala de aula. A resposta revelou certo distanciamento entre a sua fala e a sua prática.

Essa parte aqui como no sexto são alunos de 15 e 16 anos e são muito jovens. Nessa idade essa abordagem de saberes populares é complicada. Eles só sabem coisas do cotidiano deles. Pra área de conhecimento de ciências, acho que eles não sabem muito, eles precisam muito do auxílio dos pais pra trazer o saber popular. É mais a bagagem familiar
(Professora R).

Os processos de juvenilização da EJA expressam-se na fala da docente, que destaca elementos referentes ao universo deles no contexto contemporâneo. As marcas culturais, os saberes populares e a própria identidade dos grupos sociais encontram-se cada vez mais ameaçadas pela perspectiva neoliberal, que tem na globalização uma forma de conquista hegemônica de espaços geográficos, massificando valores e princípios e, de certa maneira, homogeneizando as culturas. A abordagem da cultura popular evidencia esse processo de distanciamento, ao mesmo tempo em que coloca na mão dos educadores a necessidade de reintegrar a cultura aos processos formativos vividos pelos estudantes, através da pesquisa e da interação com a própria comunidade em busca de acessar os seus saberes característicos. Chassot (2003) aponta que quando discutimos os desafios curriculares visando outro mundo possível, estamos também discutindo a vinculação entre alfabetização científica e inclusão social.

A partir do distanciamento percebido, seguimos indagando quais as dificuldades em realizar essa abordagem metodológica: “A parte de recursos humanos e materiais que não tem. O livro esse ano até agora não chegou. A disciplina é toda escrita no quadro, que acaba atrasando bastante porque tenho que esperar eles copiarem” (Professora R).

Como Chassot (2003) aponta, desenvolver uma perspectiva metodológica que promova a aproximação dos conhecimentos populares e dos conhecimentos científicos é um desafio, pois as condições não se encontram dadas e precisam ser construídas. Como a própria professora aponta, as dificuldades são das mais variadas ordens. Para fazer frente a elas, compreendemos ser necessário um investimento significativo em formação e na construção de materiais a partir do próprio levantamento da realidade da comunidade em que a escola se insere (FREIRE, 1987).

Encerramos a entrevista, solicitando que deixasse um recado para quem se propõe a utilizar os saberes populares na EJA como instrumento metodológico para o ensino de ciências. A professora destaca a importância de reconhecer os diferentes tipos de conhecimento e a necessidade do diálogo entre os saberes populares e os científicos.

Ele tem que saber que os saberes populares são importantes, através deles os alunos podem participar mais, interagir com os conhecimentos, pois possuem conhecimentos de causa que embora não sejam cien-

tíficos eles são válidos também (Professora R).

O reconhecimento do estudante de EJA como sujeito portador e construtor de cultura é fundamentalmente uma postura de compromisso e de respeito à diversidade. No entanto, faz-se importante destacar que além do respeito é necessário o desenvolvimento de uma postura pedagógica e epistemológica comprometida com a ampliação do universo de conhecimentos desses sujeitos, numa perspectiva crítica e dialógica, conforme proposto por Freire (1987) ao falar de uma educação problematizadora.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE PLANTAS MEDICINAIS

De acordo com Zabala (1998), uma sequência didática constitui-se como uma sucessão de atividades sistematizadas em torno de um determinado tema com vistas à aprendizagem de conteúdos a ele relacionados, ou seja, é uma atividade pedagógica definida por um somatório de práticas organizadas de forma sistemática, visando a gradativa compreensão de conceitos, dos mais simples aos mais complexos, a partir de interação com diferentes portadores de textos e informações (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

No caso da presente pesquisa, a sequência didática foi desenvolvida junto a uma turma de EJA III, correspondente ao 6º e 7º ano do ensino fundamental, tendo sido formulada e conduzida em parceria com a professora da turma, considerando o planejamento já consolidado no contexto escolar, o tempo disponível para a disciplina de ciências no horário da citada turma, as condições materiais de desenvolvimento da proposta e, ainda, a organização que passou pela solicitação formal de equipamentos e de apoio técnico à gestão da escola.

Para o desenvolvimento da sequência didática, os recursos utilizados foram: projetor multimídia, computador, celular para registros fotográficos, papel ofício e espécies demonstrativas de plantas da região.

Na primeira parte da sequência, orientamos os alunos para a resolução de um questionário com o intuito de diagnosticar e avaliar os conhecimentos prévios em relação às plantas medicinais. O objetivo dessa atividade era compreender quais saberes trazidos por estes seriam relevantes na aplicação da aula, com isso foi possível observar que alguns alunos já possuíam conhecimentos e capacidades visuais de distinguir algumas espécies de plantas medicinais e também de identificar seus benefícios popularmente conhecidos.

A partir da resolução do questionário, os estudantes começaram a interagir e citaram algumas plantas que já conheciam popularmente e como eram usadas em seu cotidiano. Para Gondim (2016, p. 28), as atividades de levantamento do conhecimento prévio dos estudantes são relevantes “[...] pelo fato de que cada um carrega consigo uma bagagem de suas vivências, o que lhe permite ver e entender os fenômenos cotidianos, no entan-

to, nem sempre estes conhecimentos condizem com os conteúdos científicos”. Cabe ao professor valorizá-los e utilizá-los como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades de sala de aula.

A segunda parte da sequência foi iniciada com o auxílio de um projetor multimídia conectado ao computador para projetar os conteúdos sobre os tipos de folhas – simples e compostas –, as partes da folha – pecíolo, limbo e bainha – e os nomes científicos de plantas medicinais encontradas na região. Tais conteúdos tinham como objetivo explicar o que são plantas medicinais, quais são as principais plantas utilizadas no preparo de remédios caseiros, qual parte da planta é mais utilizada, quais características possuem e quais os benefícios trazidos por elas.

Durante a explicação dos conteúdos os estudantes mobilizavam-se fazendo interrogações e discutindo a correlação dos determinados assuntos com o seu dia a dia. Neste momento, observamos que alguns alunos demonstravam desconhecimento sobre a temática e, portanto, pouco se interessavam em prestar atenção na discussão. Este fato nos remete às ideias expostas pelos autores Costa e Marinho (2016), quando falam que as questões mais discutidas sobre o ensino de ciências, em particular a botânica, estão relacionadas a prática utilizada que foge da realidade do aluno, pois se ele não tem contato com as espécies de plantas, dificilmente ele compreenderá o conteúdo ministrado na sala de aula.

A terceira parte da sequência didática envolveu a demonstração de espécies nativas da região para que os alunos pudessem observar as características da folha de cada uma das plantas medicinais apresentadas. Cabe ao professor ser um pesquisador, levar para dentro do seu espaço escolar as espécies de plantas que fazem parte do dia a dia do estudante para que ele possa observar na prática tudo que os conteúdos científicos elucidam (FIGUEIREDO, 2009).

A demonstração das espécies para os alunos despertou um maior interesse pela temática, ao observarem as características das folhas eles começaram a se interrogar sobre quais as utilidades daquelas partes da planta. Quando refletimos sobre o ensino de Ciências, com destaque para a Botânica, compreendemos a importância que existe em a prática ser vinculada à teoria nessa disciplina, pois a compreensão da linguagem científica depende inteiramente dessa junção (PINTO, 2009).

Na quarta parte da sequência didática, propusemos uma atividade em dupla (preferência dos estudantes) em forma de avaliação pautada na reprodução de desenhos esquemáticos a partir de espécies comuns de plantas medicinais da região levadas para demonstração em sala.

Os desenhos esquemáticos representavam as aprendizagens construídas a partir das observações visuais dos estudantes, esse método avaliativo proporcionou a revisão e fixação dos conteúdos repassados em aula, como no caso das partes constituintes da folha.

De acordo com Pinto et al (2009), as aulas práticas proporcionam aos estudantes a oportunidade de analisar, experimentar e debater de maneira muito mais ampla uma série de questões relacionadas aos fenômenos com caracteres biológicos, físicos e químicos.

Foi possível notar o interesse dos alunos na atividade com desenho esquemático pela forte participação demonstrada na aula. A ilustração botânica aliada aos conhecimentos científicos das plantas medicinais influencia bastante na reprodução dos aspectos artísticos, contribuindo para a aprendizagem e revelando a importância que uma tem para o outro (MOURA; SILVA, 2012).

A utilização de desenhos esquemáticos como forma de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes possibilitou uma aprendizagem muito mais significativa. A resistência ocorrida em participar das atividades em geral acabou sendo superada com o despertar de interesse desenvolvido pelo uso de novas estratégias de ensino. É importante ressaltar que a utilização de práticas pedagógicas mais flexíveis também auxilia no retorno dos alunos para a sala de aula e na permanência destes no processo escolar.

Os resultados do método utilizado como forma de avaliação da atividade final foram surpreendentes. Observamos que os estudantes possuem significativas habilidades para desenhar, interpretar e associar as características das plantas discutidas na aula. A incorporação dessa atividade à exploração da temática resultou em desenhos que expressavam a compreensão do conteúdo abordado. Seus registros trouxeram, para discussão em sala de aula, os benefícios das espécies cultivadas na região, o que se constitui como forma de valorização dos conhecimentos populares e possibilidades de colaboração da escola na preservação dos costumes e tradição das famílias da região.

Considerações finais

Este trabalho procurou avaliar as contribuições dos saberes populares para o ensino de ciências. Tomou como base os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes da EJA e considerou as dificuldades e desafios presentes na construção de práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino.

Diante do contexto histórico sobre o ensino de ciências e as contribuições dos saberes populares para a EJA, foram ressaltados elementos que permitem melhor compreender a relação existente entre alfabetização científica, etnociências e inclusão social e educacional, tendo em vista os contributos políticos, pedagógicos e epistemológicos inerentes a essas concepções.

A aproximação com a escola e o contexto da sala de aula proporcionou uma visão mais crítica e abrangente acerca dos compromissos político-pedagógicos da EJA com a formação dos estudantes e com as formas como estes vêm sendo buscados. As observa-

ções articuladas à entrevista permitiram-nos visualizar as diferentes estratégias utilizadas pela professora para mobilizar os estudantes para o processo ensino-aprendizagem, assim como as adesões e resistências dos estudantes em relação a elas.

Compreendemos que os estudantes da EJA necessitam de estímulo e apoio para permanecerem em sala de aula, pois, na maioria dos casos, os jovens e adultos dessa modalidade de ensino acabam desistindo dos estudos pelo fato de estarem cansados da mesma prática, que, não raras vezes, sustenta-se em perspectivas distantes da realidade e pautadas na memorização. Desse modo, é fundamental que os docentes tenham acesso a formações que coloquem em pauta elementos epistemológicos, políticos e pedagógicos da docência e permitam compreender que cada escolha metodológica releva compreensões acerca de como constrói-se o conhecimento e, ainda, os compromissos com projetos de homem e de sociedade.

O desenvolvimento de sequências didáticas que envolvem o levantamento de conhecimentos prévios para que a partir deles construam-se gradativamente significados para conteúdos científicos, revelou-se como oportunidade de articulação entre saberes populares e ensino de ciências.

Concluimos, desse modo, que a contribuição de novas metodologias aliadas aos conhecimentos dos alunos possibilita um melhor desenvolvimento dos sujeitos envolvidos do processo de ensino-aprendizagem. É primordial oferecer condições de acesso à educação para todos, contudo, o direito a educação só se efetiva verdadeiramente a partir da permanência e do sucesso, que são elementos fundamentais aos processos de inclusão social e educacional.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: INEP, 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: INEP, 2017.
- BRASIL. *Parecer 11/2000*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE/CNB, 2000.
- BRASIL. *Lei n. 9394*. Define diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- CHASSOTT, A. *Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, jan./fev./mar/abr., n 22, p. 89-100. 2003.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- Costa J.C.; Marinho M.G.V. *Etnobotânica de plantas medicinais em duas comunidades do município de Picuí, Paraíba, Brasil*. Revista Brasileira de Plantas Medicinai, Paulinia, v. 18, n. 1, p. 125-134. 2016.
- COSTA, R. G. A. *Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa*. Revista Didática Sistêmica, Rio Grande, v. 8, jul/dez. 2008.
- DIEGUES, A.C. e ARRUDA, R.S.V. *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: MMA; São Paulo: USP, 2001.
- FIGUEIREDO, J. A. *O ensino de botânica em uma abordagem ciência, tecnologia e sociedade*. 2009. 88f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GONDIM, M. S. *Ensino de ciências: sequencia didática multissensorial sobre solos*. 63f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática). Uberlândia: UFU, 2016.

KRASILCHIK, M. *Reformas e Realidades: o caso do ensino de ciências*. São Paulo em Perspectivas, São Paulo, v. 14, n. 1, pag. 85-93. 2000.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EDUSP, 1987.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

MOURA, N. A.; SILVA, J. B. *Ilustração Botânica Como Ferramenta Didática Para o Ensino de Botânica e Para a Valorização das Plantas de Pontes e Lacerda – MT*. In: V serex – seminário de extensão universitária da região centro-oeste. 5., 2012, Anais... Goiânia-Go. p.1-5.

NASCIMENTO, M. S.; MORAES, G. P; MACHADO, M. A. D. *Alfabetização científica e seus desafios no ensino fundamental*. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 22159-22167. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18615_10275.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2017.

PINTO, T.V.; MARTINS, I. M.; JOAQUIM, W. M. *A Construção do Conhecimento em Botânica Através do Ensino Experimental*. In: XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. 8, 9., 2009. Anais... São José dos Campos/SP. p.1-4.

PINTO, A. V. *Importância das aulas práticas na disciplina de botânica*. 2009. (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Biologia) - Faculdade Assis Gurgacz – FAG, Cascavel, 2009.

RIOS, T. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

UNILAB. *Caminhos e Desafios Acadêmicos da Cooperação Sul-Sul*. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, 2013.

_____. *Diretrizes gerais*. Redenção: Unilab, 2010.

ZABALA, A. *Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Minicurrículo dos organizadores e autores

Aldieris Braz Amorim Caprini

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Pós-Doutor em Educação pela USP, Doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP, Mestre em História pela Universidade Federal do Espírito Santo e Licenciado em História pela Faculdade São Camilo-ES. Tem experiência na docência da Educação Básica e do Ensino Superior na área de História e de Educação e na Gestão Educacional. Desenvolve estudos e pesquisas na área da Educação nos temas formação de professores, currículo e diversidade étnico-racial. Pertence ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Educadores (GEPEFE) na USP e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Diversidade Étnico-racial no Ifes.

Fernanda Zanetti Becalli

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), com atuação no Curso de Licenciatura em Química (Campus Vila Velha) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (Campus Vitória). Doutora em Educação pela Ufes (2013) com bolsa de Doutorado-Sanduiche na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), vigente no CNPq (2012/1); mestre em Educação pela Ufes (2007); especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Saberes (2003); e licenciada em Pedagogia pela Faesa (2001). No Ifes é Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais do Pibid e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Ensino de Ciências (Fopec). Na Ufes integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) e o Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, ambos cadastrados no CNPq. Interessa-se, principalmente, por estudos e pesquisas que possam contribuir para uma melhor compreensão das questões relacionadas com a alfabetização de crianças, a história da leitura e da escrita e a formação inicial e continuada de professores no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mariluz Sartori Deorce

Doutora em Educação – Currículo pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2007). Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes (1985). Especialista em Planejamento Curricular pela Universidade Salgado Filho – Assoec (1989) e em Educação Ambiental pela Universidade Castelo Branco – UCB(2007). Atualmente trabalha no Instituto Federal do Espírito Santo desde 1992. É Titular da Car-

reira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - EBTT do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes. Tem experiência com os temas: Educação, Currículo, Diversidade, Educação Ambiental e EJA.

Silvani dos Santos Valentim

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestre em Currículo e Instrução Pública – Michigan State University, USA (1995) e Ph.D em Educação – Gestão e Políticas Educacionais - Programa Interdisciplinar em Estudos urbanos - Temple University, USA (2004). É Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e Coordenadora-Geral de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades na Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário, que abriga três Núcleos: Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), Núcleo de Estudos sobre Gênero e Diversidades (NEGED) e Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Tem experiência no campo da Educação, em especial no âmbito das relações étnico-raciais e educação; em Fundamentos da Educação, formação de professores, currículo escolar e produção do conhecimento. É também coordenadora do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Estado de Minas Gerais.

Maria Socorro Lucena Lima

Doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo - USP (2001), com Pós-doutorado em Educação junto ao Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada na Universidade de São Paulo-USP (2007) e com Estágio na Universidade do Minho-Portugal. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1995), Graduada em Letras (1971) e em Pedagogia (1978) pela Universidade Regional do Cariri - URCA. Integra o quadro de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual Estadual - UECE, na linha Docência no Ensino Superior e na Educação Básica. Professora Visitante da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Pertence ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Educadores - GEPEFE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática e Estágio Curricular Supervisionado, trabalho docente, práticas escolares, docência no ensino superior e formação contínua e professores.

Elcimar Simão Martins

Doutor e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará; especialista em Ensino de Literatura Brasileira pela Universi-

dade Estadual do Ceará e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará, graduado em Letras com Habilitação nas Línguas Portuguesa e Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará, pedagogo pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor Adjunto A do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) e do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro dos Grupos de Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE/USP), Educação e Cooperação Sul-Sul (Eloss/Unilab) e Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE/UFC).

Elisangela André da Silva Costa

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI). Possui especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina e em Educação Biocêntrica pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. É professora efetiva da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. É membro do conselho editorial da Revista Expressão Católica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Didática e Formação de Professores. Faz parte dos grupos de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola (UFC) e GEPEFE-FEUSP - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador e ELOSS - Educação e Cooperação Su-Sul - UNILAB.

Maria Angerlane Sampaio

Graduada em Ciências da Natureza e Matemática (Licenciatura), com habilitação em Biologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2017). Bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência durante o período de 2011 à 2015. Voluntária no Projeto de Extensão CIVEJA (Circuito Intercultural de Vivências em Educação de Jovens e Adultos) e participante do Grupo de Pesquisa ELOSS (Educação e Cooperação Sul-Sul).

Maria José Correa de Souza

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006), graduada em Educação Artística/Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002). Professora de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Tem experiência no Ensino Básico e Superior. Atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Tem interesse nas áreas de EJA, Arte, Eco-Ambiental, Cultura, História africana

e afro-brasileira, patrimônio material e imaterial e políticas públicas

Jamilda Alves Rodrigues Bento

Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1988), em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1998) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009). Atualmente é bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Profissional (EPT), Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular. É Presidente da Associação de Folclore de Vitória-ES.

Maria Jose de Resende Ferreira

Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará (1990). Especialista em História do Brasil (PUC/MG) e em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CEFETES). Mestre em Educação Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para a Educação Técnica e Profissional Hector A. Pineda Zaldivar Havana/Cuba, revalidado pela UFG (2003). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES) na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. É professora efetiva do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Atua na formação de professores nos cursos de Licenciatura, da Pós-graduação, da Educação a Distância e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Integra o grupo de Pesquisa Observatório da Educação (Obeduc – UFES/UNB/UFG); o Grupo de Pesquisa em Educação Profissional (GEPEP/Ifes) e o Grupo Interinstitucional de Estudos em Educação e Inovação (SETEC/BRASIL/CANADA) em que se dedica à pesquisas acerca dos sujeitos da EJA e do Proeja, das relações de gênero e étnico-raciais, da educação e trabalho, da diversidade e da formação de professores.

Edna Graça Scopel

Doutora em Educação pela Ufes (2017), Pedagoga do Ifes – Campus Vitória e atua com a modalidade de EJA e integra o grupo de Pesquisa Observatório da Educação (Obeduc – UFES/UNB/UFG).

RESUMO

O livro aborda a temática étnico-racial considerando a importância da divulgação das ações de ensino, pesquisa e extensão do Ifes sobre o tema, bem como da socialização das reflexões e dos estudos de seus servidores e de parcerias acadêmicas, objetivando atender as atribuições que lhe são solicitadas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para a implementação da Lei 10.639/03. Assim, a obra apresenta estudos, relatos e experiências de servidores da instituição e de parcerias com foco na citada temática. Iniciamos a obra com dois textos que abordam estudos teóricos pretendendo contribuir teoricamente para a construção de práticas de ensino e na formação docente: Formação de professores e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica e Capital cultural e práticas interculturais: reflexões relevantes para educadoras/es. Em seguida, a obra apresenta relatos de experiências de ensino e extensão no Ifes. O texto Africanidades no ifes: a experiência estética na apreciação e produção de vídeo retrata a prática pedagógica com a temática étnico-racial na disciplina de artes. Já o trabalho As paneleiras de goiabeiras e o programa mulheres mil: olhares, movimentos e experiências no processo de implantação no Ifes apresenta um relato de atividade de extensão desenvolvido pelo Ifes. Finalizando o livro, temos dois textos com autores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), instituição com parceria acadêmica com o Ifes, relatando experiência formativa de professores e de prática pedagógica: O estágio curricular supervisionado como oportunidade de diálogos multiculturais entre práticas docentes no Brasil e na África e O ensino de ciências na EJA: contribuições da alfabetização científica e das etnociências. Dessa forma, esperamos contribuir com a reflexão sobre práticas pedagógicas na temática étnico-racial a partir dos estudos e atividades desenvolvidas pelos pesquisadores do tema.

Palavras-chave: Diversidade; Étnico-racial; Práticas pedagógicas; Formação de professores.