

# CIÊNCIAS E AFRICANIDADES: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 ATRAVÉS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/PROFESSORAS DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ms. Linconly Jesus Alencar Pereira*<sup>i</sup>  
Faculdade de Educação (UFC)  
Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ)  
[linconly27@yahoo.com.br](mailto:linconly27@yahoo.com.br)

*Ms. Roberta Liana Damasceno*<sup>ii</sup>  
Pós-graduação em Filosofia (UFC)  
Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ)  
[robertadamasceno@msn.com](mailto:robertadamasceno@msn.com)

*Dra. Raquel Célia Silva de Vasconcelos*<sup>ii</sup>  
Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ)  
[raquelcsvasconcelos@gmail.com](mailto:raquelcsvasconcelos@gmail.com)

## RESUMO

O presente artigo foi pensado para desenvolver ações formativas sobre as relações étnico-raciais na disciplina de Ciências Naturais com o intuito de trabalhar transversalmente a Lei 10.639, que inclui os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Objetivamente o intuito dessa produção é superar os desafios encontrados no sistema educacional e possibilitar aos professores e professoras o ensino sobre as contribuições que as sociedades africanas deram para a formação da população brasileira. Com base nessas contribuições trazidas, adoto como minha referência territorial o continente africano, por um lado, e o território brasileiro africanizado, por outro. Através de um levantamento bibliográfico que complementarará as fontes referenciais levantadas acerca das relações étnico-raciais e das contribuições preservadas através do Candomblé, explorando os conteúdos de educação ambiental e ensino de Ciências.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais, ensino de Ciências, educação ambiental.

## INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003 instituiu que todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares, devem ter, como conteúdos obrigatórios e trabalhados de forma transversal em seu currículo, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, com o intuito de possibilitar aos estudantes o acesso à história e à contribuição que as sociedades africanas deram para a formação da população brasileira. Nos últimos anos, o debate, o questionamento e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira decorrentes das ações e de iniciativas do

movimento negro e de intelectuais comprometidos com a busca da implementação dessa lei trouxeram um importante desafio à educação em nosso país: o de abordar de forma adequada e através de práticas interdisciplinares a história e a cultura provenientes do continente africano.

Professores e professoras de todos os componentes curriculares, inclusive do ensino de Ciências, passam a se questionar sobre as formas concretas de promoção do ensino. Uma série de questionamentos vem sendo levantada pelos educadores e educadoras no ambiente escolar sobre como abordar as práticas para a implementação da Lei 10.639/03. Dentre eles, os mais frequentes são: por que ensinar história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de Ciências? Por que é obrigatório? Como fazer isso se, de forma geral, os/as professores/professoras não são preparados/as para tal ação? Tornam-se necessárias ações que desenvolvam novos caminhos para essa implementação de forma sistemática e efetiva nas diversas áreas do currículo escolar, como na disciplina de Ciências Naturais no ensino fundamental II.

Uma abordagem de ensino que considere práticas culturais de origem africana e afro-brasileira poderia contribuir para que os/as estudantes passassem a conhecer e respeitar a diversidade étnico-racial do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, aprender Ciências em uma nova perspectiva de conhecimento não etnocentrado. Para tanto, é preciso que os estudantes, assim como seus professores e professoras, vivenciem processos educativos orientados por valores das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras.

A transmissão oral de conhecimentos seculares é um dos importantes patrimônios da cultura imaterial de origem africana que podem contribuir diretamente com esses processos educativos. Diante dessa forma de transmissão de cultura e de educação, tais como contos, provérbios, histórias, fábulas, mitos e lendas de matriz africana e afro-brasileira, são abordados elementos como a origem da vida, os fenômenos naturais e atmosféricos, os animais, as plantas e a etnobotânica, as relações entre formas vivas, à saúde e a agricultura, os quais são objetos de estudo das Ciências Naturais e que podem ser pedagogicamente trabalhados nessa contextualização. Dessa forma, o professor de Ciências pode se valer de tais fenômenos e temáticas que serão estudadas, estimulando os/as estudantes a se apropriarem de conteúdos do âmbito das Ciências Naturais pela perspectiva cultural africana e afro-brasileira, o que provavelmente irá ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

O desafio de ensinar conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências, assim como nos demais componentes curriculares, tem papel importante na promoção de relações sociais e na construção de uma identidade cidadã. Verrangia (2010) nos dá a luz para o esclarecimento desse desafio quando nos diz que produzir convívio e respeito entre as dimensões “científica” e “tradicional” de nossa herança cultural requer que sejam apresentadas e discutidas, nas aulas de Ciências, diferenças e semelhanças entre elas. Aprender sobre o conhecimento tradicional pode ajudar a aprender sobre o sentido, os objetivos e as práticas das

Ciências Naturais.

Com base nas ideias de Verragia, abro caminhos para essa discussão nas atividades que exerci como professor de Ciências no ensino fundamental II no município de Fortaleza, abordando questões que compõem o universo das africanidades que se referem às raízes da cultura brasileira, a qual tem origem africana. Segundo Silva e Gonçalves (2003), são os modos de como viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros/as brasileiras, às marcas da cultura africana que, independente da origem étnica, fazem parte do seu dia-a-dia.

### *Novos dispositivos pedagógicos no Ensino de Ciências e a construção de uma educação antirracista*

O desenvolvimento de novos dispositivos pedagógicos contribuirão com as ações e os frutos maturados por intelectuais que já vêm desenvolvendo experiências sistemáticas para a implementação da Lei 10.639/03, somando forças com a disciplina de Ciências Naturais. A perspectiva é a de intensificar estratégias já desenvolvidas durante décadas pelo movimento negro brasileiro, que, no decorrer de todo o período pós-abolição aos dias atuais, exige do Estado brasileiro a reparação às atrocidades realizadas através do escravismo criminoso, na tentativa de corrigi-las através das políticas de ações afirmativas<sup>iii</sup>. Nesse viés, essas políticas se propõem à divulgação e à produção de conhecimentos antirracistas que sejam capazes de conduzir à (re)educação das relações entre grupos étnicos diferentes, à procura do reconhecimento e da valorização da história, da cultura e das identidades negras, condições essenciais e indispensáveis para uma educação de qualidade para todos e todas.

As políticas de ações afirmativas estimularam as diversas atuações que viriam a ser desenvolvidas pelos governos federal, estadual e municipal nos anos seguintes. Houve a homologação da Lei 10.639/03 e, posteriormente, o Governo Federal e o Ministério da Educação, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação, no dia 17 de junho de 2004, homologam o parecer que dita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, abrindo caminhos para a fiscalização e a cobrança do movimento negro das diversas ações que seriam desenvolvidas posteriormente. De posse dessas iniciativas e do caminho apontado pelo Parecer nº 001/2004, podemos perceber em seu texto que, quando tange às políticas de reconhecimento e valorização de ações afirmativas,

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. (2004, p. 3).

As novas pedagogias de combate ao racismo e a discriminações evidenciam experiências de professores em suas escolas na busca de elementos que ajudem a empreender a construção de novos valores, desfazendo os equívocos sedimentados no decorrer da história pelos livros didáticos e imaginários populares criados em torno da figura da população negra, de sua cultura e religião. Apontar novas temáticas no sentido de trabalhar relações étnico-raciais em sala de aula é de importância fundamental para reforçar a identidade e a valorização da autoestima da população negra.

A cultura africana e afro-brasileira, presente no cotidiano do Brasil, se expressa e é mantida, transformada nas manifestações histórico-culturais diretamente vinculadas a visões do mundo de raiz africana, também chamadas de africanidades. Essas visões de mundo estão enraizadas em jeitos de ser, viver, pensar e de construir existências próprias do mundo africano – lembrando que o mundo africano inclui a diáspora. Dessa forma, entendo que, para pensar e ensinar cultura africana e afro-brasileira é preciso compreender sua continuidade com conhecimentos e significações que começaram a ser elaborados no continente africano milênios antes da chegada de povos colonizadores lá.

A ancestralidade está na base da história e das culturas de raiz africana. Nessa perspectiva, a conexão entre os afrodescendentes e o continente africano é mais do que uma idealização, pois é por meio da diáspora que os afrodescendentes mantêm conexão com o mundo africano. O ensino de Ciências, ao assumir o compromisso de abordar adequadamente a diversidade cultural brasileira, pode contribuir para valorizar a ancestralidade presente em formas de ser africanas e afrodescendente (VERRAGIA, 2010, p. 8).

Ao analisarmos a legislação educacional vigente, percebe-se que essa reeducação vai ao encontro das proposições mais gerais que circunscrevem o ensino de Ciências e todos os componentes curriculares ao contexto de formação para a cidadania. Assim, a lei 10.639 não coloca uma questão “nova” a educadores/as, mas sim torna mais evidentes e objetivas as intenções já presentes na legislação em vigor antes de 2003, que se refere a uma formação para a cidadania.

Tendo por base essa intenção educativa, recorro a Oliveira (2007) quando fala que a ancestralidade torna-se o signo de uma resistência afrodescendente, protagonizando a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gestando, ademais, um novo projeto sociopolítico fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do homem com o meio ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária, entre outros.

Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria

analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. Eduardo Oliveira (2007) mostra que a ancestralidade é retroalimentada pela tradição, ela é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo.

### ***A questão ambiental e sua abordagem a partir das mitologias africanas no Ensino Fundamental***

Na sociedade contemporânea, falar da ancestralidade africana é necessário para combater a perseguição religiosa contra as práticas tradicionais afro-brasileiras. Essas religiões possuem diversas denominações regionais, como Candomblé na Bahia, Tambor de Mina no Maranhão, Macumba no Rio de Janeiro e Umbanda, na grande maioria das vezes, espalhada por todo o território brasileiro. As perseguições são transformadas em medos e essas práticas são difundidas nos ambientes educacionais e no imaginário popular. Devido às diversas formas de amedrontar, as perseguições se reproduzem e a partir delas, criam-se tabus em se falar sobre as religiões de base africana nos ambientes educacionais. Tratar com respeito não implica aderi-las ou com elas pactuar: consiste em ser democrático e pluralista, respeitando todas as formas de valores religiosos presentes na sociedade brasileira.

A escola não deve ser proselitista, não buscando abraçar nenhuma tradição religiosa nem a conversão de novos adeptos às diversas religiões, mas sim atuar na perspectiva de garantir um Estado laico e diverso. O Candomblé, assim como as demais tradições religiosas de matriz africana, deve ser trabalhado na direção do esclarecimento sobre a importância da cultura brasileira e africana, no sentido de combater os preconceitos e o racismo contra a população negra e a sua cultura.

Segundo Oliveira (2007) a cultura é o relacionamento das singularidades no plano de imanência, concomitante aos valores produzidos no plano de transcendência. Para apreender a ação de um povo, é preciso averiguar qual o conceito produzido pela ação axiomática desse mesmo povo, ou seja, compreender qual o sentido (ou os sentidos) atribuído às ações dos sujeitos que produzem suas experiências e interpretações. Nesse contexto, venho a apontar um novo dispositivo pedagógico de combate ao racismo e às discriminações evidentes em minha experiência em salas de aulas nas escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza, na busca de elementos que ajudem a empreender a construção de novos valores, desfazendo os equívocos sedimentados no decorrer da história pelos livros didáticos e imaginários populares criados em torno da figura da população negra, sua cultura e religião.

Apontar novas temáticas no sentido de trabalhar relações étnico-raciais em sala de aula é de importância fundamental para reforçar a identidade e a valorização da autoestima da população negra nos ambientes educacionais. Dessa forma, o currículo não se configura apenas como um espaço de dominação e controle, mas também como um espaço de luta, tendo de ser pensado como território contestador, como lugar de diferentes grupos sociais, diferentes saberes e experiências que, segundo Rodrigues (2004), serão instituídos e tomados como legítimos e verdadeiros.

Evidenciamos isso muito bem à luz dos escritos de Botelho (2005), quando a autora fala que a educação nos abre portas para buscar ações diversas, pensando em uma inversão radical ao encontro de valores comunitários, de igualdade e de inclusão, seja de raça, de credo ou de gênero. Sabemos que no terreiro está presente a herança coletiva de várias tradições africanas, que são propagadas por meio de um processo educativo baseado na transmissão oral de lendas e mitos conhecidos sobre os rituais, o uso de folhas e objetos de culto.

Trivelato e Silva (2011) nos falam a respeito do ensino de Ciências e de Educação Ambiental e da consolidação que vem exercendo em uma prática educativa integrada, a qual pode ocorrer em diversos contextos, podendo oferecer uma contribuição muito grande ao processo educativo em geral e à formação de cidadãos mais conscientes do seu papel na sociedade, em relação ao meio ambiente e às contribuições trazidas pelos africanos que aqui chegaram escravizados:

[...] a flora e a fauna brasileira apresentam um número enorme de espécimes vindos do continente africano, estes vieram pela sua utilidade e por fazerem parte do acervo civilizatório africano no qual se estruturou a sociedade brasileira. O Brasil, Colônia Império, em seus aspectos tecnológicos, começa no continente africano e nos conhecimentos trazidos pela mão de obra africana. Assim, é muito importante termos conhecimento mínimo das tecnologias africanas desenvolvidas na história do Brasil (CUNHA JR., 2006, p. 10).

Com base nessas contribuições trazidas, adoto como minha referência territorial o continente africano, por um lado, e o território brasileiro africanizado, por outro. Por isso é fundamental entender segundo Oliveira (2007), que a cultura de matriz africana é o movimento da ancestralidade (plano de imanência articulado ao plano de transcendência) comum a esses territórios de referência. A ancestralidade, inicialmente, seria o princípio que organiza o Candomblé e arregimenta todos os princípios e valores caros ao povo-de-santo na dinâmica civilizatória africana. Ela não é, como no início do século XX, uma relação de parentesco consanguíneo, mas o principal elemento da cosmovisão africana no Brasil. Ela já não se refere às linhagens de africanos e seus descendentes: a ancestralidade é um princípio regulador das práticas e representações do povo-de-santo. Devido a isso, a ancestralidade tornou-se o principal fundamento do Candomblé.

Apontar os elementos presentes nessas interpretações é também traçar estratégias para a educação das relações étnico-raciais, que tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens

empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver e pensar próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação no espaço público.

Deve-se ter em vista que o conhecimento trazido pelos africanos ao Brasil contemplava áreas como agricultura, mineração, metalurgia, tecelagem, astronomia, matemática, botânica, medicina, dentre outras. Caminharei então no terreno que concerne referência e articulação as relações étnico-raciais, a educação ambiental e o ensino de Ciências na perspectiva de dialogar com a ancestralidade africana e afro-brasileira presente nos muros dos terreiros, nas lendas, contos, mitos, na preservação ambiental ensinada pelas religiões de matriz africana e nos diversos fenômenos ambientais ligados à natureza dos orixás<sup>iv</sup>. Tem-se a perspectiva de que na escola o multiculturalismo vem a assumir as lutas e esforços de ressignificar os estereótipos e as representações negativas que nomeiam como minorias (RODRIGUES, 2004).

A Educação Ambiental segundo Trivelato e Silva (2011) vem se consolidando como prática educativa integrada, que pode ocorrer em diversos contextos, podendo oferecer uma contribuição grande ao processo educativo em geral e à formação de cidadãos mais conscientes do seu papel na sociedade, e, relação aos outros e ao meio ambiente. Um pensamento que converge diretamente com as interações entre o conhecimento ocidental e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira presentes nos mitos dos Orixás, mostrando uma estruturação consolidada para a elaboração de atividades, sob a ótica cultural das populações tradicionais vindas de África.

Sugerir essas atividades a partir dos *itans* (lendas mitológicas dos Orixás) é dialogar diretamente com os paradigmas atuais em cerne na sociedade, na busca de ampliar o diálogo a cerca de questões como ecologia, ecocidadania, meio ambiente sustentável ou sustentabilidade, temáticas que exigem que o homem estabeleça uma relação com a natureza não como uma presença intrusa ou destruidora, mas um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural que interage com ela. Desta forma, a criação de uma mentalidade sustentável nas pessoas passa, a princípio, pela criação de uma rede que seja capaz de fornecer a educação ambiental necessária para o correto entendimento e a criação de uma cultura de sustentabilidade que se espalhe por todas as camadas da sociedade.

Iniciar a formação de uma mentalidade sustentável e fornecer os conhecimentos necessários para isso deve se iniciar desde a mais tenra infância e assim que as crianças consigam compreender os conceitos existentes por trás deste tema importantíssimo. Isso permitirá que num futuro próximo, essas crianças se transformem em multiplicadores e, em um tempo mais distante, em adultos conscientes e competentes para buscar métodos e modelos de vida que garantam a sustentabilidade de suas casas e a sustentabilidade de suas cidades.

Apresentarei a seguir *itans* de *Ossain* é a energia mágico/curativa das folhas e por isso divinizada na forma do senhor das folhas e dos remédios. Seu interesse pela ciência tornou-o um solitário desde que desceu do *orum* (o céu ioruba). Embrenhou-se pelas florestas e vive para descobrir e se apoderar dos segredos mágicos das folhas. Alguns mitos dizem que *Ossain* aprendeu os segredos das folhas com *Aroni*, uma espécie de gnomo africano, que tem uma perna só, e com os pássaros. *Ossain* recusa-se a cortar as ervas miraculosas, pois:

[...] era o nome de um escravo que foi vendido a Orumilá<sup>v</sup>. Um dia ele foi a floresta e lá conheceu Aroni, que sabia tudo sobre as plantas. Aroni, o gnomo de uma perna só ficou amigo de *Ossain* e ensinou-lhe todo o segredo das ervas. Um dia, Orumilá, desejoso de fazer uma grande plantação, ordenou a *Ossain* que roçasse o mato de suas terras. Diante de uma planta que curava dores, *Ossain* exclamava: “Esta não pode ser cortada, é a erva que cura as dores”. Diante de uma planta que curava hemorragias, dizia: “Esta estanca o sangue, não deve ser cortada”. Em frente de uma planta que curava a febre, dizia: “Esta também não, porque refresca o corpo”. E assim por diante. Orumilá, que era um babalaô muito procurado por doentes, interessou-se então pelo poder curativo das plantas e ordenou que *Ossain* ficasse junto dele nos momentos de consulta, que o ajudasse a curar os enfermos com o uso das ervas miraculosas. E assim *Ossain* ajudava Orumilá a receitar e acabou conhecido como o grande médico que é. (PRANDI, 2001, p.152).

A folha tem uma importância vital para o povo do santo, sem ela é impossível realizar qualquer ritual, daí existe um termo corriqueiro do povo do santo que diz: *ko si ewe, ko si Orixá*, (sem folha não existe *Orixá*). Todas as folhas possuem poder, mas algumas têm finalidades específicas. O seu uso deve ser estritamente recomendado pelo *Babalorixá* (sacerdote ou pai-de-santo) ou em comum acordo com o *Babalosaim* (sacerdote conhecedor da ação, reação e consequência do poder das folhas), pois só estes sabem a polaridade energética, "positiva ou negativa" de cada uma delas e a necessidade de cada indivíduo. Para sua utilização nos ritos, deve-se saber as *Sasanha* (cânticos específico para folha) e o *Ofó* (palavras sagradas) que despertam seu poder e força "axé".

O *itan* de *Ossain* abre caminhos para a construção de uma identidade ecocidadã, de forma que sugiro possibilidades de trabalho com a temática ambiental para professores/professoras desenvolverem em sala de aula:

1. Abordar a importância das ervas e plantas medicinais explorando seus princípios ativos e o desenvolvimento de novos medicamentos a partir do conhecimento afro-brasileiros e ameríndios. Como esses princípios podem ser utilizados pela indústria farmacêutica ou podem ser substituídos pelo uso da medicina popular?
2. Ecocidadania e preservação ambiental da flora e fauna local, construção de uma identidade sustentável nas comunidades. Relações alimentares nos ecossistemas. Estratégias de vida nos ecossistemas.

3. Agricultura sustentável, esgotamento do solo e adubação, rotação de cultura e desertificação, extrativismo e manejo adequado de culturas agrícolas.
4. Fertilidade do solo, os nutrientes do solo, desequilíbrio do solo e desmatamento. Como o solo sustenta a vida. Os tipos de solo brasileiro e africanos.
5. O papel das plantas, respiração das plantas e clorofila. A importância da fotossíntese.
6. Preservação ambiental e qualidade de vida.
7. A construção de uma horta medicinal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos relevante explorarmos ainda mais a densidade de conteúdos presentes na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, buscando com um maior enriquecimento desenvolver transdisciplinar e interdisciplinar os conteúdos referentes às culturas e religiões de matriz africana. As temáticas podem ser exploradas de modo que os educandos sejam desafiados a adentrar a universos desconhecidos, aguçando a curiosidade, estimulando as descobertas, o raciocínio, o interesse por experimentos bem como a construção de uma identidade cidadã.

Os professores/professoras podem fazer uso de novos artifícios para conquistar seus educandos, podendo envolver em suas aulas as mitologias dos Orixás já que todos estão ligados a elementos presentes na natureza. Partindo dessa perspectiva poderão traçar metodologias de grupos de trabalhos, teatro, fantoches, seminários, o uso de novas tecnologias (computadores, celulares, máquinas digitais) para a construção de novas experiências que fortalecerão o desafio encontrado em sala de aula e nas comunidades. Acredito que o intuito maior é combater o descompasso existente entre a prática pedagógica e a realidade dos alunos o que pretenderei aprofundar em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, Rene. *A pesquisa-ação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia, rito Nagô*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

\_\_\_\_\_. *As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações*. São Paulo: Pioneira, 1989.

\_\_\_\_\_. *Estudos afro-brasileiros*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

BENISTE, José. *Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,

2010.

BOTELHO, Denise Maria. *Educação e Orixás: processos educativos no Ilê Axé Mi Agba*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CUNHA JR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Secad/MEC, 2005, p. 249-273.

\_\_\_\_\_. *Metodologia afrodescendente de pesquisa*. 2006. (mimeo)

OLIVEIRA, Eduardo David. *Filosofia da ancestralidade: corpo de mito na filosofia na educação brasileira*. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro*. Petrópolis: Vozes, 1978.

PEREIRA, Linconly Jesus Alencar. *Umbanda em Fortaleza: análise dos significados presentes nos pontos cantados e riscados nos rituais religiosos*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

RODRIGUES, Francisco José. Cultura, currículo e os estudos culturais: aproximações teóricas e políticas. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). *Cultura, currículos e identidades*. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

SILVA, P. B. G. e. *Cultura e história dos negros nas escolas*. Revista Eparrei, Casa da Cultura da Mulher Negra, v. 5. Santos: 2003, p. 24-26.

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

TRIVELATO, S. L. F.; SILVA, R. L. F. *Ensino de Ciências*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

VERGER, Pierre. *Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo*. Salvador: Corrupio, 2002.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Cidadania, relações étnico-raciais e Educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências*. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 36. São Paulo: 2010, p. 705-718.

VERRANGIA, Douglas. *Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio*. Revista África e Africanidades, v. 8, 2010, p. 14.

\_\_\_\_\_. *Combate ao racismo no ensino de ciências*. Presença Pedagógica, v. 15, p. 30-34, 2009.

---

i

Atualmente é Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ, possui mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2012), graduação e pós-graduação em educação na Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002) e licenciatura em Física na Universidade Federal do Ceará (2006). Este artigo fez parte da pesquisa desenvolvida para a formação de professores/as no curso de Extensão Arte Afro-Matemática, desenvolvido pelo eixo de Sociopoética, Cultura e Relações Étnico-Raciais, no ano de 2012, nos municípios de Fortaleza e Caucaia. [linconly27@yahoo.com.br](mailto:linconly27@yahoo.com.br)

---

<sup>ii</sup> Atualmente é Coordenadora de Pesquisa e Produção Científica da Faculdade do Vale do Jaguaribe- FVJ, ministra as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso- TCC e Metodologia de Pesquisa Científica. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará(2013). Foi bolsista-pesquisadora e professora do Curso de Formação de Executivos Escolares da Educação Básica do Ceará –CEFEB (2012 a 2013).

<sup>ii</sup> Graduação e Mestrado Acadêmico em Filosofia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e pela Universidade Estadual do Ceará, Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - bolsa de pesquisa da Instituição de Fomento CAPES e, ainda, participa dos grupos de Pesquisas “Walter Benjamin e a Filosofia Contemporânea” e “Estudos Foucaulteanos” (GEF). Professora nos cursos de graduação da Fametro (Serviço Social e Análises de Sistemas) e nos cursos de Especializações da Faculdade Vale do Jaguaribe, também é bolsista do Conselho Estadual de Educação - Coordenadoria Estadual de Formação de Executivos Escolares (CEFEB) com a função de formadora do Curso de Formação Continuada de Executivos Escolares.

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

<sup>iv</sup> <sup>iv</sup>Segundo Beniste (2010), *Òrìsà* é força pura, *àse* imaterial que só se torna perceptível aos seres humanos incorporando-se em um deles. Esse ser escolhido pelo *Òrìsà* é chamado de *elegun* – aquele que tem o privilégio de ser “montado”, *gún*, por ele. Torna-se o veículo que permite ao *Òrìsà* voltar à Terra para saudar e receber as provas de respeito de seus descendentes que o evocam. Essa descendência é um conceito baseado na ideia de que o *Òrìsà* é um antepassado ancestral de clãs e devidamente divinizado.

<sup>v</sup> <sup>v</sup> Orumilá era um babalaô responsável pelo jogo de Ifá, oráculo sagrado segundo a cultura yoruba.