

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

MARIA CAMILA DE LIMA BRITO

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES NA
FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA

São Cristóvão/SE

2017

Maria Camila de Lima Brito

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES NA
FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Linha de Pesquisa: Currículo, didáticas e métodos de ensino das ciências naturais e matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes.

São Cristóvão/SE

2017

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Brito, Maria Camila de Lima
B862e A educação das relações étnico-raciais : olhares na formação docente em ensino de ciências/química / Maria Camila de Lima Brito ; orientador Edinéia Tavares Lopes. – São Cristóvão, 2017. 113 f.

Dissertação (mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Ciência. 2. Grupos étnicos. 3. Química. 4. Professores - Formação. I. Lopes, Edinéia Tavares, orient. II. Título.

CDU: 5:572



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



A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES NA FORMAÇÃO
DOCENTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
28 DE MARÇO DE 2017

PROFA. DRA. EDINÉIA TAVARES LOPES

PROFA. DRA. JEANE DE CASSIA NASCIMENTO SANTOS

PROFA. DRA. MARIA BSTISTA LIMA

RESUMO

Esta é uma investigação de Mestrado que trata sobre as aproximações e os distanciamentos identificados entre a formação docente (inicial e continuada), vivenciada por cinco mestradas e o ensino da Educação das Relações Étnico-raciais (Erer). O trabalho tem como objetivo investigar as conexões estabelecidas entre as trajetórias de vida de licenciadas em Química, de uma turma do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática 2015, e suas opiniões acerca da inserção da Educação nas relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos são: analisar as conexões entre a Educação das relações étnico-raciais e a trajetória acadêmica e profissional das mestradas; analisar as visões das mestradas acerca das orientações para a Educação das relações étnico-raciais; investigar as visões das mestradas acerca dos limites e das possibilidades de inserção da Educação das Relações Étnico-raciais nas práticas pedagógicas no ensino de Química. Este estudo tem como abordagem a pesquisa qualitativa, e os dados foram coletados por meio de análise documental e questionário. Nessa perspectiva, foram realizadas reflexões acerca da inserção da Erer nas instituições de ensino nas quais essas mestradas fizeram o curso de licenciatura e construímos uma linha de pensamento iniciando com discussões da trajetória do movimento negro e o conceito étnico-racial. Em seguida, foram analisados os documentos oficiais/legais que abordam a Erer e a inserção da temática nas Instituições de Ensino Superior. Quanto às conexões entre a Erer e a trajetória acadêmica das mestradas, observamos que a maioria das mestradas concluiu o curso de licenciatura após o ano que entrou em vigor a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 e apenas uma mestrada possui pós-graduação lato sensu. Das cinco informantes, somente duas responderam ter conhecimento da resolução citada. Em relação as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura das mestradas, observamos que esses não contemplam a Erer. Além disso, a discussão das questões culturais é feita de maneira pouco problematizada, o que não possibilita a aproximação com a Erer. Assim, constatamos nas narrativas das mestradas e nos PPP, que os cursos de graduação não contemplaram questões como: racismo, preconceito e discriminação. Desse modo, nenhuma das mestradas apresentou em suas narrativas “para que” e “por que” abordar a Erer no Ensino de Ciências. Portanto, o combate ao preconceito e à discriminação não esteve de forma explícita nas narrativas das mestradas.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-raciais. Química. Licenciatura. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This is a research of Master degree that concerns approximations and distancing identified between teacher formation (initial and continued), lived by five master students, and the teaching of Education of Ethnical-Racial Relations (Erer). The work aims to investigate the connections established between life trajectories of Chemistry teachers of 2015 class from Graduate Program in Science and Mathematics Teaching and your opinion about the insertion of Education of Ethnical-Racial Relations in their pedagogical practices. The specific aims are: to analyze the connections between Education of Ethnical-Racial Relations and academic/professional trajectory of the master students; to analyze students visions about the orientations for Education of Ethnical-Racial Relations; to investigate the visions of master students about the limits and possibilities of insertion of Education of Ethnical-Racial Relations in their pedagogical practices at Chemistry teaching. This study has as approach the qualitative research and data were collected utilizing documental analysis and questionnaire. In this perspective, were made reflections about Erer insertion on educational institutions and built a line of thinking starting with discussions about black movement trajectory and ethnical-racial concept. Then, we have analyzed official/legal documents about Erer and the insertion of this theme at Superior Teaching Institutions. As to connections between Erer and academic trajectory of the master students, we observe that he major part of them concluded undergraduate course after the year that come into force the CNE/CP Resolution nº 1, from June 17, 2004, and only one have studied a lato sensu graduation. Of the five informants, only two answered to know the cited resolution. Regarding Political Pedagogical Project (PPP) analysis of undergraduate courses studied by the master students, we observe that they did not approach Erer. Besides, cultural issues discussions are made in a little problematized way, which did not allow Erer approximation. Therefore, were verified at the narratives of the master students, as well as at PPP's, that their undergraduate courses did not approach themes as racism, prejudice and discrimination. So, none of the master student presented in their narrative "for what" and "why" to approach Erer on Sciences Teaching. Therefore, fight against prejudice and discrimination was not explicit on the narratives of master students.

Keywords: Education of Ethnical-Racial Relations; Chemistry; Teacher's Graduation; Science teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 – Relação com o objeto de estudo e apresentação da problemática e dos objetivos da pesquisa.....	10
2 – Organização do texto	15
CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO.....	16
2.1 – A abordagem metodológica.....	17
2.2 – Seleção e identificação dos sujeitos.....	19
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS	22
1.1 – Mapeamento das pesquisas em nível nacional com a temática Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências.....	21
1.2 – Discussões acerca das publicações brasileiras sobre a temática ERER.....	23
CAPÍTULO 3: REFLEXÕES ACERCA DA INSERÇÃO DA ERER NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	37
3.1 – Trajetória do Movimento Negro: reflexões acerca das ações afirmativas no Brasil.....	37
3.2 – O conceito étnico-racial.....	43
3.3 – A Erer: reflexões acerca dos documentos oficiais/legais.....	47
3.4 – A inserção da Erer nas Instituições de Ensino Superior	51
CAPÍTULO 4: CONEXÕES ENTRE A ERER E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DAS MESTRANDAS	57
4.1 – A trajetória acadêmica e profissional das mestrandas e a Erer	57
4.2 – A Erer e os projetos de formação dos cursos	67
4.2.1 A Erer no documento pedagógico do curso de Química Licenciatura da IES-Pi.....	68
4.2.2 A Erer no documento pedagógico do curso de Química Licenciatura da IES-Pa.....	70
4.3 – Limites e possibilidades da inserção da Erer no Ensino de Química.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
APÊNDICE A	95
APÊNDICE B.....	103

“O Senhor é meu pastor, nada me faltará.
Em verdes prados ele me faz repousar.
Conduz-me junto às águas refrescantes,
restaura as forças de minha alma.
Pelos caminhos retos ele me leva,
por amor do seu nome.
Ainda que eu atravesse o vale escuro,
nada temerei, pois estais comigo.
Vosso bordão e vosso báculo
são o meu amparo.

Preparais para mim a mesa
à vista de meus inimigos.
Derramais o perfume sobre minha cabeça,
e transborda minha taça.
A vossa bondade e misericórdia hão de seguir-me
por todos os dias de minha vida.
E habitarei na casa do Senhor
por longos dias.”

(Salmo 22, Bíblia)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por mostrar que sou protegida e iluminada pela sua presença divina. Agradeço, senhor, pelo amparo nas tempestades e pela saída onde parece não existir.

Aos meus pais, Inês e José Carlos, minhas bases, simplesmente porque me fizeram existir, pela dedicação, palavras de conforto, conselhos e amor, orações, por terem me proporcionado educação e amor pelos estudos, e, apesar das inúmeras dificuldades, sempre me estimularem a continuar. Agradeço a minha irmã e amiga Carla, que sempre está torcendo pela minha felicidade.

Ao meu esposo Filipe, pela amizade, companheirismo e amor. Obrigada por dividir comigo todos os momentos de alegrias e tristeza, pela sua incansável boa vontade em me ajudar, perder noites de sono e fins de semana ao meu lado, só para me fazer companhia e incentivando-me a prosseguir.

Agradeço a todos os meus familiares pelo incentivo e apoio nessa jornada.

A minha professora, orientadora e amiga, doutora Edineia Tavares Lopes, por me orientar desde o início da minha Graduação como bolsista do Pibid, o qual foi o momento em que me despertou o interesse em ser professora. Obrigada pela paciência, compreensão e carinho durante toda a minha trajetória acadêmica.

Agradeço a minha grande amiga, Aline, por fazer parte de minha trajetória acadêmica (durante todo o curso e parceria do projeto Pibid), pela troca de experiência durante esse tempo de convivência, passando por dificuldades e conquistas. As demais gatas do agreste, Assicleide, Agnes e Yasmin, pelos momentos de trabalho, de descontração vividos na UFS e por acreditarem no meu potencial. Agradeço a Nirly, pela presença nos momentos de tensão das disciplinas, das apresentações e no dia a dia do Mestrado.

A todos os meus professores, desde a educação básica até o Mestrado, que contribuíram na minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Ao professor doutor Attico Inacio Chassot, pelas valiosas contribuições dadas no Exame de Qualificação.

Às professoras doutoras Maria Batista Lima e Jeane de Cássia Nascimento Santos, membros da Banca Examinadora, por terem atendido ao convite para desempenhar este papel, dispondo de tempo e conhecimento à análise deste trabalho.

À Capes, pela bolsa concedida.

Que nunca se apague em mim a vontade de lutar, a esperança de vencer e a capacidade de resistir. Foco, Força e Fé. Foi assim que cheguei até aqui!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLPQ	Curso de Licenciatura Plena em Química
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IES-Pa	Instituição de Ensino Superior Particular
IES-Pi	Instituição de Ensino Superior Pública Interior
IES-Ps	Instituição de Ensino Superior Pública Sede
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro
NEOAFRO	Núcleo de Estudos Africanos
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPI	Projetos Políticos Institucionais
PPC	Projetos Políticos de Curso
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
TEM	Teatro Experimental do Negro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UHC	União dos Homens de Cor

INTRODUÇÃO

Este capítulo é organizado em dois tópicos. No primeiro, apresentamos a relação com o objeto de estudo, a problemática e os objetivos de pesquisa. A organização do texto é apresentada no segundo tópico.

1 – Relação com o objeto de estudo, apresentação da problemática e dos objetivos da pesquisa

Neste tópico, serão apresentados os diversos elementos que me fizeram chegar até esta investigação.

Recordo-me¹ das aulas de História do período em que fui aluna da Educação Básica, nas quais estudava a cada dia um assunto diferente, desde as primeiras guerras até os conflitos políticos ainda existentes. Dois assuntos sempre me chamaram a atenção: Descobrimento do Brasil e Escravidão. Sobre o Descobrimento do Brasil, o professor sempre iniciava com a seguinte pergunta: Quem descobriu o Brasil? Nós, alunos, deveríamos responder: - Pedro Álvares Cabral! Em caso de erro, ocorriam conflitos entre os colegas de classe. Mas sempre me questioneei: “Como um homem conseguiu descobrir um país tão grande?” “Será que não existia nenhum ser humano vivendo nesse território?”. Não fazia esse tipo de questionamento em sala de aula para evitar divergências tanto com o professor quanto com os colegas de classe.

Na abordagem da temática escravidão, era destacado o tratamento dado aos negros, como exigência de trabalhos exaustivos, imposição de castigos, agressões físicas e psicológicas. Para a abordagem dessa temática, eram utilizados recursos como textos, filmes e documentários. O estudo dessa temática me inquietava pelo fato de a abordagem centrar no relato das agressões sofridas pelos escravos rebeldes, sem problematizar as relações de opressão e resistência imposta aos negros escravizados.

Portanto, concluí a Educação Básica e, ao ingressar na universidade, dediquei-me ao curso, esquecendo inicialmente essas inquietações.

No terceiro semestre do curso de Licenciatura em Química, comecei a participar de atividades promovidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e pelo Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) da Universidade Federal de Sergipe, na área de Química, do Campus Prof. Alberto Carvalho, com desenvolvimento de

¹Optei por usar neste tópico a primeira pessoa do singular, por se tratar de experiências pessoais. Essa escolha se baseia em Charlot (2005), o qual afirma que o eu epistêmico é uma condição da situação didática que promove um conforto com objetos do sujeito do saber.

ações voltadas ao ensino, à pesquisa e extensão em seis escolas estaduais sergipanas, entre as quais, quatro localizadas no Agreste Central sergipano e duas no Alto Sertão. As atividades desenvolvidas por meio desses programas foram: sequências didáticas, oficinas, projetos integradores, estudos sobre a construção da identidade docente e ações didáticas que abordam a diversidade e a Educação das Relações Étnico-raciais (Erer), a partir da problematização de duas realidades escolares: uma escola indígena e outra, quilombola.

Para o desenvolvimento dessas ações, os bolsistas eram organizados em pequenos grupos nos quais realizavam atividades de ensino e investigação com as escolas envolvidas nos programas.

No âmbito dos estudos sobre a construção da identidade docente e das ações didáticas que abordavam a diversidade e a Erer, participei das atividades de problematização de uma realidade escolar indígena. Para esses estudos, nós, bolsistas, refletimos, aos moldes de Candau (2006), nossas visões acerca do “eu”, do “outro” e do processo de ensino e aprendizagem, a partir do entendimento da sala de aula como um espaço de encontro de culturas.

Estudamos também a proposta de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais no Nono Ano do Ensino Fundamental nessa escola e contrastamos com o exposto no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as observações do cotidiano escolar e com as produções científicas na área. Estabelecemos relações entre essas experiências e a construção da nossa identidade docente. Desse modo, essas ações possibilitaram o acesso ao conhecimento acerca das diversas culturas e, de maneira especial, uma reflexão da nossa função como professor em sala de aula, que, por si só, é pluricultural (LOPES, BRITO e JESUS, 2013).

A partir dessas investigações, estudamos documentos como a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), além da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.

A Lei nº 11.645 estabelece a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, com o intuito de resgatar as contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, relacionadas à História do Brasil.

O Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana apresenta orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e a avaliação da Erer. Essas diretrizes têm como objetivo reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantindo a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira.

Nessa linha de pensamento, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, estabelece a inclusão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de licenciaturas da Erer.

No decorrer desses estudos, surgiram as seguintes indagações: “Como e quais as aproximações e os distanciamentos identificados entre a formação docente ofertada no curso de licenciatura do qual eu era aluna e a Educação das Relações Étnico-raciais?”

A partir dessa indagação, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como objetivos:

- a) realizar uma reflexão acerca das relações entre as orientações para a Erer e a formação docente ofertada no curso de Licenciatura Plena em Química no campus de Itabaiana;
- b) investigar, a partir de um contexto formativo docente no âmbito das ações do Pibid, as reflexões das pesquisadoras acerca do “eu” e do “outro”.

Como recorte da Lei 11.645 e das Diretrizes para a Erer, elencamos para o TCC a temática afro-brasileira como recorte de pesquisa. Assim, a investigação citada foi realizada em uma comunidade quilombola, localizada no povoado Mocambo, Porto da Folha, Estado de Sergipe (Figura 1).

Figura 1 – Estado de Sergipe, localização do município de Porto da Folha.



Fonte: Base de dados cartográficos: Atlas Digital, SRH-SE, 2011.

Este trabalho possibilitou-me realizar uma reflexão, em nível de graduação, a respeito das relações entre a formação docente ofertada no curso de Licenciatura em Química e a Erer. A partir desta pesquisa, foram publicados três trabalhos completos em eventos e um artigo em periódico da área. O primeiro intitulado “A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em Química”, apresentado e publicado nos anais do II Congresso Nacional

de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores por uma revolução no campo da formação de professores² (BRITO e LOPES, 2014a). O segundo trabalho, “A educação das relações étnico-raciais: perspectivas para a formação docente em Química”, foi apresentado e publicado nos anais da X Escola de Verão em Educação Química e no III Seminário de iniciação à docência: ações do Pibid Química na Educação Básica³ (BRITO e LOPES, 2014b). Uma versão desse trabalho foi publicada na Revista Scientia Plena (BRITO e LOPES, 2014c).

O terceiro trabalho obteve apresentação no IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”⁴ e apresentou como título “Ciências, cultura e educação: reflexões acerca do ‘eu’ e do ‘outro’”. Nele, analisamos, a partir dos nossos contatos e convívio com membros de uma comunidade escolar quilombola, reflexões acerca do “eu” e do “outro”. (JESUS, BRITO e LOPES, 2015).

Desse modo, os trabalhos supracitados permitiram reflexões sobre as relações entre a formação docente ofertada no curso de Licenciatura Plena em Química, no campus de Itabaiana, e a Erer, como também as opiniões e visões das pesquisadoras em relação às diversas culturas – com foco na cultura afro-brasileira – ou seja, das visões acerca de “nós” e dos “outros” conforme exposto por Candau (2006), permitindo, assim, um estudo da construção, histórica e culturalmente situada, da identidade docente.

Diante dessas discussões, continuei a me questionar: “Quais as aproximações e os distanciamentos identificados entre a formação docente ofertada nos cursos de licenciaturas e o ensino da Erer?”

Foi nesse contexto que ingressei no curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, em 2015. De tal modo, a problemática de pesquisa do Mestrado emergiu dos avanços e das inquietações suscitadas no desenvolvimento da investigação. Assim, buscamos, inicialmente, compreender as perspectivas encontradas na efetivação do Ensino de Química e a inserção da Educação das Relações Étnico-raciais nas práticas pedagógicas. Com essas preocupações, estudamos as minhas visões acerca do “eu” e

²Ocorreu no Hotel “Majestic”, em Águas de Lindóia – SP, no período de 7 a 9 de abril de 2014. Foi promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), de forma integrada, o II Congresso Nacional de Formação de Professores e o XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, cujo tema foi Revolução no Campo da Formação de Professores.

³Foi realizado na Universidade Federal de Sergipe/Campus de São Cristóvão, no período de 1º a 4 de abril de 2014, organizado pelo Grupo de Estudo em Educação Química– GEQ/Departamento de Química/UFS – Campus de São Cristóvão. A X Escola de Verão em Educação Química (Evequim) e o III Seminário Integrador Iniciação à Docência: ações do Pibid Química na Educação Básica tiveram como tema central: “TICs ferramenta de ensino e pesquisa na formação de professores”.

⁴Promovido pelo Grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (Educon), no período de 17 a 19 de setembro de 2015, em São Cristóvão (na aglomeração de Aracaju-SE).

do “outro”. A partir dessa análise, foi produzido um artigo intitulado “Ciências, culturas e educação: reflexões acerca do “eu” e do “outro” em um processo formativo docente”, que foi aceito e publicado na Revista Scientia Plena (APÊNDICE A).

Esses estudos coadunam com a perspectiva do professor enquanto agente cultural, pois a compreensão das relações entre educação e culturas refere-se à concepção da escola como espaço de “cruzamento de culturas”, atravessado por “tensões e conflitos”, como defende Candau (2006). Emerge daí a necessidade da criação de novos perfis docentes, a partir de processos formativos que atendam a essa demanda educacional.

Essas demandas têm exigido investigações no sentido de repensar o processo formativo ofertado nos cursos de Licenciaturas e a produção de práticas e conhecimentos teóricos que contribuíssem para a inserção da Erer e a implementação da Lei 11.645/2008.

De tal modo, durante as aulas do Mestrado e as reuniões de orientação, foram levantadas diversas preocupações com abordagem ou não da Erer nas licenciaturas em Química. Assim, na delimitação da problemática de pesquisa do Mestrado, voltamos nosso olhar para como a Erer tem sido inserida nos cursos de Licenciaturas em Química de alunas ingressantes em um Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, denominado, neste trabalho, como PPGECM-X, de uma universidade pública.

Assim, nossa proposta de pesquisa apresenta as seguintes questões norteadoras: “Quais as visões das mestrandas acerca das orientações para a Erer? Quais as suas trajetórias acadêmicas e profissionais? Quais as visões das mestrandas dos limites e possibilidades da inserção da Erer em suas práticas pedagógicas no ensino de Química”?

Sintetizamos, então, o objetivo-geral desta dissertação: investigar as conexões estabelecidas entre as trajetórias de vida de licenciadas em Química de uma turma do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática 2015, de uma universidade pública, e as opiniões delas acerca da inserção da Educação das Relações Étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Os objetivos específicos são os seguintes:

- analisar as conexões entre a Educação das Relações Étnico-raciais e a trajetória acadêmica e profissional das mestrandas;
- analisar as visões das mestrandas sobre as orientações para a Educação das Relações Étnico-raciais;
- investigar as opiniões das mestrandas com base nos limites e nas possibilidades da inserção da Educação das Relações Étnico-raciais em suas práticas pedagógicas no Ensino de Química.

2 – Organização do texto

Este texto é composto de quatro capítulos, além de Introdução, Referências, Apêndices e Anexos. Na Introdução, foi apresentada a aproximação com o objeto de estudo, a problemática, objetivos geral e específicos.

No capítulo 1, é apresentada a Trajetória metodológica do estudo. Registramos a abordagem metodológica e o método de coleta de dados. Além disso, realizamos a seleção e identificação dos sujeitos da pesquisa.

No capítulo 2, inicialmente, realizamos um mapeamento das pesquisas, em nível nacional, com a temática “Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino de Ciências”. Em seguida, apresentaremos uma síntese dos trabalhos que abordam a Erer no Ensino de Ciências encontrado na pesquisa supracitada.

No capítulo 3, registramos as reflexões acerca da inserção da Erer nas instituições de ensino, em que construímos uma linha de pensamento, iniciando com discussões da trajetória do movimento negro e o conceito étnico-racial. Em seguida, verificamos os documentos oficiais/legais que abordam a Erer e a inserção da temática nas Instituições de Ensino Superior.

No capítulo 4, foram discutidas as conexões entre a Erer e a trajetória acadêmica e profissional das mestrandas. Este capítulo foi dividido em três tópicos. No primeiro, relacionamos a Erer com a trajetória acadêmica e profissional das mestrandas. A análise do projeto de formação dos cursos delas foi realizada no segundo tópico. Já no terceiro, analisamos as visões das mestrandas acerca dos limites e das possibilidades da inserção da Erer no Ensino de Ciências.

Por fim, apresentamos as Considerações finais e as Referências deste texto, seguidas dos Apêndices e Anexos.

CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

Neste capítulo abordaremos a metodologia e os métodos de coletas de dados. Em seguida, apresentaremos a seleção e identificação dos sujeitos.

1.1 – A abordagem metodológica

Este trabalho tem como abordagem a pesquisa qualitativa - caracterizada como uma investigação que visa abordar o mundo “lá fora” e descrever, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras (FLICK, 2009; BOGDAN e BIKLEN, 2013).

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas. Segundo Bogdan e Biklen (2013, p.47), algumas características desta investigação são:

- 1 – na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo ao investigador o instrumento principal;
- 2 – a investigação qualitativa é descritiva;
- 3 – os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos;
- 4 – os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- 5 – o significado é de importância fundamental na abordagem qualitativa.

Flick (2009, p.08) afirma que a abordagem qualitativa pode ser realizada de diversas maneiras, entre as quais destacamos três tópicos relevantes a esta pesquisa:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias bibliográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interações e comunicação, bem como na análise deste material.
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Os métodos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram: Questionário e Análise Documental.

De acordo com Chizzotti (1991), a coleta de dados não é considerada um processo acumulativo e linear com relações controladas e estabelecendo leis e fatos. Esse processo é

contínuo e longo, de modo que a investigação acontece a partir dos registros detalhados da pesquisa, ou seja, a parte descritiva, e aprimorando esse material com o intuito de melhorar a qualidade do estudo (BOGDAN e BIKLEN, 2013).

O primeiro método de coleta foi o questionário (Apêndice B). No que tange à construção de um questionário, Gil (2008, p.121) ressalta que é necessário seguir procedimentos para a elaboração das questões, o que requer uma série de cuidados, como: “constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Nessa perspectiva, o questionário, segundo Gil (2008, p.140), é “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações [...]”. O autor diz ainda que construir um questionário consiste na tradução dos objetivos da pesquisa em questões específicas. Assim, as respostas a essas questões permitirão descrever características da comunidade investigada.

O questionário foi composto por trinta e cinco (35) questões. Oito (08) perguntas caracterizam o perfil pessoal das mestrandas, dezessete (17) questões os perfis acadêmicos e profissionais, oito (08) abordaram questões acerca da inserção da Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de licenciaturas e duas (02) perguntas apresentam questões acerca da relação entre o Ensino de Ciências e a Erer no processo de ensino.

As questões acerca da inserção da Erer nos cursos de licenciaturas e da relação entre o Ensino de Ciências foram:

- 1 – Você conhece a Resolução CNE/CP nº 01/2004? Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- 2 – Qual sua opinião acerca dessas resoluções/leis?
- 3 – Durante a graduação, foi (ram) desenvolvida (s) alguma (s) ação (ões) que trabalha (m) a educação das relações étnico-raciais com seus participantes, seja como palestras, minicursos, mesa redonda ou até mesmo eventos específicos da área?
- 4 – Você já participou de algum processo de formação continuada que abordasse questões étnico-raciais e/ou africanidades?
- 5 – Se você respondeu positivamente à questão anterior, informe, por favor, quais?

6 – Em sua opinião, quais relações esses eventos/ações apresentam com a formação de professores?

7 – Se você trabalhou como professor (a), por favor, responda ainda a seguinte questão: você abordou em algum momento em suas atividades pedagógicas a Educação das Relações Étnico-raciais?

8 – Utilize esse espaço para apresentar algumas contribuições sobre essa temática (opiniões, ideias, sugestões, entre outros).

Com relação às questões que abordam a relação entre o Ensino de Ciências e a Erer no processo de ensino, foram:

1 – Qual sua opinião acerca da relação entre o Ensino de Ciências e/ou Matemática e a educação das relações étnico-raciais?

2 – Na sua opinião, como pode ser desenvolvida a relação entre o Ensino de Ciências e/ou Matemática e a Educação das Relações Étnico-Raciais no processo de ensino?

Em continuidade, a análise documental consiste na coleta e estudo de documentos oficiais úteis à compreensão dos programas, da estrutura administrativa e de outros aspectos do sistema acadêmico (BOGDAN e BIKLEN, 2013).

Segundo Gil (2008), esses documentos são considerados de primeira mão, já que não receberam tratamentos analíticos e/ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os documentos⁵ analisados nesta pesquisa são os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Cursos de Licenciatura Plena em Química (CLPQ) de cinco ingressantes da turma de 2015 do PPGECM-X de uma universidade pública. A análise partiu do seguinte questionamento: Quais as aproximações e os distanciamentos identificados entre a proposta de formação docente do CLPQ e a Erer?

Como dito, cinco informantes participaram da pesquisa, sendo que quatro cursaram a graduação na mesma Instituição de Ensino Superior (IES). Essa instituição é pública e, por isso, a identificamos como IES-P. Três dessas mestrandas frequentaram o mesmo curso, no mesmo período e ofertado em um campus do interior (IES-Pi), enquanto uma cursou a graduação no campus-sede (IES-Ps). A quinta mestranda concluiu seu curso em uma IES da rede particular de ensino, identificada como IES-Pa.

⁵Não citaremos a referência dos PPP das instituições em estudo, para preservar a identificação das mestrandas.

Desse modo, há três cursos frequentados pelas mestrandas durante a graduação delas. Contudo, tivemos acesso a dois PPP, pelo fato de que o PPP da IES-Ps não estava disponível para consulta. A mestranda que estudou na IES-Ps iniciou o curso no ano de 1996 e concluiu em 2000, portanto, antes de a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, entrar em vigor.

A seguir, descrevemos o procedimento de seleção e identificação dos sujeitos.

1.2 – Seleção e identificação dos sujeitos

Os dados foram coletados junto aos ingressantes da turma de 2015 do PPGECEM-X de uma universidade pública, matriculados em uma disciplina ofertada no primeiro semestre do curso. Esse programa⁶ teve sua aprovação pela Capes em 2008, apresentando como proposta promover a continuidade da formação de professores, proporcionar a aproximação dos professores à base teórica dos estudos e pesquisas sobre ensino e aprendizagem em Ciências e Matemática, além de incentivar trabalhos que permitam avançar na compreensão dos problemas relacionados com ensino, aprendizagem e divulgação científica. Para a seleção no PPGECEM-X, os candidatos devem ser portadores de diploma de curso superior nas áreas de Biologia, Física, Matemática, Química ou Pedagogia, nas categorias de bacharel ou licenciado.

Dos 19 matriculados na disciplina, quinze (15) estavam presentes no primeiro dia de aula. O questionário foi respondido por quinze (15) mestrandos, licenciados nos cursos de: Pedagogia (02), Ciências Biológicas (03), Matemática (05) e Química (05). A partir desse questionário, selecionamos os sujeitos mediante o seguinte critério: ser licenciado em Química.

Com relação a análise, os dados foram transferidos para o sistema do software on-line webQDA⁷ com o intuito de fazer a análise documental, a descrição dos sujeitos e uma análise qualitativa das respostas referente às percepções dos mestrandos acerca da inserção da Erer nos cursos de licenciaturas e conexões entre o Ensino de Ciências e a Erer no ensino.

Os informantes da pesquisa são cinco (05) ingressantes licenciados em Química da turma de 2015 do PPGECEM-X, entre os quais somente uma mestranda fez pós-graduação *lato sensu* em Ensino de Ciências na modalidade Química.

Quanto à caracterização, todos os informantes são do sexo Feminino, 4 mestrandas são de faixa etária de 21 a 25 anos e 1 acima de 41 anos. Quanto à questão raça/cor/etnia, 4 informantes declararam ser pardas e 1 ser negra. Referentes ao estado civil dessas informantes,

⁶ Não citaremos a referência da resolução do programa, para preservar a identificação das mestrandas.

⁷ O webQDA é um *software* de apoio à análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e distribuído (www.webqda.com). O serviço surgiu da parceria entre a empresa Esfera Crítica e o Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

todas relataram ser solteiras, sendo que nenhuma possui filhos. Em relação à religião, 4 mestrandas informaram ser católicas e 1 informante justificou não fazer parte de nenhuma religião. Atinente ao local onde mora, todas as informantes moram no mesmo estado, sendo que 2 vivem na capital e 3 no interior.

Para preservar a identificação das mestrandas na apresentação de suas escritas, foi utilizado um código de registro, em que foi atribuído um número para cada informante (1, 2, 3, etc.), em seguida, a identificação por sexo Feminino (F) e a identificação por meio do método de coleta, sendo questionário (Q), a saber: 1FQ, 2FQ, 3FQ, 4FQ e 5FQ.

A interpretação dos dados foi realizada a partir da perspectiva da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2010, p.44), entende-se por análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativas ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Inicialmente, buscamos identificar os perfis pessoais, acadêmicos e profissionais das mestrandas. Em seguida, fizemos um estudo comparativo das percepções dessas acerca das orientações para a Erer. Além disso, analisamos os projetos de formação dos cursos das referidas mestrandas. Por fim, realizamos um estudo sobre as visões acerca dos limites e possibilidades da inserção da Erer no Ensino de Química.

Nesse sentido, foi possível realizar várias leituras dos relatos das mestrandas presentes no questionário, de forma gradual, com o intuito de aprimoramento das informações tanto relacionada aos perfis supracitados quanto às opiniões sobre a Erer e o Ensino de Ciências.

A seguir, apresentaremos algumas reflexões acerca da inserção da Erer nas Instituições de Ensino.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Como uma das etapas dessa investigação, realizamos um mapeamento das pesquisas brasileiras sobre a temática, em busca de compreender “quando”, “onde”, “quem” desenvolveu, “o quê” e “como” foram desenvolvidas. Dessa maneira, o objetivo deste capítulo é apresentar os dados coletados durante o mapeamento das pesquisas que abordam a inserção da Erer no Ensino de Ciências, desenvolvidas nos últimos doze anos.

2.1 – Mapeamento das pesquisas em nível nacional com a temática “Educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências”

Para a coleta de dados, realizamos um levantamento de dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD Nacional⁸ e artigos publicados em periódicos disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes⁹, durante o período de 2004 a 2016. O intervalo de tempo escolhido para a busca de referências tem início em 2004, justificado pela entrada em vigor da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Para o levantamento, priorizamos a busca por trabalhos (Teses – T, Dissertações – D e Artigos – A) que se refiram à área de Ensino de Ciências, especificamente Ciências do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Química, Física e Biologia. Para tal, utilizamos os termos¹⁰: “Ensino de Ciências”, “Ensino de Ciências Naturais”, “Ensino de Ciências da Natureza”, “Ensino de Química”, “Ensino de Física” e “Ensino de Biologia”.

Com o intuito de identificar os trabalhos publicados nessas áreas que correspondem à Educação das Relações Étnico-Raciais, decidimos filtrar a pesquisa ao utilizar os termos mencionados juntamente aos termos a seguir: “Educação das Relações Étnico-raciais”, “Relações Étnico-Raciais”, “Étnico-Raciais” e “Etnicorraciais”.

O Quadro 1 apresenta os resultados das pesquisas realizadas utilizando concomitantemente um dos Termos na área de ensino e um dos Termos da ERER.

⁸ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁹ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹⁰ Na BDTD e no Portal da Capes, decidimos utilizar as aspas nos termos selecionados, com a finalidade de obter uma pesquisa mais filtrada ao que se pretendia encontrar.

Quadro 01: Publicações disponíveis na BDTD (2017) e no Portal da CAPES (2017) entre 2004 a 2016 com o uso dos termos apresentados.

Termos na Área de Ensino	Termos da EREER												
	“Educação das Relações Étnico-Raciais”			“Relações Étnico-Raciais”			“Étnico-Raciais”			“Etnicorraciais”			TOTAL
	T	D	A	T	D	A	T	D	A	T	D	A	-
“Ensino de Ciências”	1	1	1	1	1	2	1	1	2	0	0	3	14
“Ensino de Ciências Naturais”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
“Ensino de Ciências da Natureza”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
“Ensino de Química”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
“Ensino de Física”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
“Ensino de Biologia”	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	4
TOTAL	2	1	1	2	1	2	2	1	2	0	0	8	22

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2016).

Foram obtidas 1T e 1D para os termos da Erer “Educação das Relações Étnico-raciais”, “Relações Étnico-raciais” e “Étnico-raciais”, sendo estas iguais para qualquer um dos termos utilizados. A pesquisa com o termo “Etnicorraciais” não resultou em nenhuma tese ou dissertação. Em relação aos termos na Área de Ensino, constatamos que estes exerceram forte influência sobre os resultados da pesquisa, sendo que os únicos a retornarem trabalhos foram “Ensino de Ciências” (1 T e 1 D) e “Ensino de Biologia” (1 T). A mesma tese foi encontrada a partir das buscas com ambos os termos.

Com relação aos resultados obtidos para os artigos, 13 trabalhos foram encontrados. Ao analisar os resultados, observamos a repetição de alguns artigos encontrados a partir da pesquisa com diferentes termos, de modo que apenas cinco trabalhos diferentes foram localizados. Todos os artigos foram encontrados no termo “Ensino de Ciências”, sendo que 1A pôde ser localizado utilizando os termos “Educação das Relações Étnico-raciais”, “Relações Étnico-raciais” e “Étnico-raciais”. 1ª é somente com utilização dos termos “Relações Étnico-raciais” e “Étnico-raciais”; e 3ª, apenas para o termo “Etnicorraciais”. Ressaltamos que os outros artigos destacados nos termos da área de “Ensino de Ciências Naturais”, “Ensino de Ciências da Natureza”, “Ensino de Física” e “Ensino de Biologia” são os mesmos do termo “Ensino de Ciências”.

Nesse esteio, a consulta teve como objetivo encontrar publicações que correspondem a Erer, referente a cada área de Ensino mencionada anteriormente. Assim, constatamos que, ao

ler os resumos dos 3 A para o termo “Etnicorraciais”, foi identificado um artigo que se referia a Etnicorraciais como proposta de adoção de cota, sendo que o objetivo do artigo é a criação de um curso de graduação em Antropologia, na UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), em Mato Grosso do Sul, Brasil. Além disso, outro artigo menciona o termo Etnicorraciais a partir da reflexão sobre o conceito de racismo institucional, entretanto sua aplicação é direcionada ao campo da saúde. Sendo assim, estes dois trabalhos se referiam a Etnicorraciais, mas não apresentavam consonância com as áreas de interesse desta pesquisa.

Para esta etapa da pesquisa discutiremos as ideias dos 05 trabalhos que abordam a Erer encontrados nas pesquisas do BDTD e do Portal da CAPES, sendo 3 A, 1 D e 1 T. Dessa forma, cada trabalho traz discussões relacionados aos termos da área de ensino com a Erer. Nessa perspectiva, apresentamos no Quadro 02 o ano de publicação dos cinco trabalhos.

Quadro 02: Ano de publicação dos cinco trabalhos em estudo.

TRABALHOS		ANO DE PUBLICAÇÃO
Tese		2009
Dissertação		2005
Artigos	I	2010
	II	2013
	III	2015

Podemos observar que, a partir do levantamento de dissertações e teses publicadas no intervalo de 2004 a 2016 exposta no quadro 02, somente cinco trabalhos conhecem o tema. Sendo a publicação da dissertação foi em 2005, a tese após quatro anos e os artigos entre 2010 e 2015. Ressaltamos que a primeira pesquisa a ser publicada foi um ano após a Resolução CNE/CP 001/2004.

Na sequência, os trabalhos obtidos serão analisados.

2.2 – Discussões acerca das publicações brasileiras sobre a temática Erer

Primeiramente, faz-se referência ao artigo de Ferraro e Dornelles (2015) que apresenta discussões que se enquadram nos quesitos Relações Étnico-Raciais/Ensino de Ciências e Étnico-Raciais/Ensino de Ciências. Além disso, após a análise do artigo, observamos a presença de discussões que envolvem o Ensino de Biologia, porém na pesquisa feita no portal da Capes,

não identificamos trabalhos nessa área de ensino. O artigo está dividido em dois tópicos: “Introdução e Observando a diferença: contribuições do Ensino de Ciências”.

O artigo de Ferraro e Dornelles (2015) tem como objetivo apontar as possibilidades para o trabalho de questões étnico-raciais na educação infantil a partir do Ensino de Ciências. Assim, como ponto de partida, os autores discutem a noção de diferença representada pela construção do conceito de biodiversidade agrupado pelo discurso biológico. Os autores afirmam que essas temáticas sejam contempladas no currículo de forma transversal.

Nessa perspectiva, Ferraro e Dornelles (2015) apresentam questionamentos para a elaboração deste trabalho, a saber: “Como o Ensino de Ciências pode contribuir para esta descolonização curricular? Como pode garantir o trabalho das relações étnico-raciais na escola, mais especificamente, nos anos iniciais da educação básica, como educação infantil? Qual pode ser a estratégia metodológica para que, a partir da construção do conceito ou noção de biodiversidade, se possa observar a diferença de forma não excludente, mas como elemento produtivo na compreensão da manutenção da vida”?

Assim, essas problemáticas, para os autores, adquirem um status complexo devido à desconstrução da realidade de um currículo organizado a partir de um discurso que circunda ter uma raça ou etnia “certa”. Esta dissertação expõe como o Ensino de Ciências e a biodiversidade podem contribuir para a compreensão dessas diferenças na educação infantil.

A partir disso, Ferraro e Dornelles (2015, p.284) apresentam uma discussão relevante com relação aos conceitos de diferença e diversidade, como: “Diferença não pode ser reduzida à diversidade, uma vez que esta última apenas se compromete com a inclusão do outro em um mesmo espaço físico, enquanto que a primeira possibilita a invenção do outro[...]”.

Neste texto, são apresentadas estratégias para abordar a temática das relações étnico-raciais a partir do Ensino de Ciências. A primeira proposta discutida é de instigar a criança em começar a explorar o seu próprio corpo. Segundo os autores, esse método permitirá a criança conhecer, observar e comparar as percepções das diferenças no próprio corpo. Contudo, os docentes irão debater com as crianças até que se descubra a possível causa das diferentes percepções de si e do outro.

De modo geral, são apresentadas e debatidas várias formas de abordar essas discussões no Ensino de Ciências. Ferraro e Dornelles (2015) citam como exemplo uma atividade realizada por uma professora em sala de aula, sendo a leitura do livro “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado (1986). A professora fez a leitura da história sem mostrar as imagens do livro. No final, foi pedido para os alunos que desenhassem a menina. Após a produção dos desenhos, a docente mostrou as imagens no livro, o que causou surpresa nos alunos por perceber

que se tratava de uma menina negra, já que todos desenharam meninas loiras de olhos claros. Para os autores, essa atividade foi suficiente para introduzir a discussão. Portanto, essas atividades proporcionaram a quebra de estereótipo de beleza, cor, cabelo e corpo certo.

Nos quesitos “Educação das Relações Étnico-Raciais/Ensino de Ciências, Relações Étnico-Raciais/Ensino de Ciências e Étnico-Raciais/Ensino de Ciências”, estão inseridos a dissertação de Silva (2005) e o artigo de Verrangia e Silva (2010), os quais trazem discussões que contribuem para a temática.

A dissertação de Silva (2005) buscou investigar como o conceito de etnia negra estaria sendo veiculado pelos livros didáticos de ciências e as complicações dessa veiculação para o trabalho pedagógico dos professores. Assim, o estudo foi realizado numa escola pública municipal da cidade de Recife, no 1º ano do 4º ciclo do Ensino Fundamental. O conteúdo selecionado pela autora para a elaboração da pesquisa foi o Corpo Humano, sendo a etnia, parte da constituição do tema. Os informantes da pesquisa foram três professores e vinte e três alunos na turma supracitada.

A pesquisa faz uma abordagem qualitativa e, como método, a autora adotou a Metodologia Interativa, que é um processo hermenêutico dialético. Para analisar os processos didáticos do professor com relação ao tema etnia nos livros didáticos, a autora utilizou como métodos de coletas de dados, observações, entrevistas, questionários e análise documental. Silva (2005) destaca que esses procedimentos podem identificar as concepções dos autores dos livros, dos professores e dos alunos sobre as manifestações do racismo.

Segundo Silva (2005), essa investigação se baseou em três etapas. A primeira foi a observação realizada tanto nos encontros com os professores quanto o acompanhamento no cotidiano da escola. A segunda etapa foi a análise de três livros didáticos, a saber: um livro indicado pela escola e dois livros mais utilizados pelos professores para as pesquisas e planejamentos de aulas. A terceira etapa foi a aplicação de entrevistas e questionários. As entrevistas foram realizadas com três professores e o questionário, além dos três docentes, foi aplicado a vinte e três alunos do 1º ano do 4º ciclo do Ensino Fundamental.

Com relação à análise do livro didático, Silva (2005) destaca a importância do material didático como sendo um mediador para os docentes e discentes. Os livros deverão apresentar conteúdo com rica fonte de saberes a serem estudados. Diante do exposto, a autora elenca que se torna importante fazer uma análise profunda desses livros didáticos para verificarmos se o material está de acordo com as proposições decorrentes da implementação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

A análise dos três livros didáticos dividiu-se em duas etapas. Na primeira, a verificação foi a partir da veiculação do discurso pictográfico (ilustrações) de pessoas negras. Já a segunda foi a verificação do discurso textual relacionado ao conceito de etnia negra.

De modo geral, Silva (2005) não identificou nos livros didáticos o conceito de etnia e observou que indivíduos da etnia negra são apresentados como minoria que vive de forma harmônica e saudável com a família e os amigos. A autora ainda observa que, nas ilustrações, a maioria das pessoas negras compõe estrato social médio, porém, não estão nas profissões de maior prestígio social, como a Medicina. Além disso, as ilustrações voltadas às doenças prevalecem na população negra. A autora ainda afirmou que, no cotidiano da escola em estudo, o processo didático-pedagógico na disciplina de Ciências, com relação ao assunto corpo humano, é caracterizado pela veiculação de preconceitos e discriminação, constituindo racismo institucional.

Com relação à análise da entrevista e do questionário aplicado aos professores de Ciências, Silva (2005) verificou que, embora os docentes compreendam a definição de transposição didática, em que discutem os saberes científicos acerca da temática étnica negra, eles não a fazem. Assim, o discurso apresentado pelos professores não está de acordo com a Lei 10.639/2003.

Quanto à análise de dados do questionário aplicado aos alunos, Silva (2005) observou que ocorre efetivamente a transposição didática. Os alunos demonstraram nos discursos saberes provenientes de diversas fontes, a partir do contexto social, familiar e escolar. De modo geral, a maioria dos alunos se consideram pretos e pardos, afirmam serem bem-tratados no ambiente escolar, porém, relatam a existência de racismo na sociedade e no ambiente escolar.

Silva (2005) destaca a importância da formação continuada de docentes para que possam aportar ao seu fazer pedagógico e reconstruir conceitos acerca da Erer. Além disso, a autora afirma que os docentes deverão realizar uma escolha criteriosa com relação aos livros didáticos, pois muitos conteúdos estão veiculados de forma preconceituosa e discriminatória em referência à população negra.

O artigo de Verrangia e Silva (2010) apresenta discussões sobre direitos humanos, cidadania e educação. O objetivo do artigo é articular cidadania, educação das relações étnico-raciais e Ensino de Ciências, tirando dessa articulação considerações, temáticas e questões relativas às formas pelas quais o Ensino de Ciências pode promover à educação das relações étnico-raciais, entendida enquanto direito humano fundamental. Além disso, os autores esclarecem, inicialmente, que o termo “Ensino de Ciências” utilizado no decorrer do artigo se

refere ao âmbito das Ciências Naturais, tratadas, no ensino médio, nas disciplinas Biologia, Química e Física.

Os métodos de coleta de dados foram: pesquisa bibliográfica, entrevistas e conversa informal. Os informantes da pesquisa foram: docentes de Ciências da educação básica que participaram de cursos de formação continuada ministrados por um dos autores deste artigo e docentes de Ciências Naturais que participaram de uma pesquisa de Doutorado finalizada.

A partir dos dados e informações coletadas, Verrangia e Silva (2010) fazem a seguinte indagação: “Que contribuições para a educação das relações étnico-raciais e para a formação da cidadania o Ensino de Ciências pode trazer? ”. Partindo desse questionamento, os autores destacam cinco grupos de temáticas e questões que abordam a Erer no Ensino de Ciências, sendo: impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; Ciências, mídia e relações étnico-raciais; conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências.

No primeiro grupo, Verrangia e Silva (2010) enfatizam a necessidade de discutir, no Ensino de Ciências, o impacto do conhecimento científico na vida social. Assim, essa abordagem pode contemplar dois aspectos: os valores da sociedade e os conhecimentos científicos. Como propostas de atividades para introduzirem essas discussões, os autores sugerem que sejam exploradas as relações entre os conhecimentos científicos e as orientações de relações étnico-raciais. Exemplos de tais atividades são pesquisas que desconstruam teorias que abordem o conceito de raças humana relacionadas ao fator biológico, o qual ainda está presente no ideário da população brasileira. Neste sentido, os autores ressaltam a importância de dimensionar, de forma crítica, o papel de movimentos científicos sobre raças, miscigenação e etnia.

Outro importante aspecto contemplado por Verrangia e Silva (2010) é sobre o racismo e a exploração sistemática dos africanos e afrodescendentes, que, de modo geral, produziram impactos para a fragilização dessas populações. Sendo assim, essas discussões devem ser abordadas no Ensino de Ciências, mostrando a importância de africanos e afrodescendentes em pesquisas científicas, como, por exemplo, nas áreas de Medicina, Matemática, Metalurgia, Química, entre outros.

Já o grupo “superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais”, Verrangia e Silva (2010) destacam as abordagens, dentro dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Naturais, que têm o intuito de superar os estereótipos de inferioridade e a valorização da diversidade étnico-racial presente nas comunidades.

Os autores destacam alguns trabalhos pedagógicos que podem contribuir para a implementação dessas abordagens. Um dos trabalhos envolve atividades em que os estudantes participam e analisam criticamente a história do conceito biológico de raças humanas. Nesse contexto, é importante esclarecer o caráter social e o ressignificado desses conceitos pelos movimentos sociais, em destaque, o Movimento Negro. Outra sugestão apresentada por Verrangia e Silva (2010) é a abordagem da evolução humana, com a finalidade de discutir e explicar o desenvolvimento dos grupos étnico-raciais. Com a intenção de combater estereótipos, é necessário haver discussões sobre a distinção entre fatores biológicos e culturais, como também, a valorização da diversidade de formas físicas, cor de pele e tipo de cabelo.

Quanto ao grupo “África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial”, Verrangia e Silva (2010) sugerem que, nas aulas de Ciências Naturais, seja apresentada e discutida a história da produção de conhecimentos no continente africano, bem como o desenvolvimento científico e tecnológico da população africana e afro-brasileira. Com isso, essa abordagem requer reconhecimentos dessas populações no campo das Ciências.

Verrangia e Silva (2010) também discutem, no grupo “Ciências, mídia e relações étnico-raciais”, a abordagem que visa analisar as interações entre os conhecimentos científicos e a mídia, proporcionando discussões acerca das relações étnico-raciais, como políticas públicas, ações afirmativas, entre outros. Nesse sentido, os autores sugerem a realização de atividades que abordem textos midiáticos com as temáticas: orientação sexual e homossexualidade; interações entre Ciência e religião; a Ciência pela mídia e os impactos dessa utilização no ideário social.

Por fim, para o último grupo, “conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências”, Verrangia e Silva (2010) explanam a necessidade de abordar criticamente as influências mútuas entre o conhecimento científico ocidental e os conhecimentos tradicionais de raiz africana e afro-brasileira. Nesse contexto, os autores discutem que, para isso, podem ser trabalhadas atividades, sob a ótica cultural da população africana e afro-brasileira, como: da vida, dos fenômenos naturais, dos animais, das plantas, da saúde, da produção de alimentos, entre outros. Essas atividades podem diferenciar tais conhecimentos daqueles produzidos pelas Ciências Naturais, mas com a intenção de valorizá-los enquanto patrimônio cultural mundial (VERRANGIA e SILVA, 2010).

Os autores ainda explicam sobre o entendimento de relações étnico-raciais definidas por grupos sociais. Esse entendimento está relacionado às ideias e aos conceitos sobre as semelhanças e diferenças direcionadas ao pertencimento racial entre os indivíduos. Um ponto destacado pelos autores são as manifestações por palavras e/ou gestos de discriminação e

desrespeito, informados por estereótipos, que desencadeiam preconceitos. Assim, as pessoas negras têm sido vítimas a partir desses julgamentos.

Nessa perspectiva, Verrangia e Silva (2010) ressaltam a necessidade de promover, no processo de formação de professores, discussões que envolvam as lutas por equidade social, a fim de estimular a educação de cidadãos críticos.

A partir do contato com docentes em cursos de formação continuada, os autores concluíram que as abordagens do Ensino de Ciências relacionado com a Erer podem contribuir para viabilizar processos educativos comprometidos com a formação para a cidadania. Desse modo, eles finalizam discussões do trabalho, ressaltando que, através da análise explorada, espera-se contribuir para a construção de relações sociais positivas, papel do Ensino de Ciências na formação do cidadão.

A tese de Silva (2009), além dos quesitos Educação das Relações Étnico-Raciais/Ensino de Ciências, Relações Étnico-Raciais/Ensino de Ciências e Étnico-Raciais/Ensino de Ciências, também se destaca trazendo discussões cabíveis na área de Educação das Relações Étnico-Raciais/Ensino de Biologia.

Nessa perspectiva, Silva (2009) procurou compreender a vivência de relações étnico-raciais no campo de trabalho de docentes brasileiras e professores/as estadunidenses no Ensino de Ciências. Teve como objetivo estabelecer diálogo entre processos educativos vividos por esses/as educadores/as e o papel assumido por suas aulas na educação de relações étnico-raciais junto aos/às alunos/as. Para atingir o objetivo proposto, o autor precisou conhecer experiências vividas pelos/as participantes e sua influência nas aulas que ministram, assim como suas visões referentes à função social do Ensino de Ciências, principalmente na orientação de relações étnico-raciais. A convivência do autor com as brasileiras ocorreu em um curso de formação continuada, enquanto que, com os estadunidenses, se deu nas escolas em que eles trabalham.

A tese está dividida em cinco capítulos. No capítulo 01, Silva (2009) apresenta informações iniciais em um contexto acadêmico e sócio-político. Em seguida, o autor discute sobre o papel do ensino de ciências no combate ao racismo e na valorização da diversidade étnico-racial.

No Capítulo 02, Silva (2009) destaca o conceito de “educação das relações étnico-raciais”, assim como outros relacionados ao mesmo: “raças humanas”, “racismo”, “preconceito” e o “pertencimento étnico-racial”. Além disso, o autor apresenta as contribuições referentes às dificuldades históricas apresentadas pela instituição escolar para tratar pedagogicamente a diversidade étnico-racial, no Brasil e nos EUA.

O Capítulo 03 está descrita a metodologia desta pesquisa que se inspira na fenomenologia de Merleau-Ponty. Silva (2009) destaca que, ao longo do fazer, os caminhos tomados vão sendo definidos no convívio com os/as participantes da pesquisa. O autor menciona que, para atingir o objetivo do estudo, foram cumpridas quatro etapas.

A primeira etapa consistiu em uma aproximação ao campo de estudos e da temática da pesquisa. Com isso, foram realizados estudos bibliográficos, conversas, entrevistas com docentes de Ciências e Biologia, observações dos cursos de formação continuada, além de visitas a escolas e outras instituições educativas.

Na segunda etapa, teve início a coleta de dados da pesquisa a partir do contato e convívio com o professor e pesquisador no Brasil e nos Estados Unidos. Silva (2009) destaca que esse convívio proporcionou duas situações as quais permitiram a coleta de dados: duração e interação. A terceira etapa consistiu na análise dos dados coletados, sendo estes, narrativas e ações dos docentes, não somente em sua prática pedagógica, mas em diferentes situações e circunstâncias. A última etapa foi o estabelecimento de diálogos entre os dados da pesquisa e a literatura na área.

Com relação aos participantes da pesquisa no Brasil, Silva (2009) destaca cinco professoras do ensino fundamental, todas do 3º e 4º ciclos (6ª a 9ª séries), da rede pública de São Carlos, SP. Todas as professoras são mulheres que se declaram brancas e com experiência na área de ensino que varia de 8 a 25 anos. Três professoras fazem parte do quadro da rede municipal de educação, em que ministram as disciplinas Ciências Naturais, Português e História, e duas da rede estadual, ministrando a disciplina Ciências Naturais.

Quanto aos participantes da pesquisa dos Estados Unidos, foram nove educadores/as, com diferentes funções: docentes, direção e coordenação das escolas. Todos/as os/as participantes se auto identificam como negros/as e com experiência na área de ensino de 4 a mais de 30 anos.

No capítulo 04, Silva (2009) enfatiza as visões e experiências dos/as participantes sobre as dimensões da Erer no ensino de Ciências. Assim, essas dimensões estão relacionadas com o processo educativos vividos pelos/as docentes. Além disso, o autor destaca as experiências e reflexões dos sujeitos da pesquisa com relação ao seu entendimento acerca do ensino de Ciências. A partir dessas reflexões, Silva (2009) destaca que os sujeitos mencionaram que os processos de ensino, por meio dos conteúdos específicos, contribuem para a valorização a diversidade étnico-racial, o combate ao racismo e o respeito e valorização a identidade dos/as outros/as.

No último capítulo, Silva (2009) faz um diálogo entre a literatura e experiências e reflexões vividas junto às professoras brasileiras e aos/as docentes estadunidenses participantes

desta pesquisa. Nesse diálogo, é destacado a compreensão sobre o fenômeno de educar-se para as relações étnico-raciais no ensino de Ciências.

Uma das questões centrais que Silva (2009) aponta em seu estudo é sobre a necessidade de evidenciar o caráter político/ideológico do exercício do Ensino de Ciências. Com isso, é preciso expor a política da educação científica e analisar como o racismo permeia o Ensino de Ciências. Para o autor, os docentes de Ciências têm que desafiar sua prática de ensino, muitas vezes, racistas, para que possam educar relações étnico-raciais humanizantes em sala de aula.

Nessa perspectiva, Silva (2009) discute sobre promover a Erer positiva por meio do Ensino de Ciências, na visão dos/as participantes. As professoras brasileiras destacaram, de modo geral, que o papel do docente é de mediador de conflitos. Outra postura mencionada pelas professoras foi a realização de atividades que abordem as diferentes formas de discriminação, sendo elas de origem étnico-racial, de gênero, padrões físicos (estatura, peso) e estéticos, entre outras.

De acordo com as posturas apontadas, o Ensino de Ciências para Erer positiva, expostas pelas professoras brasileiras, deve apresentar algumas características, como:

- promover aceitação do pertencimento étnico-racial;
- valorização da igualdade e da diversidade entre os seres humanos;
- realizar atividades contínuas, não pontuais, envolvendo todos/as estudantes;
- representar adequadamente populações negras e não-negras;
- divulgar contribuições culturais dos diferentes grupos étnico-raciais;

Quanto às informantes estadunidenses destacam essas características do Ensino de Ciências para Erer, sendo:

- conectar-se com a realidade dos/as estudantes;
- abordar questões sociais;
- abordar a história da humanidade e das populações afrodescendentes;
- relacionar conhecimentos científicos às necessidades e crenças da comunidade;
- contribuir para compreensão de manipulações ideológicas;
- identificar os lados positivo e negativo das ciências naturais.

Com relação ao processo de educar-se para educar relações étnico-raciais no Ensino de Ciências, Silva (2009) afirma que, no Brasil, as professoras apontaram que o planejamento de aulas, o contato com a mídia e o curso de formação continuada realizado nesse contexto interferem nesse educar-se. Já os/as educadores/as dos EUA destacaram que esses processos de educação se dão nas relações com a comunidade, assim como também no convívio com o pesquisador, no contexto da pesquisa.

A compreensão de planejar e desenvolver atividades relacionando a Erer nas aulas de Ciências, segundo Silva (2009), no caso das docentes brasileiras, tal prática é focada nas interações entre igualdade e diversidade, já no caso dos/as estadunidenses são destacadas várias visões, em que se enquadram por dois lados: ao fortalecimento das comunidades negras e nas estruturas de poder que podem transformar a sociedade.

Para Silva (2009), uma das implicações desta pesquisa foi situar as relações étnico-raciais no processo de formação de professores de Ciências. Nesse caso, o autor afirma que o pertencimento étnico-racial interfere na prática pedagógica, assim, ser negro/a, branco/a, indígena, asiático traz para a prática diversas experiências e visões, ricas para os processos educativos nela vividos. O autor discute que um dos pontos destacados na literatura em Educação, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, tem demonstrado a necessidade, em destaque para os negros, que o pertencimento étnico-racial seja reconhecido e respeitado.

De modo geral, após a análise dos materiais, Silva (2009) enfatizou que a formação inicial e continuada de professores de Ciências não prepara pedagogicamente, com as relações étnico-raciais, esses docentes para o cotidiano escolar. Ele conclui que, tanto as professoras brasileiras quanto os estadunidenses, que tinham formação na área de Ciências da Natureza, tiveram formação direcionada aos conteúdos conceituais, ou seja, com pouca integração com a realidade das salas de aula.

Por fim, o artigo Verrangia (2013) apresenta discussões relacionadas aos quesitos Etnicorraciais/Ensino de Ciências e Etnicorraciais/Ensino de Biologia.

Verrangia (2013) apresenta sugestões de abordagem para intervenções didáticas nas quais conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira podem contribuir para o Ensino de Ciências. O autor destaca a necessidade de buscar efetivação de uma educação para relações étnico-raciais justas no ambiente escolar. Este trabalho procura contribuir para a prática docente no convívio com a diversidade (étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, entre outras) exposta na sociedade brasileira.

Verrangia (2013) inicia a discussão destacando a Lei 10.639/2003, que é fruto de reivindicações da sociedade e, mais precisamente, do Movimento Social Negro. A partir dessa conquista, o desafio é inserir a história e cultura africana e afro-brasileira na educação brasileira.

Através do Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, abordagens ao desenvolvimento dessas discussões nos sistemas de ensino são propostas. De acordo com Verrangia (2013), os docentes e pesquisadores de todos os componentes curriculares, em destaque o Ensino de Ciências, começaram a apresentar alguns questionamentos: “[...] porque 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 docentes não são preparados/as para tal ação?” (VERRANGIA, 2013, p.107).

O Ensino de Ciências, bem como outros componentes curriculares, apresenta discussões nas relações sociais étnicas entre os discentes. Entretanto, Verrangia (2013) afirma que essa diversidade étnico-racial não é, ainda, considerada uma questão central na formação dos docentes dessa área. Nessa perspectiva, é necessário avançar essas discussões nos cursos de formação docente a partir de reflexões sobre a importância da história e cultura africana e afro-brasileira no Ensino de Ciências.

O autor ainda destaca que essas reflexões são frutos de duas pesquisas: uma delas foi um estudo no contexto de um programa de formação de professores organizado pela UFSCar e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, entre os anos de 2004 e 2006. Já o outro foi em nível de Doutorado, no qual buscou compreender a vivência de relações étnico-raciais no campo de trabalho, no Ensino de Ciências, de docentes brasileiras e professores/as estadunidenses. Verrangia (2013) afirma que o artigo busca discutir, de forma breve, conexões entre o ensino de Ciências e as relações étnico-raciais.

Neste contexto, divide o artigo em cinco tópicos: Educar relações etnicorraciais no Ensino de Ciências, Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no Ensino de Ciências, Valorizar a oralidade, Valorizar a ancestralidade e Valorizar a corporeidade.

No primeiro tópico, “Educar relações etnicorraciais no Ensino de Ciências”, ao analisar a Lei 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP 003/2004, Verrangia (2013) percebe que reeducar as relações étnico-raciais vividas em nossa sociedade vai ao encontro, como proposições gerais, dos componentes curriculares no contexto de formação para a cidadania crítica. O autor destaca que “formar-se cidadão/ã” é considerado um processo em que aprende a repudiar todas as formas de injustiça, inclusive aquelas relativas à discriminação racial. Nesse sentido, a intenção de reeducar relações étnico-raciais e valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira está

relacionada com a formação para a cidadania. De acordo com ele, essa formação para a cidadania visa combater o racismo e a discriminação em nosso país.

Com relação aos “Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no Ensino de Ciências”, Verrangia (2013) inicia essa discussão esclarecendo que a sociedade brasileira apresenta em sua maioria ascendência de africanos. Afirma que lidamos com história e cultura de discentes, negros e não negros, que vivenciam com a cultura de matriz africana, porém, muitas vezes, marginalizam por falta de conhecimento. A cultura Africana e Afro-Brasileira demonstra nas manifestações histórico-culturais relações com a africanidade, isto é, mundo de raiz africana.

Para Verrangia (2013), essas visões de mundo estão relacionadas aos jeitos de ser, viver, pensar e construir experiências do mundo africano. Para ensinar a cultura afro-brasileira, é necessário compreender os conhecimentos que iniciaram no continente africano antes da chegada dos colonizadores. Ressalta que, no Parecer CNE/CP 003/2004, é recomendado o diálogo entre os diferentes sistemas simbólicos, com o intuito de existir uma convivência respeitosa no meio educativo. De modo que esses diálogos envolvam práticas culturais de origem africana no Ensino de Ciências.

O autor (2013) afirma que produzir esse diálogo é um desafio lançado para os educadores de Ciências. Complementa que a valorização da cultura africana e afro-brasileira envolve a oralidade, corporeidade e ancestralidade que estão relacionadas com o jeito de viver, pensar e ser presente em manifestações e celebrações, como: congadas, maracatus, rodas de samba, entre outras.

A partir dessa reflexão, Verrangia (2013) discute detalhadamente sobre “Valorizar a oralidade”. Isto é, a transmissão oral de conhecimentos é de extrema importância da cultura imaterial de origem africana. Dessa maneira, ele destaca a possibilidade de algumas dessas transmissões ocorrerem a partir de contos, provérbios, histórias e fábulas. Assim, são abordados elementos de matriz africana e afro-brasileira, como a origem da vida, os animais e plantas, fenômenos naturais, saúde, produção de alimentos, que servem de estudo das Ciências Naturais. Com isso, os professores de Ciências podem introduzir temáticas relacionando as dimensões da cultura de matriz Africana.

No tópico “Valorizar a ancestralidade”, Verrangia (2013) define a ancestralidade como a base da história e cultura de raiz africana. Nessa perspectiva, o autor ressalta que o Ensino de Ciências pode contribuir para a valorização da ancestralidade conectada entre afrodescendentes e o mundo africano. Essa conexão pode ser entendida a partir da compreensão das dimensões

culturais da interpretação de fenômenos biológicos, como o autor propõe, por exemplo, o envelhecer, diferenciando, assim, os aspectos biológicos dos culturais.

Com relação a “Valorizar a corporeidade”, Verrangia (2013) traz discussões pertinentes sobre o estudo do corpo na perspectiva cultural de matriz africana, que está relacionado com a ancestralidade, diversidade e integração. Para o autor, esta relação é manifestada por gestos, palavras, posturas, sentimentos, emoções, entre outros. Nessa perspectiva, é necessário discutir as diferentes visões da sociedade sobre o “corpo”, que apresentam concepções do aspecto cultural e biológico.

Segundo Verrangia (2013), nas aulas de Ciências, os conhecimentos do corpo humano estão relacionados com as partes anatômicas e fisiológicas, sendo trabalhadas de forma biológica. Os livros didáticos que apresentam corpo humano também não abordam discussões sobre as relações de poder. Diante disso, Verrangia (2013) enfatiza a necessidade de haver debates em atividade de ensino sobre o corpo, envolvendo práticas culturais de matriz africana, em que podem contribuir para a ruptura da visão fragmentada do corpo humano e dos padrões impostos pela sociedade relativos a seus corpos repletos de preconceitos e estereótipos. Assim, essas práticas culturais podem ser expressas em movimentos de corpo que dança, em desenhos, pinturas, esculturas e outras formas de expressão.

O autor finaliza sua abordagem afirmando que não se trata de substituir ou igualar as concepções científicas e o conhecimento tradicional, mas de formar cidadão com visão de mundo ampla e capaz de diferenciar sem hierarquizar.

Inferimos, a partir do levantamento dos cinco trabalhos, que os três artigos encontrados na pesquisa apresentam, de modo geral, discussões reflexivas sobre a temática, expondo três propostas diferentes, mas de relevância para o tema dessa pesquisa, sendo: 1) a inserção da Erer no Ensino de Ciências no Ensino Infantil; 2) articulação entre a cidadania e a Erer no Ensino de Ciências; 3) conexões entre o Ensino de Ciências e as relações étnico-raciais.

Com relação aos demais trabalhos, sendo uma tese e uma dissertação, pôde-se notar que somente a dissertação destacou utilizar a abordagem qualitativa. Verificamos como metodologias, nesses dois trabalhos: Metodologia Interativa (na dissertação) e fenomenologia de Merleau-Ponty (na tese). Os métodos de coleta de dados foram realizados por observações, entrevistas, questionários e análise documental.

Dos cinco trabalhos que abordam a inserção da Erer, um foi investigado no Ensino Infantil e dois, no Ensino Fundamental, ambos em rede pública da Educação Básica. Os demais trabalhos, de modo geral, abordaram conceitos de como articular a Erer no Ensino de Ciências e a importância de discutir essas temáticas no ambiente escolar.

Assim, constatamos que o foco da maioria dos trabalhos é a inserção da Erer no Ensino de Ciências, o que nos leva a repensar as estratégias de ensino e a forma de abordagem dessa temática em sala de aula. A partir disso, podemos refletir sobre alguns pontos mais destacados nos trabalhos, sendo: Educar relações étnico-raciais no Ensino de Ciências; Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no Ensino de Ciências; Valorizar a oralidade, a ancestralidade e a corporeidade.

Vale ressaltar que, a partir do mapeamento das pesquisas que abordam a inserção da Erer nos cursos de licenciaturas desenvolvidas nos últimos doze anos, somente cinco trabalhos foram encontrados e todos estão relacionados com o Ensino de Ciências. Com isso, inferimos que a quantidade de pesquisas as quais abordam essas discussões é consideravelmente pequena. Contudo, o levantamento das pesquisas contribuiu para a construção da dissertação no que se refere à compreensão dos trabalhos já realizados sobre a temática em estudo.

No próximo capítulo, apresentaremos a trajetória metodológica do estudo.

CAPÍTULO 3: REFLEXÕES ACERCA DA INSERÇÃO DA ERER NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Neste capítulo, destacamos as trajetórias do movimento negro por Silva (2010) e Domingues (2007). Além disso, este capítulo coloca em foco o conceito de raça e etnia elencados por Lima (2006) e Munanga (2004 e 2005) que visa à apreensão dos elementos que compõem as práticas discriminatórias. Em seguida, apresentamos discussões sobre o que dizem os documentos legais acerca da Erer. Logo após, destacamos as discussões acerca da Erer nas instituições de ensino superior instituídas pelas Orientações e ações para a Erer (2006) em consonância com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) e a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

3.1 – Trajetória do Movimento Negro: reflexões acerca das ações afirmativas no Brasil

Diversas ações visando ao combate ao racismo e à discriminação têm sido desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil, destacando, nesse contexto, a luta do Movimento Negro por uma política antirracista no país. Assim, é importante retomar as organizações e lutas coletivas negras no seio da sociedade escravista.

Evidentemente, a compreensão da trajetória do movimento negro brasileiro pode ocorrer no âmbito dos desafios e luta contra o preconceito racial, a exclusão política, econômica, social e educacional pelos quais a população negra brasileira convive em seu cotidiano.

De acordo com Silva (2010), a população negra brasileira, de modo geral, sofreu vários efeitos de exclusão na sociedade. Por sua vez, Domingues (2010) destaca o ambiente educacional como uma das dificuldades enfrentadas pelos negros no Brasil.

Domingues (2010) ainda faz uma observação com relação às estatísticas de evasão escolar, repetência e analfabetismo, que demonstram maiores índices para negros que brancos. Essa constatação é reflexo do período da escravidão, em que eram desprovidos de direitos sociais e políticos. Segundo Domingues (2010), o objetivo para que os negros não fossem alfabetizados era que saber ler e escrever poderia desencadear em direção a sua liberdade.

Desse modo, faremos um breve relato de algumas leis voltadas para os “escravos” antes do ano de abolição da escravatura, em 1888, elencadas por Domingues (2010). Em destaque, o

presidente da província, Paulino José de Sousa, em 1837, ratificou uma lei que proibia os escravos em frequentar escolas públicas. Após trinta e quatro anos, em 1871, foi aprovada a lei *Ventre Livre*, permitindo que as crianças nascidas a partir da data de promulgação da lei seriam consideradas livres e ficariam com seus pais até os oito anos de idade. Posteriormente, estas crianças seriam entregues a instituições estatais, com o intuito de oferecer-lhes Educação Básica. A exceção seria quando os “senhores de escravos” os mantinham consigo até os vinte anos devido à dívida adquirida pelos seus sustentos. Já em 1878, o governo do Império reformou o sistema de ensino, estabelecendo que todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertas e maiores de quatorze anos, poderiam se matricular no curso noturno. Entretanto, esse decreto não envolvia toda a população negra (DOMINGUES, 2010).

Destarte, Silva (2010) enfatiza que, desde esse período de escravidão, as mobilizações já existiam na forma de fugas e suicídios. A população negra apresentava várias formas de resistências tanto individual quanto coletiva consolidadas nas lutas abolicionistas e na formação dos quilombos.

Esse cenário começou a apresentar mudanças a partir da abolição da escravatura em 1888 e a implementação da república, em 1889, em virtude das reivindicações da população negra brasileira por um processo de ascensão social, educacional e política no país (SILVA, 2010; DOMINGUES, 2010). Nessa perspectiva, destacamos as três fases do Movimento Negro em consonância com a educação elencado por Domingues (2010) e as contribuições de Silva (2010) referentes à trajetória do movimento negro.

A primeira fase (1889-1937) é marcada por um processo de luta contra a exclusão política, econômica e social. No campo educacional, essa situação não foi diferente. As escolas públicas e particulares apresentavam restrições aos negros impossibilitando sua matrícula. Os negros estavam afastados dos bancos escolares e só tinham acesso com muita persistência. Segundo Domingues (2010, p. 26), para reagir a esse quadro de exclusão de preconceito e discriminação, surgem várias associações, com distintos perfis, como: “clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e até mesmo organizações políticas”.

De modo geral, essas associações denunciavam a precariedade da escolarização e o analfabetismo, como também, apresentavam discussões de ação educativa e cultural, a saber: músicas, teatro, poesias, palestras, entre outras. Com isso, Domingues (2010) diz que essas associações começaram a abrir escolas e bibliotecas (os livros adquiridos por meio de doações dos associados), em destaque, a Frente Negra Brasileira (1931-1937) que apresentava o maior grau de estrutura e organização (SILVA, 2010; DOMINGUES, 2010).

Durante a existência da Frente Negra Brasileira (FNB), Silva (2010) afirma que foram desenvolvidos projetos que envolviam atividades antirracistas, bem como desfiles e passeatas, reivindicando a admissão dos negros no mercado de trabalho. Além disso, a FNB desenvolvia projetos específicos voltados para a área da educação, os quais eram chamados de “Instrução”.

Domingues (2010) ressalta que o conceito de educação pelo movimento negro estava relacionado tanto à escolarização quanto à formação cultural do indivíduo. Nesse caso, a palavra “instrução” tinha um sentido específico: alfabetização ou escolarização.

Vale ressaltar que a FNB não foi a única organização do movimento negro. Domingues (2010) ainda destaca o “Clube Recreativo 28 de Setembro”, “Centro Cívico José do Patrocínio”, “Grêmio Recreativo Flor de Maio”, entre outros. Nessa linha de pensamento, surgem alguns questionamentos: “como essas associações beneficentes faziam para adquirir locais, materiais de consumo e permanentes? Como eram suas condições de trabalho? Recebiam ajuda do governo”? A partir disso, Domingues (2010) reflete que:

“Sociedade Beneficentes” ou “Clubes da gente de cor” levava a efeito seu trabalho de “instrução” em condições precárias de instalação, ressentindo-se da falta de “apoio material”; as aulas eram ministradas em “salinhas acanhadas, com bancos toscos e mesas de caixão, isso mesmo custeado por bolsa particulares”. Por essa razão, ele considerava necessário o “auxílio do governo”. (Domingues, 2010, p.29)

Nessa linha de tempo, Domingues (2010) e Silva (2010) destacam que, em 1937, Getúlio Vargas, juntamente às Forças Armadas, anunciou a ditadura do Estado Novo (1937-1945). A partir disso, foram suprimidos os direitos democráticos e as organizações dos movimentos sociais, declarados ilegais.

Nessa perspectiva, na primeira fase, percebemos a atuação de vários grupos na esfera educacional, já que os negros acreditavam que, à medida que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade.

Na segunda fase (1945-1964), Domingues (2010) destaca uma entidade chamada de União dos Homens de Cor (UHC), fundada por João Cabral Alves em 1943, que tinha como finalidade elevar o nível econômico e intelectual das “pessoas de cor”, para poder ingressar na vida social e administrativa em todo o país. Além disso, o autor diz que a UHC teve importante atuação no ambiente educacional, em que uma das suas reivindicações era tornar gratuito o ensino em todos os graus, inclusive o ensino superior, para os brasileiros de cor. Domingues (2010) ainda destaca que a preocupação da UHC não estava relacionada somente ao acesso das “pessoas de cor” ao ensino superior, mas também à sua permanência para que possam concluir os estudos.

Outro grupo importante explanado pelo autor foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), que tinha sob liderança Abdias do Nascimento, fundado em 1944. A proposta inicial era formar grupo teatral com apenas atores negros. Com o passar do tempo, o TEN passou a produzir diversas outras ações, como: “publicou um jornal, organizou conferência e congresso, promoveu concurso de beleza, inaugurou um centro de pesquisa e um museu” (DOMINGUES, 2010, p. 30). A partir disso, a educação foi levada em consideração nessas discussões, com o intuito de remover estratégias de luta contra o preconceito racial. Assim, Domingues (2010) diz que uma das atividades desenvolvidas no TEN foi o curso de alfabetização para a população negra, já que as participações nas peças teatrais necessitavam de leitura dos roteiros.

Outra discussão relevante exposta por Domingues (2010), discutida no grupo TEM, era sobre os obstáculos relacionados ao preconceito racial presente no universo escolar. O autor destaca alguns aspectos, como: “desde professores e colegas de turma que tratavam os alunos negros de maneira diferenciada, passando pelo material didático e paradidático, os quais veiculavam uma série de estereótipos raciais, até a existência de um currículo de orientação eurocêntrica. [...]” (DOMINGUES, 2010, p. 32). Destarte, Silva (2010) complementa que o TEN contribuiu para o combate ao racismo no país a partir de discussões sobre a Erer por meio de medidas educativas e culturais.

Além desses grupos, Domingues (2010) destaca a Associação José do Patrocínio, fundada em 1951 por Antônio Carlos, a qual tinha como objetivo proporcionar instrução para a população negra, por meio de aulas de Português e Matemática, disponibilização de biblioteca e realização de palestras periódicas.

Em 1954, foi formada a Associação Cultural do Negro, dirigida por Geraldo Campos de Oliveira. Domingues (2010) elenca que esse grupo desenvolveu várias atividades, como: publicação de um jornal (O Mutirão), edição dos “Cadernos de Cultura”, criação de uma biblioteca e articulação de projeto educacional, entre outras.

Diante esse apanhado geral da segunda fase do movimento negro, inferimos que, para esses grupos formados por afro-brasileiros, a educação era a principal arma em combater a discriminação racial. Além disso, a escolarização também era um instrumento para a qualificação dos negros no mercado de trabalho e para ter direito ao voto (DOMINGUES, 2010).

Com relação à terceira fase (1978), Domingues (2010) relata que, em 1964, durante a instalação da ditadura militar, o movimento negro sofreu grandes retrações. Em virtude disso, a reorganização política do movimento aconteceu a partir de 1978, com a ascensão dos movimentos populares, sindicais, feministas, estudantis, entre outros (DOMINGUES, 2010).

Cabe ressaltar, nesse processo organizativo, as reflexões de Silva (2010) acerca dessa fase. Em 1971, o Grupo Palmares, formado por universitários negros em Porto Alegre, sugere mudança do “Dia do Negro” de 13 de maio para 20 de novembro. De acordo com Silva (2010), essa iniciativa aconteceu devido às reflexões do poeta Oliveira Silva, do movimento negro do Rio Grande do Sul e do historiador Décio Freitas, que consideraram dia 20 de novembro o marco principal da resistência negra devido à morte de Zumbi (líder do Quilombo dos Palmares em 1695), enquanto o dia 13 de maio remonta à data oficial de assinatura da Lei Áurea.

Nessa linha de pensamento, Domingues (2010) e Silva (2010) destacam o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, em 1978, que foi crucial para a retomada nas discussões em defesa do povo negro nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. No ano seguinte, com a realização do primeiro congresso pelo movimento, que reuniu representantes de vários estados, como Rio de Janeiro, Rio grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo, foi decidido alterar o nome do grupo para Movimento Negro Unificado (MNU).

A ideia do MNU era unificar a luta antirracista no Brasil e intervir na esfera educacional. Assim, Domingues (2010) enfatiza como uma das conquistas adquiridas, a partir dessas lutas realizadas pelo movimento negro brasileiro, a inclusão de conteúdo programáticos referentes à história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas. A partir disso, foram surgindo alguns seminários, que proporcionaram discussões a respeito do currículo escolar multicultural. Em destaque, o I Seminário Experimental de Educação Interétnica, organizado pelo núcleo Cultural Afro-Brasileiro, em Salvador, no ano de 1979. No ano seguinte, o Núcleo promoveu o II Seminário de Educação Interétnica.

A partir dessas discussões, Domingues (2010) destaca que foi formada uma comissão para o desenvolvimento de atividades relacionadas à cultura afro-brasileira no “pré-primário” de uma escola periférica de Salvador. Após a redemocratização política do país, na década de 1980, o movimento negro passou a reivindicar ao governo cursos que qualifiquem a prática de ensino multirracial dos professores e que revisem os livros didáticos, eliminando as ideias e imagens negativas acerca do negro (DOMINGUES, 2010; SILVA, 2010).

Nessa perspectiva, surgiram outros núcleos que enfatizaram suas ações diretamente no campo da educação. Domingues (2010) destacou alguns desses grupos: Núcleo de estudos Negros em Florianópolis, Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação a Vida em São Paulo, Cooperativa Steve Biko em Salvador e o Educafro no Rio de Janeiro.

Nessa fase, também ocorreram outras reivindicações pelo movimento negro, como aumentar o índice de estudantes negros nas universidades. Uma das alternativas que Domingues

(2010) apresenta foi montar cursos preparatórios para negros e carentes. Em 1994, foi criado o primeiro curso chamado de Núcleo Consciência Negra da Universidade Federal de São Paulo, que iniciou com uma turma de 140 alunos, dos quais ao menos 70% eram negros ou mestiços. Este curso, além de preparar os alunos para adentrar a universidade, ofertava também uma disciplina denominada “Cidadania e Consciência negra” que buscava conscientizá-los das questões raciais.

De acordo com Domingues (2010), no final da década de 1990, as discussões do movimento negro foram direcionadas em torno das ações afirmativas, sobretudo no programa de cotas para negros em universidades públicas. Em 2002, ocorreu um marco nesse processo com a aprovação pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro da [...] “reserva de 40% das vagas para alunos negros no vestibular da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)” (DOMINGUES, 2010, p. 34).

Essa trajetória de luta do movimento negro fez com que o estado brasileiro consentisse as manifestações na esfera educacional, em destaque: Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Além desta lei, em 10 de março de 2004, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Assim, nessa última fase, podemos observar que o movimento negro focou nas políticas públicas educacionais como caminho para diversas finalidades: combater a discriminação racial, capacitar para o mercado de trabalho e democratizar o acesso ao ensino superior a partir das ações afirmativas. Ao longo desse processo, esses grupos, associações e núcleos, de modo geral, exibiram propostas para o combate da discriminação racial e mecanismos de autoafirmação.

Nessa perspectiva, Silva (2010) enfatiza a ideia das ações afirmativas, que pretendem oferecer tratamentos compensatórios às pessoas excluídas e discriminadas pelo racismo e/ou por outra forma de discriminação, sendo denominadas também por ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. De acordo com Silva (2010), a discussão e a implementação de políticas que visam à igualdade racial denotam o reconhecimento de que o racismo é um dos fatores que limitam o acesso a trabalho, educação, moradia digna e saúde para a população negra. Assim, a luta antirracista é uma ação da modernidade que busca garantir a qualidade de vida aos afro-brasileiros, os quais foram vítimas da escravização e, mesmo após a abolição, foram excluídos da vida social do país.

Para Silva (2010), discutir o conceito de raça e etnia tem fortalecido os movimentos para a ruptura de práticas discriminatórias e, assim, combater o racismo no Brasil a partir de políticas de ações afirmativas. No próximo tópico, discutiremos o conceito de etnia e raça.

3.2 – O conceito étnico-racial

A complexidade do termo étnico e/ou racial, nos sistemas educacionais, reside nas seguintes vertentes: a configuração que cada sujeito identifica a si mesmo e aos outros; as lutas raciais em busca do reconhecimento de seus valores culturais, simbólicos e ancestrais (SANSONE e PINHO, 2008). A partir disso, surgem alguns questionamentos: “qual a ‘face’ do Brasil? Quanto há de povo indígena, europeu e africano em cada um de nós”?

Conforme Ribeiro (2012), que reflete a respeito da formação do povo brasileiro, o Brasil é um dos países mais miscigenados devido à sua formação por diversos povos, como os nativos (índios), os colonizadores principais (portugueses), outros imigrantes (holandeses, franceses, italianos, alemães, entre outros) e os escravos (africanos). Estes foram trazidos de forma compulsória, ou seja, retirados à força de sua terra natal, de sua família e do seu povo. Diante dessa diversidade de povos com diferentes costumes, crenças e valores, faz-se necessário entendermos o conceito de etnia que se centra numa consciência das diferenças nas relações e interações de determinados grupos culturais ou raciais com outros grupos (LIMA, 2007).

Para Munanga (2004), o conceito de etnia está relacionado ao conjunto de indivíduos, que historicamente possuem ancestrais que têm mesma cultura, religião, línguas e moram, geograficamente, no mesmo território. Assim, o conceito de etnia é sociocultural, histórico e psicológico.

Sansone e Pinho (2008) ressaltam que o termo etnia está relacionado às expressões nacionalidade e raça. Com relação à nacionalidade, Sansone e Pinho (2008) afirmam que parte do processo de formação dos estados nacionais é determinada pelos costumes, formas físicas humanas e crenças de determinadas etnias. Já o termo raça, por um bom tempo, esteve associado ao fato de os seres humanos possuírem variabilidade de aparências, considerando o grau de intensidade da pigmentação de sua pele, cores dos olhos, o formato do cabelo, os tipos faciais, entre outros. Destarte, essas várias formas físicas foram incorporadas em um padrão de inter-relação entre os diferentes tipos humanos causando a desvalorização entre os sujeitos.

Os defensores do conceito etnia, ligados à ideia de uma ascendência histórico-cultural de origem continental, discutem que a ideia identitária, por meio do uso do conceito afrodescendente, possibilita a desconstrução das desigualdades étnicas (LIMA, 2006).

Com relação ao termo *raça*, Munanga (2004) destaca que, etimologicamente, veio do italiano *razza*, que tem origem do latim *ratio*, significando categoria e espécie. Nesse sentido, Munanga (2004) traça as trajetórias sobre as definições do termo *raça*, em que tiveram iniciativas a partir das histórias das ciências naturais utilizando esse termo na zoologia e na botânica para classificar espécies de animais e vegetais. Logo após, segundo Munanga (2004, p. 17), no latim medieval, o conceito de *raça* passou a ser mencionado como descendência, ou seja, grupos de pessoas que têm um ancestral e possuem características físicas em comum. Passou, então, a ser classificado como “a diversidade humana em grupos fisicamente constatados”.

Nessa linha de pensamento, Lima (2006) discute que o termo *raça* aparece no sentido de subespécie. Ou seja, refere-se a uma variabilidade de espécies que apresentam características comuns devido ao isolamento. Além disso, a autora elenca que os antropólogos físicos costumavam retratar *raças* humanas como uma tríplice divisão da espécie humana em negroides, mongoloides e caucasoides.

Desse modo, o conceito *raça* ou tipo racial estava associado à categoria biológica, até o início do século XX. De acordo com Lima (2006), só recentemente foi comprovado que *raças* humanas não se sustentam na classificação genética, pois a diferença entre as pessoas negras e pessoas brancas não é necessariamente maior do que entre branco e outro branco ou negro e outro negro. Nessa perspectiva, Munanga (2004) afirma que:

No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor de água entre as chamadas *raças*. Por isso, a espécie humana ficou dividida em três *raças* estanques que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: *raça* branca, negra e amarela. Ora, a cor da pele é definida pela concentração da melanina. É justamente o grau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo [...]. Os negros da África e os autóctones da Austrália possuem pele escura por causa da concentração de melanina. Porém, nem por isso eles são geneticamente parentes próximos. (MUNANGA, 2004, p. 19)

O conceito de *raça* não remete à realidade biológica, mas como conceito que explica a diversidade humana. “Ou seja, biológica e cientificamente, as *raças* não existem” (MUNANGA, 2004, p. 19).

Nesse esteio, o termo *raça* é visto como uma estreita variante social e cultural que defende a trajetória histórica e cultural de seus ancestrais. Ressaltamos que um desses embates teóricos encontra-se na pertinência de uso do conceito de *raça* ou *etnia* entre as diferentes ascendências populacionais do país.

Nas últimas décadas, a ideia do fortalecimento dos conceitos raça e negro como elementos de fortalecimento político de intervenções em prol da desconstrução da desigualdade de cunho racial tem sido orientada no campo da militância social por parte dos movimentos negros contemporâneos (LIMA, 2006).

Para Lima (2006), o uso do termo raça apresenta vários entendimentos ao longo do tempo: designação, linhagem, tipo, espécie, status, e mais recentemente como uma construção social. O entendimento atual do termo raça faz com que seja superada, no campo científico, a tese da raça biológica e os que defendem o uso do conceito etnia como perspectiva histórica-política-social.

No texto de Hall (2003) sobre a Identidade cultural pós-moderna, é refletido que a raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Assim, o termo raça remete a várias interpretações e, por isso, só pode ser interpretado na esfera do discurso.

O racismo, bem como a etnia e a raça, pode ser entendido através da configuração da formação no contexto histórico, geográfico e sociocultural (LIMA, 2006). Em destaque histórica, a expressão racismo apresenta diferentes significados, de forma que é um atributo de uma relação entre grupos humanos e suas supostas características.

Ampliando essa discussão, Lima (2006) diz que a compreensão do racismo atinge a todas as pessoas e seus grupos que envolvem a superioridade de um sobre o outro com relação às crenças reproduzidas tanto pelos brancos quanto pelos negros. Ainda em nível de definição, Lima (2006) discute sobre a expressão racismo invertido, ou seja, “racismo negro”.

Recentemente, certas atitudes como expressões de hostilidade, discriminação ou até mesmo indiferença por parte de minorias étnicas, foram lidas como racismo invertido. Porém, a grande diferença é a de que o racismo branco é uma herança do imperialismo, enquanto a versão negra é simplesmente uma reação à experiência do racismo. (LIMA, 2006, p.08)

Com isso, podemos refletir que todos os racismos estão relacionados com as diferenças. Nessa perspectiva, pelo fato de os termos etnia, raça e racismo serem entrelaçados, surgem o preconceito racial, a discriminação e a segregação, que correspondem ao racismo e, conseqüentemente, proporcionam graus de violências (LIMA, 2006).

Diante dessa discussão, Santiago e Lima (2014) destacam que muitos autores abordam em suas pesquisas e produções que o racismo consiste na reprodução de desigualdades na sociedade e que o início dessa reprodução se inicia na infância do cidadão. Segundo Munanga (2005), além da denúncia do racismo no cotidiano escolar, as estratégias para a superação são constituídas a partir do conhecimento sobre as histórias e culturas africanas. Uma das formas

de abordar as questões das relações raciais no Brasil é a partir de conceitos básicos como preconceito, discriminação, estereótipos, entre outros (SANTIAGO e LIMA, 2014; MUNANGA, 2005).

A partir disso, Munanga (2005, p. 61) enfatiza a necessidade de haver discussões sobre esses temas dentro e fora do ambiente escolar. Assim, ao questionar se há racismo no Brasil, o autor reflete que, por causa da hipocrisia nacional, a resposta é não. Já a militância negra e de outras etnias solidárias diz que sim. Não basta dizer sim ou não, mas é necessário comprovar as evidências. Destarte, Munanga (2005) expõe outro questionamento: “Quando é que o racismo pode ser interpretado como discriminação, preconceito, segregação, estereótipo”? Para isso, é necessário compreender o conceito de cada palavra (preconceito, discriminação e estereótipo), com o objetivo de identificar, combater e eliminar o racismo.

De tal modo, a palavra preconceito é estabelecida por três imposições: meio, época e educação. Nesse caso, Munanga (2005) afirma que o preconceito é uma espécie de mediador das relações humanas que pode ser definido como julgamento prévio e negativo, realizado por pessoas estigmatizadas por estereótipos. Por consistir em um julgamento do outro, o preconceito pode ser considerado um fenômeno psicológico, ou seja, “Ele reside apenas na esfera da consciência e/ou afetividade dos indivíduos e por si só não fere direitos” (MUNANGA, 2005, p. 62). Assim, com o passar do tempo, esses preconceitos vão se espalhando nas relações interpessoais, carregando outros “subprodutos” como os estereótipos, a discriminação, o sexismo, entre outros.

Munanga (2005) afirma que a criação de um estereótipo é a prática do preconceito por uma manifestação comportamental. Assim, o autor destaca três práticas do estereótipo: a) justificar uma suposta inferioridade; b) justificar a manutenção do *status quo*; c) legitimar, aceitar e justificar a dependência, a subordinação e a desigualdade.

Quanto à discriminação, esta é conceituada como uma ação ou omissão que viola os direitos humanos com base em critérios injustos como raça, sexo, idade, opção religiosa, entre outros. Munanga (2005) define como é a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo.

Nessa perspectiva, a questão étnico-racial apresentada em leis/diretrizes/resoluções possibilita compreender a construção de uma sociedade e educação antirracista. Segundo Santiago e Lima (2014):

Faz-se necessário, assim, considerar que o conhecimento da história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas é condição para a redução das desigualdades e consequente fortalecimento da equidade. Essa é a contribuição da educação para as

relações etnicorraciais para a democratização efetiva dessa sociedade. (SANTIAGO e LIMA, 2014, p.166)

Esses estudos representam a pertinência e necessidade de viabilizar discussões na prática pedagógica, em que a diversidade cultural seja dialogada com para enriquecer os espaços da aprendizagem e tenha por objetivo formar uma sociedade plural.

No próximo tópico, trataremos sobre os documentos legais que abordam a Erer.

3.3 – A ERER: reflexões acerca dos documentos oficiais/legais

Diversas ações visando ao combate ao racismo e à discriminação têm sido desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil¹¹, destacando, nesse contexto, a luta do Movimento Negro por uma política antirracista no país, reverberando, por exemplo: na criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro em diversas universidades brasileiras e na política de ações afirmativas. Nessa trajetória, como resultados de tais reivindicações dos movimentos sociais, surgem os documentos legais que propõem a ampliação com foco nos currículos escolares para a diversidade racial, cultural e social, que se inscrevem num conjunto de ações e estratégias e têm por finalidade aperfeiçoar a abordagem, a valorização, as diversidades étnico-raciais na educação. (BRASIL, 2006; SANSONE e PINHO, 2008; RIBEIRO, 2015).

Portanto, destacamos alguns desses documentos que servirão como base para a discussão desta investigação: 1) Lei nº 10.639/2003, que estabelece, na Educação Básica, a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. 2) Lei nº 11.645/2008 que substituiu a Lei nº 10.639/2003, com a implementação da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. 3) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), que aponta o papel das IES para efetivação da ERER.

Nesse contexto, Lastória (2006) discute que as novas diretrizes conquistadas no campo das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização dos negros possibilitam ações afirmativas no sentido de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. Nesse pensamento, destacamos: 1) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

¹¹ Na conjuntura da política atual, há um quadro de incerteza quanto à continuidade das políticas públicas voltadas à diversidade e à inclusão social.

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; 2) Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006).

Logo, esses documentos, ao tornarem obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena e ao estabelecerem as diretrizes da Erer, mudam a forma de lidar (narrar) com a história de nosso país e propõem posturas e atitudes que valorizem as raízes africanas e indígenas na constituição da nação brasileira; problematizando-as no contexto e nas relações com as demais matrizes culturais brasileiras. Nesse sentido, as práticas e as narrativas propostas têm como desafio a construção de relações étnicas mais positivas e solidárias.

A construção dessas atitudes e posturas exige a desconstrução de ideias equivocadas e sedimentadas ao longo da história do país. Exemplos disso são a crença de que vivemos numa democracia racial e a valorização do que remete a origem europeia, em detrimento ao que remete a origens africanas e/ou indígenas. Como consequência, é necessário dedicar atenção especial à formação inicial e continuada de professores, de forma que seja garantida formação adequada para o atendimento às leis e a implementação das diretrizes supracitadas (BRASIL, 2006).

A partir da leitura da Lei 11.645 de 2008, que estabelece a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, percebemos a intenção de resgatar as contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas destes povos para a História do Brasil.

O Art. 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas apresenta orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e avaliação da Erer. Essas diretrizes têm como objetivo o reconhecer e a valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros na nação brasileira.

A partir dessa análise, refletimos as questões étnico-raciais no Ensino Médio. Desse modo, é fundamental que os professores da educação trabalhem afetuosamente o cotidiano escolar, a fim de inserir a história da África e a cultura afro-brasileira em um aspecto amplo e crítico. Entretanto, como repensar a reorganização das disciplinas ao implementar as atividades afro-brasileiras sendo que o cotidiano escolar é conflituoso e denso?

De acordo com Souza (2006), além de pensar na reorganização das disciplinas, temos que investigar de que maneira o espaço escolar pode ser visto como um ambiente amplo de aprender a conhecer, valorizar e respeitar as diferenças.

Assim, é de grande importância que a escola desenvolva projetos estabelecendo componentes de práticas educativas para a comunidade (alunos, pais, profissionais da escola entre outros) com o objetivo de ampliar a relação respeitosa à diversidade étnico-racial e

contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Nessa perspectiva, Souza (2006) salienta que:

Em seu conjunto, reafirma o cotidiano escolar do Ensino Médio como um espaço de fazer coletivo, no qual todos os agentes escolares que integram e fazem o cotidiano escolar se reconheçam e ajam como sujeitos coresponsáveis pela sustentação de uma escola para todas as pessoas, voltada para a igualdade das relações étnico-raciais e o exercício da cidadania plena. (SOUZA, 2006 p. 80)

Segundo Souza (2006), o professor apresenta um papel importante no processo de ação pedagógica no cotidiano escolar voltada para o movimento antirracista. A existência de várias dimensões de professores (educador autônomo, pesquisador que dialoga e apresenta em sua prática desafios, o professor que trabalha em grupos e o que busca saída), faz com que seja necessário o consenso entre os profissionais da escola para fundamentação da prática escolar diária direcionada para uma educação antirracista.

Nessa linha de pensamento, Marcon (2007) fundamenta que um dos mais recentes desafios dos docentes é compreender e absorver em suas práticas pedagógicas que a sociedade, de modo geral, é formada por pessoas as quais pertencem a diferentes grupos culturais. Assim, possuem ideias e concepções valiosas no contexto da população do conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo.

Souza (2006) salienta que o conjunto de conhecimentos deve ser trabalhado a partir de alguns princípios pedagógicos, como: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Além disso, o contato da sociedade com a escola estimula aos alunos a uma maior participação nas atividades de classe. Souza (2006) ainda propõe uma série de recomendações a serem discutidas pelas políticas públicas nas escolas, uma delas seria “[...] medidas para melhorar a qualidade do ensino e o cultivo do hábito e gosto de estudar, incluindo a diversificação das atividades escolares, com ênfase ao acesso à informática e às atividades desportivas, artísticas e culturais” (BRASIL, 2006).

É preciso pensar nessas mudanças com o intuito de discutir em suas propostas curriculares o contexto da vida, respeitando as diversidades culturais de cada um. Dessa forma, é apontado nas Orientações e Ações para a Erer (2006) que, por meio do projeto político-pedagógico das escolas, seja possível garantir condições para que os alunos negros e não negros possam conhecer a escola como um espaço de socialização. Assim, “o processo de construção de identidade abarca esse movimento, e os (as) jovens no cotidiano escolar tecem, muitas vezes por meio de uma trama nem sempre visível, a rede da qual devem fazer parte os educadores/as e a comunidade que os circunda” (BRASIL, 2006).

Para que essas discussões sejam realizadas em sala de aula com os estudantes do Ensino Médio, temos que refletir sobre a formação dos docentes. Será que são abordados nos cursos de licenciaturas discussões sobre a Erer?

A partir desse questionamento, analisamos o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana referente ao papel das IES para a efetivação da Erer. Entre as principais ações propostas para as IES, destacamos dois itens: a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Erer nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no inciso 1º do Art. 1º, da Resolução CNE/CP 001/2004; b) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008. De acordo com a Lei nº 9394/96 no inciso XII do Art.3º, o ensino terá como princípios a “consideração com a diversidade étnico-racial”.

Nessa linha, a Resolução CNE/CP 001/2004 estabelece a inclusão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de licenciaturas a Erer. A resolução CNE/CP 001/2004 apresenta como objetivo da Erer a exposição e produção de conhecimentos, assim como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, garantido respeito aos direitos legais e à valorização de identidade. No Art. 1º dessa resolução é instituída a inserção da Erer nas instituições que desenvolvam programas de formação inicial/continuada de professores, voltada para cada área do conhecimento.

Nesse pensamento, é necessário que os cursos de formação de professores incluam as abordagens sobre o Ensino de Ciências e a Erer, proporcionando viabilidade aos processos educativos envolvidos com a formação para a cidadania.

De acordo com as Orientações e Ações para Erer, faz-se necessário para que a educação antirracista se concretize, ações individuais e coletivas de movimentos organizados, juntamente a políticas públicas como a inserção da resolução CNE/CP1/2004 no cenário atual (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, é indispensável avançar essas discussões nas pesquisas acadêmicas para que possam chegar às escolas e sala de aula com uma visão ampla sobre a Erer. A resolução CNE/CP1/2004, Art.2º, fundamenta-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação e tem por meta promover a educação de cidadãos atuantes, buscando relações étnico-sociais positivas.

Observamos nas Orientações e Ações para a Erer (2006) que muitos professores não obtiveram o contato com as questões étnico-raciais em sua formação e, por isso, não

compreendem a conexão entre a Erer e suas disciplinas. As instituições de ensino deverão desenvolver essa temática por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, explicitadas na resolução CNE/CP 001/2004.

No próximo tópico, apresentaremos discussões acerca da Erer nas instituições de ensino superior instituídas pelas Orientações e ações para a Erer (2006), que abordam três aspectos: gestão das instituições de ensino superior, matriz curricular e experiências de abordagem da Erer na formação dos profissionais da educação.

3.4 – A inserção da Erer nas Instituições de Ensino Superior

Com relação às pesquisas e ações sobre a Erer na formação de docentes, destacamos os movimentos de lutas e resistência da população negra no Brasil, em busca de combater sua invisibilidade na história do país, bem como a discriminação e o preconceito em relação a esses grupos sociais.

Em destaque, nas Orientações e Ações para a Erer (2006), é discutido que a formação dos docentes se baseou numa perspectiva curricular excludente e eurocêntrica. A maioria dos profissionais que atuaram e atuam nas IES obteve essa formação de desconsideração tanto de conflitos étnicos-raciais quanto dos grupos sociais. Dessa forma, a identidade profissional é constituída por meio do mito da democracia racial (BRASIL, 2006).

Para Munanga (2005), a democracia racial surge a partir da mistura do povo que está acima dos suspeitos raciais e étnicos, ou seja, sem barreira e sem preconceito. Trata-se de um mito, pois essa mistura de povos desencadeou inúmeras desigualdades sociais e raciais.

Nessa trajetória, o caminho está sendo traçado em direção para a educação antirracista e a diversidade. De acordo com as Orientações e Ações para a Erer (2006), a partir do final do século XX, são desenvolvidas políticas de ações afirmativas, em destaque, o Movimento negro. Devido a algumas ações solitárias de alguns educadores, são desenvolvidas, ainda como experiências raras, práticas educativas antirracistas.

A abordagem da Erer na educação básica depende da formação dos docentes. Nesse caso, essas discussões necessitam avançar nas pesquisas acadêmicas relacionadas à questão racial e no espaço escolar. Para isso, precisamos refletir sobre o ambiente de formação desses docentes, ou seja, avaliar se as IES estão relacionando temáticas da Erer, bem como o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica em suas práticas pedagógicas.

Nas Orientações e Ações para a Erer (2006), é destacada uma pesquisa realizada em 2005 sobre grupos de estudos e pesquisas inscritos na plataforma Lattes do Conselho Nacional de

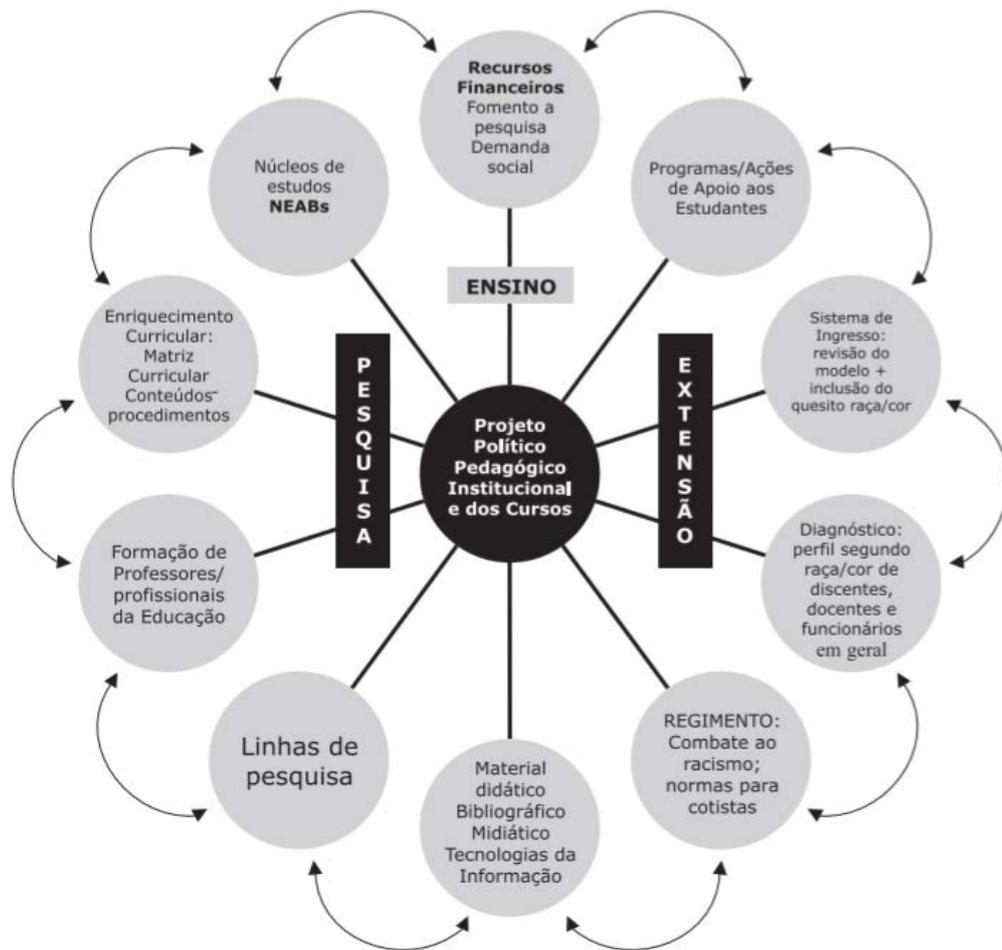
Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que abordam a Erer. Dos 19.470 grupos, apenas 14 foram encontrados a partir da pesquisa com os termos “negro e educação” e/ou “educação e raça”. Entretanto, esses grupos não trabalham com a formação de profissionais da educação relacionada a estes temas. Além disso, outros 9 grupos estão relacionados aos Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (Neab) e Núcleo de Estudos Africanos (Neoafro). Esses núcleos são os principais responsáveis por promover a inserção dessas atividades, como disciplinas e seminários, nos cursos de graduação das IES.

As reformas educacionais e mudanças curriculares realizadas no final da década de 90, após a Lei 9394/1996, ainda não propiciaram mudanças significativas para o alunado negro na educação pública (BRASIL, 2006). Dessa maneira, há muito a ser feito em relação à formação docente e à Erer.

A inserção da Erer nas IES deverá ser comprometida com o combate ao preconceito e à discriminação nos diversos espaços para toda a comunidade negra e não-negra. Assim, é necessário refletir nos diferentes campos institucionais. Um dos componentes centrais para a inserção dessa discussão nas IES são os Projetos Políticos Institucionais (PPI) e os Projetos Políticos de Curso (PPC), que dependem da participação de toda a comunidade acadêmica e administrativa.

Como sugestão, as Orientações e Ações para a Erer (2006) destacam algumas articulações internas envolvendo a Resolução CNE/CP nº 01/2004 nas IES. Na Figura 2, são apresentadas essas articulações.

Figura 2: Processo de Circularidade de inserção das Diretrizes nas IES.



Fonte: BRASIL, 2006, p. 131

Diante da perspectiva nas IES, o PPI e PPC são divididos em três campos: Ensino, pesquisa e extensão. Assim, tudo deve estar em consonância com o centro, que proporciona maior interação, modificação e transformações dos projetos pedagógicos. Nesse caso, é necessário dialogar com a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e as diretrizes de formação docente inserindo temáticas que objetivam a educação antirracista.

A partir de toda essa discussão, destacamos algumas experiências de abordagem da Erer na formação dos profissionais da educação expostas nas Orientações e Ações para a Erer (2006). Como proposta, é sugerida a criação de disciplinas específicas relacionadas com o tema em pauta nas atividades acadêmicas. Assim, as disciplinas deverão abordar relações étnico-raciais e/ou História e Cultura Afro-brasileira e Africana de acordo com as especificidades dos cursos de licenciatura. A exemplo, nos cursos de Letras, a criação da disciplina “Literatura Africana de Língua Portuguesa” [...] (BRASIL, 2009, p.132).

Nos cursos da área de ciências da natureza, como a Química, poderia ser criada uma disciplina que discutisse os conteúdos químicos envolvendo temáticas da cultura afro-brasileira e africana, a exemplo “Ciência e Tecnologia a partir da matriz africana”. Outra proposta apresentada nas Orientações e Ações para a Erer (2006) é a criação de cursos nas IES públicas e particulares que atendam as demandas em torno da Erer envolvendo as leis e resoluções em estudo.

Considerando tratar-se de um estudo sobre formação de profissionais da educação, é pertinente trazer discussões sobre o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009). O plano em estudo tem como objetivo central “colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação [...]” (BRASIL, 2009, p.27)

No plano supracitado, são apresentadas ações do sistema de ensino da educação brasileira, em destaque a Resolução CNE/CP nº 01/2004, na qual o Art. 1º afirma que é atribuída aos sistemas de ensino a consecução de “condições materiais e financeiras” assim como prover as escolas, professores e alunos de materiais adequados à educação para as relações étnico-raciais. De modo geral, é necessário articular a formação de professores e a produção de materiais didáticos com as ações estabelecidas no plano (BRASIL, 2009, p. 31): a) Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Erer e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino; b) Criar Programas de Formação Continuada presencial e à distância de profissionais da Educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Erer e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Nessa linha de pensamento, buscamos compreender quais ações do governo federal foram implementadas no sistema de ensino. De acordo com a Lei 9394/1996, no Art. 9º, é dever da União, dentre outras, “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”; “organizar, manter e desenvolver os órgãos e as instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios”; “prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória”; “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos”. Além disso, cabe à União “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”;

“assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”; “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.

Dessa forma, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) destaca que deve ser compreendido, no aspecto do sistema federal, como proposta estruturante para a implementação da temática nas instituições de ensino superior públicas e particulares devidamente autorizadas a funcionar pelo Ministério da Educação ou, quando for o caso, pelo Conselho Nacional de Educação. Destacamos algumas das principais ações para o governo federal apresentadas no plano em estudo:

- a) Incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008 nos programas de formação de funcionários, gestores e outros (programa de formação de conselheiros, de fortalecimento dos conselhos escolares e de formação de gestores);
- b) Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n.01/2004 e a Lei 11645/08;
- c) Incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do disposto no Art. 1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004;
- d) Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão dos conteúdos referentes à Educação das Relações etnicorraciais e à história da cultura afro-brasileira e africana, assim como a temática indígena, nas obras a serem avaliadas; [...]
- e) Incluir questões no Censo Escolar sobre a implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica; [...]
- f) Promover ações de comunicação sobre as relações etnicorraciais com destaque para realização de campanhas e peças publicitárias de divulgação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 e de combate ao preconceito, racismo e discriminação nos meios de comunicação, em todas as dimensões; [...]
- g) Instituir e manter comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros, com o objetivo de elaborar, acompanhar, analisar e avaliar políticas públicas educacionais, voltadas para o fiel cumprimento do disposto, visando a valorização e o respeito à diversidade etnicorracial, bem como a promoção da igualdade etnicorracial no âmbito do MEC. (BRASIL, 2009, p. 33)

Diante do exposto, destacamos as atribuições das instituições de ensino superior que estão ligadas aos documentos legais, como Lei 9394/1996; Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais e demais organizações da educação brasileira. Nesse sentido, é

destacada, no 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 (2009), a Resolução CNE/CP nº 01/2004. O Art. 1º deste documento a qual afirma que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”.

Dessa forma, as principais ações das IES são: “Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Erer nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004”; “Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes”; “Desenvolver, nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores, as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a Erer” e “Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana”.

De modo geral, as IES devem construir estratégias de ensino voltadas à igualdade da pessoa como sujeito de direitos, bem como elaborar uma pedagogia antidiscriminatória, ou seja, contra toda e qualquer forma de discriminação.

No próximo capítulo, discutiremos as conexões entre a Erer e a trajetória acadêmica e profissional das mestrandas.

CAPÍTULO 4: CONEXÕES ENTRE A ERER E A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DAS MESTRANDAS

Neste capítulo, discutiremos a Erer na trajetória acadêmica e profissional das mestrandas. Logo após, serão apresentadas as análises dos projetos de formação dos cursos delas. E, por fim, debateremos os limites e as possibilidades da inserção da Erer no Ensino de Química.

4.1 – A trajetória acadêmica e profissional das mestrandas e a Erer

Todas as informantes desta pesquisa são solteiras e não possuem filhos. Com exceção de 4FQ, que está na faixa etária acima de 45 anos, as demais informantes desta pesquisa são jovens apresentando idade entre 21 e 25 anos (1FQ, 2FQ, 3FQ e 5FQ). Moram no mesmo estado, sendo que três residem no interior e duas, na região central.

Quatro informaram ser católicas e uma (4FQ) afirmou não fazer parte de nenhuma religião. Os dados do Censo 2010¹² apontam que 76,7% da população do estado da região onde moram as mestrandas declaram pertencer à religião católica; 11,8%, à religião evangélica; 8,6%, sem religião; 1,6%, outras religiões; 1,1%, a religião espíritas; 0,23%, à religião candomblecista, e 0,07%, à religião umbandista. Assim, o perfil religioso das mestrandas (80% católicas) aponta aproximação com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Quanto à raça/cor/etnia, 1FQ, 3FQ, 4FQ e 5FQ declararam ser pardas e 2FQ, negra. Apesar do número reduzido de sujeitos dessa pesquisa, podemos inferir que esse dado reflete a realidade étnico-racial do estado das mestrandas, apresentado pelo censo demográfico do IBGE 2010¹³, de que 61,8%, se declaram pardos; 27,7%, brancos; 8,7%, pretos; 1,28%, amarelos; 0,26%, indígenas; e 0,26%, outros.

Portanto, quanto ao perfil pessoal, a maioria das mestrandas tem idade entre 21 e 25, morando no interior de um estado brasileiro, declarou ser católica e parda.

Quanto ao perfil escolar e acadêmico, identificamos que todas as mestrandas concluíram o Ensino Médio em rede pública. Sendo que três concluíram o Ensino Médio em 2009, uma em 2008 e outra em 1996.

¹² CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Religião. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=se&tema=censodemog2010_relig>. Acesso em: mar. 2016.

¹³ CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Cor ou Raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=se>>. Acesso em: mar. 2016.

Quanto à instituição em que cursou a licenciatura, quatro (1FQ, 2FQ, 3FQ e 4FQ) cursaram em universidade pública, sendo que 4FQ na IES-Ps e 1FQ, 2FQ, 3FQ na IES-Pi. Já 5FQ cursou a licenciatura na IES-Pa.

Com relação ao ano em que concluíram as licenciaturas, obtivemos os seguintes dados: 4FQ em 2000, 5FQ em 2011 e, em 2014, 1FQ, 2FQ e 3FQ. Assim, constatamos que a maioria das mestrandas concluiu seu curso após o ano que entrou em vigor a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, sendo que 3 delas, 10 anos após (2014).

Em relação a ter ingressado na Universidade por meio de cotas, três mestrandas disseram que se inscreveram no Grupo C – Candidatos de Escola Pública que se autodeclararam pardos, negros ou indígenas e duas adentraram na Universidade antes das cotas, logo, não tinham a opção por esse sistema. Portanto, a partir da criação do sistema de cotas, as podiam fazer a opção e assim o fizeram. Isso evidencia a importância dessa política para o ingresso dos alunos oriundos das camadas populares na Educação Superior pública.

Sobre a opção pelo curso de licenciatura, obtivemos dois tipos de respostas. Todas responderam que sua opção ocorreu pelo fato de ter afinidade com a área. Uma (1FQ) mestranda ainda apresentou mais dois motivos: o curso ser próximo onde mora; e o incentivo de pais, parentes e amigos.

Segundo Tartuce, Nunes e Almeida (2010), na literatura, são destacados vários fatores que interferem na escolha do jovem pela profissão, como: o contexto histórico e o ambiente sociocultural em que vive. De tal modo, esses aspectos que interferem na identificação pela escolha da profissão têm relação com “autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro” (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010, p.448).

Assim, essa decisão é marcada por insegurança e medo que refletem na autoafirmação em suas atitudes. A escolha pela profissão tem influência de seu interesse de criança, e, por outro lado, o mundo dos adultos (SOARES, 2002). Os fatores familiares também são motivos determinantes para a escolha da profissão docente, pois o jovem está dentro de um universo de informações e opções que possibilitam uma orientação profissional (ARROYO, 2008).

Destacamos que, no questionário, havia a possibilidade de marcar a opção “afinidade com a área, mas não quer ser professor”. Nenhum informante marcou essa opção. Com isso, percebemos que todas fizeram a opção pelo curso devido à afinidade com a área e também porque querem ser professoras desta. Desse modo, continuamos nossa análise.

Três mestrandas (1FQ, 2FQ e 3FQ) informaram ter sido bolsistas durante a graduação, em que citaram os seguintes programas: Programa de Iniciação à Docência (Pibid); Iniciação

Científica (Pibic); Iniciação à Extensão (Pibix); e Programa de Educação Tutorial (PET). Já 4FQ e 5FQ não foram bolsistas e/ou voluntárias.

Observamos que a maioria das mestrandas participou como bolsista de programas durante a graduação, sendo que o programa mais citado pelas três foi o Pibid, pois todas essas bolsistas também foram no Pibid.

O Pibid tem como objetivo possibilitar a aproximação do futuro professor com a atuação profissional. Esse programa é executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem como finalidade promover a iniciação à docência para estudantes de cursos de formação de professores com a concessão de bolsa para graduandos, professores das universidades e professores/as da Educação Básica.

Ao analisar a quantidade de mestrandas que participaram de ações durante a graduação e comparar com o ano de formação e a instituição (pública ou particular), identificamos que as três as quais informaram ter sido bolsistas, concluíram suas licenciaturas em 2014 e em instituição superior pública. Já, das duas mestrandas que não participaram de programas, uma concluiu a licenciatura em 2011 em instituição superior particular e a outra, em 2000 numa instituição pública.

A partir desses dados, percebemos que, das quatro mestrandas que concluíram as licenciaturas em instituição superior pública, três (1FQ, 2FQ e 3FQ) que participaram de ações durante a graduação concluíram suas licenciaturas em 2014 e uma (4FQ) que não participou de tais ações concluiu a graduação em 2000. Podemos inferir que um dos motivos de 4FQ não ter participado dessas ações devia-se ao fato de a oferta de bolsas específicas para cursos de formação de professores ter sido uma política pública implementada no Brasil somente nos últimos anos por meio do Pibid.

O Pibid¹⁴ lançou o primeiro edital em 2007, entretanto, as atividades tiveram início em 2009, com um total de 3.088 bolsistas em 43 instituições federais de ensino superior. Nos anos posteriores, houve a ampliação de novos projetos, que registrou em 2014, com 90.254 bolsas distribuídas entre 284 instituições de ensino público (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Assim, em comparação com 1FQ, 2FQ e 3FQ, pouca possibilidade 4FQ tinha de ser bolsista.

Com relação a 5FQ, concludente da licenciatura em 2011, inferimos que um dos motivos de não ter participado dessas ações foi devido ao fato de ter cursado a graduação em instituição

¹⁴ As IES interessadas em participar do Pibid devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados.

superior particular, já que as propostas de implementações de projetos ocorreram em instituições de ensino público.

Sobre o porquê de ter se candidatado para seleção de Mestrado, foram identificados nas narrativas vários motivos, como: aperfeiçoamento profissional, adquirir experiência, aquisição de conhecimento, continuidade da carreira profissional, contribuir para a formação professor, identificação com a área e ampliar os estudos sobre a área de Ensino.

Destacamos o relato de uma mestranda, a qual relaciona a importância do Mestrado em contribuir para a formação profissional dela, a saber: “Porque contribui para a minha formação (professor) além de avançar nas visões sobre o ensino e poder contribuir de algum modo (mais ativo) para a educação (1FQ, 2015) ”.

Já 2FQ destaca em adquirir experiência, pois enxergam a participação no programa como a possibilidade de ter contato com as atividades que envolvem discussões sobre a área de Ensino, assim sendo: “Candidatei-me, a fim de adquirir experiência no momento das discussões, possibilitando uma reflexão sobre a área de ensino (2FQ, 2015) ”.

As demais informantes apresentaram os seguintes aspectos: “Porque me identifico com a área, quero ser professora e continuar os estudos (3FQ, 2015) ”; “Para obter conhecimento (4FQ, 2015) ”; “Porque quero aprofundar meus estudos (5FQ, 2015) ”.

Assim, foi possível inferir que os motivos pelos quais as mestrandas optaram por fazer o Mestrado possuem a ideia de aperfeiçoamento profissional, adquirir experiências e obter conhecimento.

Podemos considerar que, segundo Marcelo (2009, p. 8), a profissão docente é dita como uma “profissão do conhecimento, em que seu trabalho tem que ser relacionado com o “compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagem para os alunos”. Além disso, o autor argumenta que: “é imprescindível que os professores [...] se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal”.

Para Nóvoa (1997, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Ampliando essas discussões, destacamos alguns objetivos do PPGECM-X, exposto em sua resolução: “Promover a continuidade da formação de professores”, “Formar pessoal qualificado em nível de Mestrado” e “Aproximação dos professores à base teórica dos estudos e pesquisas sobre ensino”.

Percebemos que essa relação vai ao encontro dos motivos expostos pelas mestrandas em fazer parte do programa de pós-graduação. Tais como, “conhecimento”, “adquirir experiência”,

“identificação com a área”, “aperfeiçoamento profissional” estão relacionados com o inciso 1 do Art. 2 da Resolução do PPGECM-X, em promover continuidade da formação de professores, educadores e pesquisadores.

Com relação a ter trabalhado antes de entrar no Mestrado, obtivemos três tipos de respostas: 1FQ, 2FQ e 3FQ não trabalham, 4FQ continua trabalhando e 5FQ parou de trabalhar depois que entrou no programa. A informante que continua trabalhando exerce a função de professor há 19 anos.

Portanto, quanto ao perfil acadêmico, todas as mestrandas concluíram o Ensino Médio em rede pública, sendo que três (1FQ, 2FQ e 3FQ) terminaram o Ensino Médio em 2009. A maioria das mestrandas cursou em universidade pública, entrou pelo sistema de cotas na universidade e concluiu a graduação em 2014. Todas responderam que a opção pelo curso de licenciatura ocorreu pelo fato de ter afinidade com a área. Além disso, a maioria das mestrandas participou como bolsista de programas durante a graduação, não trabalha, e os motivos pelos quais optaram por fazer o Mestrado foram: aperfeiçoamento profissional, adquirir experiências e obter conhecimento.

A primeira pergunta feita a elas no que diz respeito à Erer foi se elas se tinham conhecimento da Resolução CNE/CP nº 01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Somente duas (1FQ e 4FQ) responderam que sim. Sendo que, 1FQ concluiu a graduação em 2014 e 4FQ, em 2000.

Sobre as opiniões das mestrandas acerca da Resolução CNE/CP nº 01/2004, 3FQ e 5FQ, apesar de afirmarem não ter conhecimento sobre a resolução, destacaram a importância dessas discussões nos cursos de licenciaturas, como ilustra a narrativa abaixo:

Não conheço a resolução, mas acredito que seja de fundamental importância para a área, desde que seja posta em prática, pois deve fornecer subsídios para implementação das relações étnico-raciais no curso superior (3FQ, 2015).

Já 2FQ, que havia dito na questão anterior não ter conhecimento sobre a resolução, manifestou a seguinte opinião: “A princípio, são questões que, de certa forma, estão apresentadas em registros (documentos), embora pouco ou quase não há discussões a respeito em sala de aula” (2FQ, 2015).

Podemos inferir que, apesar de as três mestrandas responderem não ter conhecimento da resolução, tiveram acesso a alguma informação sobre a temática que as levou a emitir suas opiniões, mesmo que tangenciando a questão.

As duas (1FQ e 4 FQ) que afirmaram conhecer a Resolução CNE/CP nº 01/2004 destacaram, de modo geral, a importância da inserção da Erer em todos os níveis educacionais, apresentando discussões sobre manifestações étnicas, culturais e diversidade. Em destaque, as narrativas das duas informantes:

O que conheço sobre tal resolução é recorrente a discussões em sala durante a graduação somente por contribuições pontuais. Mas minha opinião acerca esta resolução é que contribui para a inserção das contribuições culturais existentes em relação às atividades étnico-raciais na educação (em todos os níveis) uma vez que é necessário discussões sobre a cultura e diversidade que o Brasil representa, constituindo a nossa sala de aula. (1FQ, 2015)

As resoluções são importantes tendo em vista de que o homem deve preservar suas raízes através de suas manifestações étnicas e culturais. É necessário para a formação do homem uma apropriação dos conceitos científicos que permitam a evolução histórica do conhecimento científico. (4FQ, 2015)

Dessa forma, na primeira narrativa, percebemos que a mestranda enfatiza a inserção da resolução na educação, em todos os níveis, relacionando cultura e diversidade. E, na segunda narrativa, discute que a resolução, de modo geral, é importante para que o homem possa preservar suas manifestações culturais.

Nas orientações e ações para a Erer, é destacada a inclusão da resolução visando ao combate, ao racismo, às discriminações, ao reconhecimento, à valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileiras, em documentos normativos e de planejamentos dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis (BRASIL, 2006).

Constatamos, assim, que as narrativas de 1FQ e 4FQ não contemplaram questões como: racismo, preconceito e discriminação, pois não basta inserir as “[...] contribuições culturais existentes em relação às atividades étnico-raciais [...] (1FQ, 2015)”, é preciso combater o racismo, as discriminações e, juntamente aos negros, construir boas relações raciais e sociais, para que todos se realizem enquanto cidadãos. Dessa forma, no Ensino de Ciências, deve realizar discussões sobre as relações sociais, étnico-raciais, e a cultura africana e afro-brasileira com o intuito de haver uma formação para a cidadania (VERRANGIA, 2013).

4FQ concluiu sua graduação 4 anos antes da publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e 1FQ, um ano após. Já 2FQ, 3FQ e 5FQ concluíram, respectivamente, em 2014, 2014 e 2011, portanto, dez e sete anos após a publicação da referida resolução.

Com esses dados iniciais, podemos inferir que, apesar de quatro das cinco mestrandas terem cursado a licenciatura em Química após a publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2004,

a maioria delas desconhece a resolução e as opiniões emitidas sobre a resolução, apresentam pouca problematização das relações étnico-raciais.

Além disso, inferimos que, das três mestrandas (1FQ, 2FQ e 3FQ) que foram bolsistas do Pibid durante a graduação, somente 1FQ afirmou conhecer a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e que teve contato com discussões sobre as relações étnico-raciais através de palestras, mesa redonda e debates desenvolvidos por um projeto, sendo que essas atividades não foram desenvolvidas no âmbito do Pibid.

Podemos refletir que, no Pibid, por ser considerado o maior projeto a promover a iniciação à docência para estudantes de cursos de formação de professores e buscar a aproximação do futuro professor com a atuação profissional, não foram contempladas em suas atividades discussões sobre a Erer.

Segundo a Resolução CNE/CP nº 01/2004, além de a IES incluir discussões sobre a Erer, bem como temáticas que desrespeitam aos afrodescendentes, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de licenciatura, deverão também, ser contemplados em núcleos de estudos e pesquisas, com o intuito de buscar subsídio e trocar experiência para planos pedagógicos, institucionais e projetos de ensino. (BRASIL, 2004)

Nesse contexto, questionamos ainda se durante a graduação foram desenvolvidas ações na quais foi trabalhada a Erer com seus participantes, seja como palestras, minicursos, mesa redonda ou até mesmo eventos específicos da área. A maioria (04) afirmou que não participaram de tais atividades. Somente 1FQ, a qual afirmou ter participado de atividades sobre a Erer, destaca que:

Fiz parte de um projeto vinculado a bolsa durante a graduação onde participei e muitas discussões sobre relações étnico-raciais (como também de outros do gênero), palestras, mesa redonda, que contribuíram muito em minha formação acadêmica e pessoal. Levo estes ensinamentos tanto na minha prática quanto na minha vida. (1FQ, 2015)

Inferimos que a maioria das mestrandas não participou durante a graduação de ações que trabalham a Erer.

Percebemos na narrativa de 1FQ a influência de um projeto que retrata discussões sobre a Erer, como também foram destacadas palestras e mesa redonda. Para 1FQ, tais atividades levaram a um aprendizado que contribuiu para a formação acadêmica e pessoal.

Por sua vez, a mestranda 3FQ considerou que não participou dessas ações, porque a “grade curricular” do seu curso não contemplava a resolução. A título de ilustração,

apresentamos sua narrativa: “Não, acredito que não houve, em virtude da grade curricular que concluí o meu curso e que não contempla nenhuma disciplina dessa área” (3FQ).

Se compararmos com o ano de formação delas, percebemos que as duas terminaram a graduação dez anos após a Resolução CNE/CP nº 01/2004. Essas narrativas fortalecem as inferências de que muitos cursos de formação de professores ainda não contemplam essas discussões em suas atividades curriculares (CANDAUI, 2006; BRASIL, 2006).

Nessa linha de pensamento, Munanga (2005) reflete que muitos educadores não recebem na sua formação de cidadão e acadêmica a preparação sobre as manifestações de discriminação e diversidade, dificultando, assim, na sua vida profissional. Essa falta de preparo compromete no processo de formação dos futuros cidadãos. Munanga (2005) ainda ressalta que, por sermos produtos de uma educação eurocêntrica, podemos expor preconceitos na sociedade em seu consciente e/ou inconsciente.

A esse respeito, o Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004 dispõe que a inserção da Erer nos cursos de licenciaturas deve ocorrer tanto nas atividades acadêmicas, como disciplinas, módulos, seminários, debates entre outros, quanto nos tratamentos dessas questões, voltadas à especificidade de cada campo do conhecimento. Portanto, deverão ser incluídas nos currículos das licenciaturas.

Nesse sentido, 1FQ, ao delimitar que sua participação, como aluna de um curso de licenciatura, em ações referentes à Erer, que foram desenvolvidas no âmbito de um projeto e atividades como palestras, explicita que a abordagem da Erer em sua formação não ocorreu no âmbito das práticas desenvolvidas em seu curso de formação. Contudo, podemos afirmar que, em comparação com as demais mestradas, a narrativa de 1FQ pode apresentar certo avanço em sua formação em relação às vivências das demais colegas.

Além disso, refletimos a importância do Pibid, já que foi citado por três mestradas (1FQ, 2FQ e 3FQ) por fazer parte de sua graduação. O Pibid é considerado o maior programa que desenvolve atividades específicas de formação de professores. Contudo, as narrativas das mestradas explicitaram que, no que diz respeito à Erer, há uma lacuna tanto no Pibid quanto nas atividades curriculares dos respectivos cursos.

Complementando essas discussões, foi questionado se houve a participação das mestradas em algum processo de formação continuada que abordasse questões étnico-raciais e/ou africanidades. Das cinco mestradas, somente 4FQ participou, sendo o “Fórum de Práticas Pedagógicas”. Esse evento é promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Oficial do Estado da mestrada e tem como objetivo promover reflexões e trocas de experiências entre os educadores em suas diferentes práticas pedagógicas.

A partir disso, inferimos que o motivo pelo qual a mestranda 4FQ afirmou ter conhecimento da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e emitindo sua opinião pouco problematizada acerca da resolução, foi através da participação de um processo de formação continuada, sendo, nesse caso, um evento promovido pelo grupo sindical do estado da mestranda. Assim, concluímos que a mestranda não obteve essas informações no processo formativo durante a graduação e nem na participação de uma pós-graduação *lato-sensu*.

Desse modo, destacamos a importância das IES promoverem discussões relacionados a Erer e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nos programas de formação inicial e continuada de professores.

Por fim, foi questionado sobre as relações desses eventos/ações com a formação de professores. Todas afirmaram que, de modo geral, tem o intuito de promover um “aperfeiçoamento do professor”, “capacitar os professores”, e assim ter capacidade de haver discussões sobre a Erer em sala de aula, como exemplo, está nas narrativas de duas informantes:

Total relação, pois, já que devem ser inseridos na educação básica, os professores devem estar capacitados para promover tais discussões em sala de aula (1FQ, 2015).

Esses eventos devem contribuir para uma formação mais completa, rica e crítica, pois estão voltados para pessoas que irão atuar na educação básica, as quais devem formar cidadãos, a fim de intervir na sociedade (3FQ, 2015).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2004, as discussões sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ambiente educacional têm por meta o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros. Assim, promover essas discussões, sejam em disciplinas, projetos e eventos, garantirão respeito aos direitos legais e a valorização de identidade, em busca da democracia brasileira.

Podemos ampliar essas reflexões com os argumentos de Munanga (2005), o qual afirma que, sobre a falta de formação acadêmica no âmbito da Erer e/ou por preconceitos adquiridos durante sua formação pessoal, muitos docentes não sabem lidar com situações flagrantes de discriminação em sala de aula.

Desse modo, o preconceito que está enraizado na mentalidade da população não pode ser julgado pelas leis do mundo. Assim, Munanga (2005) acredita que a solução para esse problema é por meio da educação, em que oferece aos cidadãos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridades que foram adquiridos pela cultura racista.

Conclui-se que as informantes são solteiras e não possuem filhos. A maioria tem idade entre 21 e 25 anos, mora no interior de um estado brasileiro, declarou ser católica e parda.

Todas as mestrandas concluíram o Ensino Médio em rede pública e três (1FQ, 2FQ e 3FQ) entraram na universidade pelo sistema de cotas.

Quatro mestrandas (1FQ, 2FQ, 3FQ e 5FQ) concluíram o curso de licenciatura após o ano em que entrou em vigor a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. A escolha pelo curso de licenciatura se deu pela afinidade com a área e por querer ser professora desta.

Três mestrandas (1FQ, 2FQ e 3FQ) foram bolsistas do Pibid. Os motivos pelos quais as optaram fazer o Mestrado foi de aperfeiçoamento profissional, adquirir experiências e obter conhecimento.

A respeito das visões delas acerca da Erer, somente duas (1FQ e 4 FQ) afirmaram conhecer a Resolução CNE/CP nº 01/2004, destacaram, de modo geral, a importância da inserção da Erer em todos os níveis educacionais, apresentando discussões sobre manifestações étnicas, culturais e diversidade. Sendo que 1FQ concluiu sua graduação em 2014 e 4FQ concluiu em 2000. Apesar de as demais mestrandas responderem não ter conhecimento da resolução, tiveram acesso a alguma informação sobre a temática que as levou a emitir suas opiniões, mesmo que tangenciando a questão. Desse modo, podemos inferir que a maioria das mestrandas não participou durante a graduação de ações que trabalham a Erer, com exceção de 1FQ. Além disso, somente 4FQ participou de uma formação continuada que abordou questões étnico-raciais e/ou africanidades. Por fim, quanto às opiniões das mestrandas em relação aos eventos/ações de formação de professores, todas afirmaram que, de modo geral, têm o intuito de promover um “aperfeiçoamento do professor”, “capacitar os professores”, e assim ter capacidade de haver discussões sobre a Erer em sala de aula.

É importante observar que a maioria concluiu a graduação após a entrada em vigor da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e fez parte de projetos voltados para a formação docente durante a graduação, sendo o Pibid o mais citado. Ainda assim, as mestrandas afirmaram não ter participado de ações que abordaram a Erer promovidas pelo curso ou desenvolvidas no Pibid, ou seja, não obtiveram informações sobre este tema no processo formativo durante a graduação. Além disso, a mestranda 4FQ, mesmo tendo cursado uma pós-graduação *lato sensu*, relatou que seu contato com a Erer se deu apenas em um evento promovido por um grupo sindical. Assim, no que diz respeito à Erer, podemos observar lacunas tanto na estrutura curricular dos cursos de graduação e pós-graduação, quanto no Pibid.

Silva (2009) elenca que uma das dificuldades apresentadas em lidar com as especificidades das relações étnico-raciais no cotidiano escolar é o despreparo na formação dos

professores. Assim, esses processos de formação de professor deverão ser elaborados estratégias para a superação de preconceitos e discriminações no cotidiano escolar.

Além disso, é necessário superar a generalidade presente em pesquisas sobre formação de professores de Ciências e elaborar contribuições mais específicas, conectadas a realidades de professores e seus contextos educativos.

De modo geral, Silva (2009) destaca a importância da experiência na área de formação de professores, de tal modo como a aquisição de conhecimentos na área de história e cultura africana e afro-brasileira.

Ao nosso ver, essas discussões deveriam ter sido concebidas entre professores e alunos, harmonizando um ambiente como um centro cultural, em que as distintas linguagens e produtos culturais estão presentes de forma direta e/ou indireta. Para preencher esta lacuna da formação docente, a inclusão da Erer pode ser feita de diversas formas no campo das licenciaturas, como a criação de disciplinas específicas relacionadas à Erer e/ou tratamento dessa temática em cada campo do conhecimento (BRITO e LOPES, 2014).

No tópico a seguir, analisaremos a relação entre a Erer e os PPP dos cursos de licenciatura das mestradas.

4.2 – A Erer e os Projetos de Formação dos Cursos

Para a inserção das Diretrizes acontecer de forma coerente e comprometida nas IES, é necessário promover reflexões não somente em matrizes curriculares de alguns cursos, mas nos diferentes ambientes institucionais. Dessa forma, essas discussões visam ao combate a todas as formas de preconceito e discriminação presentes na sociedade.

Um dos pontos de partida para a inserção da Resolução CNE/CP nº 01/2004 é o Projeto Político Pedagógico institucional e dos cursos, para que articulem a necessidade e possibilidade da ERER, sobretudo nas licenciaturas. De acordo com as Orientações e Ações para a Erer (2006), o projeto pedagógico institucional e dos cursos são principais elementos para a inserção das Diretrizes nas IES. Além disso, nesse mesmo documento, são destacados os fatores para a construção de um projeto, a saber:

A construção do PPI e dos projetos pedagógicos dos cursos depende do diagnóstico, da participação de representantes de toda a comunidade acadêmica e administrativa, de previsão de recursos. Do PPI, depende a revisão do regimento da IES, no sentido de que este indique, formalmente, como atuará, por exemplo, em situações de denúncia de discriminação, em especial, a racial. (BRASIL, 2006)

Partindo dessas preocupações, neste tópico, analisamos os PPP do curso de Química licenciatura dos quais nossas informantes foram alunas, sendo os projetos da IES-Pi¹⁵ e IES-Pa¹⁶.

Nossa primeira busca nos PPP ocorreu com a identificação das palavras Erer e Educação das Relações Étnico-Raciais. As duas palavras não foram identificadas nos dois PPP analisados. Realizamos uma segunda análise procurando termos que se aproximassem ou pudessem contemplar a Erer, como: cultura, discriminação, racismo e preconceito. Os dados encontrados estão indicados na Tabela 1.

Tabela 1: Quantidade de palavras (Cultura, Discriminação, Racismo e Preconceito) que foram encontradas nos documentos pedagógicos das IES-Pi e IES-Pa.

Palavras	Instituições	
	IES-Pi	IES-Pa
Cultura	3	24
Discriminação	0	0
Racismo	0	0
Preconceito	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

Constamos ausência das palavras discriminação, racismo e preconceitos nos dois PPP. Já o termo cultura foi citado três vezes no PPP da IES-Pi e vinte e quatro vezes no PPP da IES-Pa. No próximo tópico, analisaremos qualitativamente os PPP de cada instituição.

4.2.1 A Erer no documento pedagógico do curso de Química licenciatura da IES-Pi

O PPP do curso da IES-Pi tem como finalidade formar professores para atuar na educação básica, que deverão mobilizar contribuições de diversas áreas do conhecimento, com a intenção de estabelecer saberes pedagógicos, propostas de valores e ação/intervenção na escola como método educativo (IES-Pi, 2010).

Ao analisar o PPP, verificamos que não ocorre, de forma compreensível, a menção à ERER. A partir da segunda análise, buscando termos que se aproximassem ou abordassem a ERER, foram encontradas três menções da palavra cultura: no Art. 4, itens I e II e no Anexo IV

^{15e 13} Considerando a premissa de manter o anonimato das instituições cujos projetos serão analisados, usamos as siglas IES-Pae IES-Pi para denominar as Instituições de Ensino Superior, respectivamente, Particular e Pública do interior, como explicado no Capítulo 2.

no qual consta a ementa das disciplinas obrigatórias e das disciplinas optativas. Os termos racismo, discriminação e preconceito não foram localizados.

O Art. 4 do PPP da IES-Pi apresenta as competências e habilidades que o discente deve ter ao longo do desenvolvimento das atividades. No item I – Com relação à formação pessoal, Subitem b, é apontado que uma das questões importantes com relação à formação pessoal é a capacidade crítica do licenciando para:

[...] analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos, assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera da sua atuação e de suas relações com o contexto **cultural**, socioeconômico e político (IES-Pi, 2010, p.02, **grifos nossos**).

No mesmo artigo, no Item II, com relação à compreensão da Química, é notado, no Subitem d, o licenciando em Química com a seguinte competência e habilidade: “reconhecer a Química como uma construção humana e compreender os aspectos históricos de sua produção e suas relações com o contexto cultural, socioeconômico e político” (IES-Pi, 2010).

A partir dessa análise, percebe-se que a menção da palavra cultura está relacionada tanto com a formação pessoal dos acadêmicos quanto com a compreensão da Química no contexto cultural. Essa menção apresenta significativa aproximação com o entendimento da Ciência como uma linguagem construída pelos seres humanos defendida por Chassot (2003), de que a construção humana não é detentora de verdade absoluta.

A ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural. Compreendermos essa linguagem (da ciência) como entendermos algo escrito numa linguagem que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza. (CHASSOT, 2003, p.91, grifos do autor)

O pensamento humano é uma ação conduzida em termos de materiais da cultura comum, assim, os processos mentais acontecem em todos os lugares (GEERTZ, 1989). Compreender a ciência nos possibilita condições para controlar e prever as mudanças que acontecem na natureza (CHASSOT, 2003). Voltamos nosso olhar para o ementário.

Ao analisar o ementário das disciplinas do Currículo do CLQ, identificamos que ele é formado por um Currículo Padrão, que inclui as disciplinas obrigatórias, e por um Currículo Complementar, que inclui as disciplinas optativas e atividades complementares. No que diz respeito ao Anexo IV – Ementário das Disciplinas, constatamos que a menção aos aspectos

culturais ocorre somente na ementa da disciplina Introdução à Psicologia da Aprendizagem, a saber:

Aprendizagem: conceitos básicos, Teorias de Aprendizagem. Os contextos culturais da aprendizagem e a escolarização formal. A psicologia da aprendizagem e a prática pedagógica (IES-Pi, 2010).

Esta disciplina é obrigatória e está no Núcleo de conteúdos profissionais. A partir da análise da ementa, verificamos que a forma como essa temática é apresentada não corresponde ao proposto para a EREER. A disciplina aborda os contextos culturais como forma de aprendizagem, não explicitando, no ementário, aproximação com a proposição da Resolução CNE/CP nº 01/2004, que tem como meta a produção de conhecimento, bem como de atitudes, posturas e valores quanto à pluralidade étnico-racial, garantido respeito aos direitos legais e a valorização de identidade.

Constatamos com o exposto que há uma preocupação no PPP do curso de que o licenciado compreenda a Química como uma construção humana. Contudo, não identificamos no PPP formas de possibilitar o reconhecimento dessa construção humana e, sobretudo, a compreensão dos “aspectos históricos de sua produção e suas relações com o contexto **cultural**, socioeconômico e político” (IES-Pi, 2010, **grifos nossos**). Vale destacar que a Resolução CNE/CP nº 01/2004 foi publicada em 2004 e o PPP da IES-Pi, em 2010.

Concluimos que, no diz respeito ao PPP da IES-Pi, o currículo complementar e o currículo padrão não contemplam a Erer. Por sua vez, as questões relacionadas à cultura foram encontradas somente em uma disciplina do currículo padrão. Com isso, podemos inferir que nem o PPP da IES-Pi, tampouco o currículo efetivado, relacionaram a educação com a cultura, ou, mais especificamente, não abordam a Erer.

4.2.2 A Erer no documento pedagógico do curso de Química licenciatura da IES-Pa

Ao analisar o documento pedagógico do curso da IES-Pa, observamos que está dividido em: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico do curso (PPC), Matriz e Ementa. Destacamos que esse documento é de 2013 e que haverá modificações por cada quinquênio, nesse caso, em 2017.

Ao analisar todos os documentos supracitados, constatamos que não ocorre, de forma compreensível, o referimento à Erer. A partir da segunda análise, buscando termos que se aproximassem ou abordassem a Erer, foram encontradas quatorze menções da palavra cultura no PDI, cinco no PPC e cinco na Ementa. Os termos racismo, discriminação e preconceito não

foram localizados. Portanto, faremos uma análise detalhada de cada menção da palavra cultura dos documentos citados.

No **PDI**, são apresentadas informações da instituição com os seguintes tópicos: Breve histórico, Missão, Objetivos, Metas, Ações e Projeto pedagógico. Sendo que as quatorze menções da palavra cultura encontradas no PDI foram nos tópicos: Breve histórico, Missão, Objetivos e Projeto pedagógico.

No tópico “Breve histórico”, relata-se que, em 1954, esta instituição tinha em seu título a palavra cultura, funcionando somente o ensino básico. Em 1976, pelo Decreto nº 77.232, que obteve a autorização para o funcionamento do primeiro curso de graduação, a Pedagogia. O termo cultura está apresentado apenas na denominação da instituição.

Quanto ao segundo tópico, a missão que a instituição delimita aos graduandos é:

Promover a formação do cidadão, preparando profissionais autônomos, éticos, críticos e empreendedores capazes de contribuir com as transformações sociais do mundo contemporâneo na perspectiva do intercâmbio **cultural**, da sustentabilidade e da inclusão social, com o intuito de impulsionar o desenvolvimento educacional, **cultural**, tecnológico e científico do país. (IES-Pa,2014a, p.1, **grifos nossos**)

Percebemos que há uma preocupação com relação à formação cidadã dos discentes que, além de ter uma formação científica, possam também contribuir efetivamente para a sociedade, partindo de uma perspectiva educacional, social e cultural. Nesse caso, os discentes não deverão ser preparados somente para a formação acadêmica, mas também para a formação do cidadão, ético e críticos nos desafios que a profissão lhes oferece. O termo cultura está relacionado com a formação dos futuros professores.

No terceiro tópico, são expostos os objetivos, em que foram destacadas seis menções da palavra “cultura”.

- Estimular a criação **cultural** e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e político;
- Incentivar a investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, divulgando os conhecimentos produzidos (da criação e difusão da **cultura**) em prol da promoção da qualidade de vida e do entendimento do homem sobre ele mesmo, e do meio em que vive;
- Promover a ampla divulgação de conhecimentos **culturais**, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações, por meio digital, ou de outras formas de comunicação que se fizerem necessárias;
- Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento técnico (**cultural**) e profissional do aluno egresso, e possibilitar a correspondente (concretização) consolidação dos saberes adquiridos, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo da experiência prática, numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

- Promover ações de intercâmbio e cooperação com instituições de ensino públicas e privadas e outros segmentos da sociedade, tendo em vista o desenvolvimento da educação, da **cultura**, das artes, das ciências e da tecnologia;
- Estimular a criação artística, as manifestações **culturais** e as práticas desportivas; (IES-Pa, 2014a, p. 2, **grifos nossos**)

Podemos destacar que alguns desses objetivos aproximam-se com o exposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que se constitui em discussões voltadas às manifestações culturais, às divulgações dos conhecimentos culturais e à criação e difusão da cultura. Em destaque, como é argumentada no segundo objetivo voltado à intenção de divulgação dos conhecimentos produzidos em prol da “promoção da qualidade de vida e do entendimento do homem sobre ele mesmo, e do meio em que vive”.

Porém, essa relação ainda não é considerada problematizada, já que, na resolução supracitada, enfatiza discussões sobre a inserção da Erer, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros, nas IES. De modo geral, a palavra cultura destacada nos objetivos em estudo apresenta um significado amplo da questão. Ou seja, aborda as questões culturais de acordo com os conhecimentos produzidos pelos humanos.

No último tópico apresentado no PDI, Projeto pedagógico, a palavra cultura está mencionada nos subitens: Desenvolvimento da instituição; Organização didático-pedagógica da instituição; Políticas de qualificação e plano de carreira docente; Biblioteca da instituição.

No subitem Desenvolvimento da instituição, são apresentadas várias sugestões de programa de abertura de cursos de extensão e pós-graduação *lato sensu*. Nesse caso, dois programas apresentam em seu título a palavra cultura, sendo: “Estudos sobre a História da África e a Formação da Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e “Sociedade e Cultura”.

O segundo subitem, Organização didático-pedagógica da instituição, aborda a proposta pedagógica dos cursos ofertados na instituição, sendo trabalhada a multidisciplinaridade de forma reflexiva, “inserindo-os na realidade social, econômica, política, **cultural** e ambiental do mundo em que vivemos.” (IES-Pa, 2014a, p. 13, **grifos nossos**)

No subitem Políticas de qualificação e plano de carreira docente, apenas é destacado o título da instituição que contava a palavra cultura.

No último subitem, Biblioteca da instituição, apresenta, inicialmente, o objetivo da biblioteca que é “[...] oferecer aos seus usuários um espaço que proporcione conforto, agilidade e tecnologia, integrando uma estrutura física que se transforma em um ambiente de cultura e convívio para a comunidade acadêmica.” (IES-Pa, 2014a, p.20). É o ambiente da biblioteca que os estudantes poderão trocar informações, experiências e saberes proporcionados a partir do convívio com as diversas culturas.

A partir disso, podemos constatar que, no PDI da IES-Pa, foram encontradas quatorze menções da palavra cultura em quatro tópicos, sendo que estes apresentam significados superficiais da questão em estudo. Contudo, no PDI, não relacionaram, de forma compreensível, a educação com a cultura, ou, mais especificamente, não contemplaram a Erer.

O próximo documento analisado foi o **PPC** da IES-Pa, que tem como finalidade formar profissionais para a atuação no Ensino Básico e para produzir conhecimento na área de Química. Além disso, formar educadores inseridos na realidade e nas exigências sociais da sociedade.

Ao analisar o PPC, buscando termos que se aproximassem ou abordassem a Erer, foram encontradas quatro menções da palavra cultura: Introdução, Estrutura curricular, Conteúdos curriculares e Atividades complementares. Os termos racismo, discriminação e preconceito não foram circunscritos.

Na parte introdutória, é destacada, inicialmente, a localidade da instituição. Assim, a unidade de ensino visa à ampliação dos campos de ensino e formação docente nas esferas municipais e estaduais ampliando os aspectos sociais, econômicos e culturais. A menção da palavra cultura está relacionada a uma visão ampla dos aspectos socioculturais desenvolvidos a partir das políticas públicas de ampliação da instituição.

No tópico Estrutura curricular, são apresentadas as quantidades de semestre e a carga horária do curso sendo no mínimo 06 e no máximo 10 semestres com o total de 2.832 horas. Ao analisar esse tópico, a palavra cultura foi mencionada como uma atividade complementar que tem carga horária de 200 horas, a saber: “[...] Atividades acadêmico (complementares) [...]”. (IES-Pa, 2014b, p.1)

- científico

Com relação aos Conteúdos curriculares, é apresentado um núcleo dos conteúdos básico com suas respectivas cargas horárias, como: Matemática, 216 horas; Física, 162 horas; Química, 612 horas, conteúdos profissionais, 432 horas, conteúdos de licenciatura, 324 horas, o que corresponde a 1.746 horas. Já os conteúdos de práticas com 1.086 horas são divididos em: Estágios Supervisionados, com 400 horas; Atividades Acadêmico com 200 horas, Práticas Pedagógicas, 414 horas, e 72 horas de Trabalho de Conclusão de Curso. Podemos constatar que a palavra cultura está relacionada ao tópico de atividades complementares como já discutido no parágrafo anterior sobre estrutura curricular.

- científico

No último tópico, Atividades Complementares, é apresentado o quadro de atividades. Nele foi possível identificar a menção da palavra cultura no título de uma atividade complementar, a saber: “Feiras científico culturais e Atividades da comunidade”

- científico

quadro, não apresentam mais informação sobre essas atividades, como “quando”, “onde”, “quem” desenvolveu e “o quê” e “como” foram desenvolvidas.

Portanto, podemos inferir que, a partir da análise do PPC da IES-Pa, foram encontradas menções da palavra cultura em quatro tópicos, entretanto, não relacionaram a educação com a cultura, ou, mais especificamente, não contemplaram a Erer.

Ao analisar as **ementas** do curso de licenciatura em Química, observamos que são detalhadas as disciplinas obrigatórias e optativas durante 6 (seis) períodos. Ao fazer a análise envolvendo palavras que se aproximassem da temática Erer, foram encontradas cinco disciplinas que, em cada, estava mencionada uma palavra cultura. As disciplinas são: História da Química, Sociologia da Educação, Língua Brasileira de Sinais, Estágio supervisionado I e Estágio Supervisionado II. As palavras discriminação, preconceito e racismo não foram localizadas.

A disciplina História da Química permite estudar as concepções históricas sobre o desenvolvimento da Química a partir das principais etapas, como: “[...] Antiguidade, Alquimia, Flogístico Moderna, destacando algumas relações entre esta, a sociedade e a cultura [...]” (IES-Pa, 2014c, p. 14). A palavra cultura não está evidente com relação às (inter) relações culturais existentes entre os sujeitos.

Na disciplina Sociologia da Educação I, são trabalhadas situações históricas envolvendo Educação, trabalho e cultura no contexto da realidade brasileira.

A Sociologia da Educação: situação histórica. Educação e trabalho. **Cultura** e educação. Educação e realidade brasileira. O processo educativo. A Educação e a teoria funcionalista. Ideologia e sua relação com a Educação. Análise sociológica das tendências pedagógicas conservadoras e progressistas. A Educação Escolar no contexto da Educação Brasileira. (IES-Pa, 2014c, p. 32, **grifo nosso**)

Nos itens apresentados na ementa dessa disciplina, são traçadas várias relações da educação com o contexto sócio-político-cultural. Quanto à palavra cultura, não está destacada de forma explícita a relação entre a educação com a cultura, estabelecendo um sentido amplo da questão.

A disciplina Língua Brasileira de Sinais apresenta em sua ementa um estudo desde a história do surdo até os fundamentos básicos da língua de sinais. Além disso, é destacado, em seus tópicos, o termo “Cultura e Identidade Surda”. Identificamos que o sentido apresentado sobre o termo cultura está relacionado à forma que os surdos estudam a própria identidade a partir da defesa das línguas de sinais como sendo a língua natural do surdo (SANTANA e BERGAMO, 2005). Voltamos nosso olhar às disciplinas analisadas.

Na ementa das disciplinas de Estágios Supervisionados I e II, estão destacados os procedimentos preliminares da inserção dos alunos no espaço educacional. Assim, o estágio promoverá discussões sobre questões éticas, pedagógicas e protocolares. Além disso, a disciplina proporcionará:

[...] uma percepção do espaço educacional - campo de Estágio: a Unidade Escolar e seu histórico, situação geográfica, caracterização **cultural**, social e econômica da comunidade onde se inscreve; identificação de políticas de parceria entre a escola e a Comunidade; diagnóstico da relação Escola/Família. [...] (IES-Pa,2014c, p. 35, **grifo nosso**)

Nesse contexto, o termo cultura está identificado como forma de caracterização dos sujeitos a partir da observação dos alunos na unidade escolar. Vale ressaltar que são ampliadas na ementa da disciplina Estágio Supervisionado II discussões sobre as práticas pedagógicas dos discentes na unidade escolar.

Diante dessas análises, percebemos que o ponto de partida para discussões sobre Erer no ensino de Ciências inicia-se na formação inicial de professores. Com isso, há uma necessidade em discutir conceitos relacionados a diversidade, preconceito, racismo e discriminação no PPP das instituições, que seja em disciplinas específicas ou atividades extracurriculares. Assim, essa alternativa servirá como instrumento de formação de professores.

Constatamos que, a partir da análise do PPC, foram encontradas menções da palavra cultura em quatro tópicos, entretanto, não relacionaram a educação com a cultura. Quanto ao PDI, foram encontradas quatorze menções da palavra cultura em quatro tópicos, sendo que não relacionaram, de forma compreensível, à Erer. E por fim, a análise das ementas, em que foram encontradas em cinco disciplinas menções da palavra cultura, entretanto, não contemplaram em suas ementas a Erer.

De modo geral, os documentos pedagógicos do curso de Química licenciatura da IES-Pa não relacionaram, de forma compreensível, a educação com a cultura, ou, mais especificamente, não contemplaram a Erer. Ressaltamos a necessidade de incluir a Erer nos conteúdos disciplinares e atividades curriculares no campo das licenciaturas, bem como os tratamentos de questões relacionadas aos afrodescendentes. Assim, as construções de estratégias educacionais que visam à pedagogia antirracista e à diversidade são tarefas de todos os educadores. (BRASIL, 2006)

Concluimos que os PPP das duas instituições não contemplam a Erer e a abordagem das questões culturais é feita de maneira pouco problematizada, o que não possibilita a aproximação com a Erer. Além disso, a análise dos PPP corrobora as narrativas das mestrandas que afirmam

não serem contemplados discussões sobre a Erer na estrutura curricular dos seus respectivos cursos.

De fato, é necessária a implementação da Erer nas diversas ações institucionais, como ensino, pesquisa e extensão. Destacamos ainda a necessidade de formação continuada para os professores da educação superior, pois não basta boa vontade, mas também se faz necessário preparo para uma abordagem crítica da Erer. A promoção de um ambiente que problematize as relações étnico-raciais pode contribuir para que os docentes, os quais ainda apresentem resistência a essas mudanças, possam acessar conhecimentos que superem a visão reducionista e, às vezes, preconceituosa acerca dessas questões.

4.3 – Limites e possibilidades da inserção da Erer no Ensino de Química

Pensar nos limites e possibilidades da inserção da Erer no Ensino de Ciências possibilita-nos refletir sobre vários aspectos entrelaçados aos processos de ensino, como formação de professor, conteúdos e estratégias metodológicas.

Para abordar a Erer na educação, em todos os níveis e modalidade, é necessário refletir sobre a formação acadêmica do professor e sua função no ambiente escolar. Destarte, é papel da educação ressaltar os meios de diálogo social, com o intuito de trabalhar questões do imaginário coletivo e das representações das identidades sociais e culturais existentes na sociedade. (CANDAUI, 2006).

Nesse processo, o papel do(a) professor(a) é de um agente cultural e, no momento atual, não podem deixar os temas sociais de lado, possibilitando que as escolas não se distanciem dessas naturezas simbólicas que as crianças e jovens de hoje apresentam em suas mentalidades (CANDAUI, 2006). Nessa perspectiva:

A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão mútuas, que podem chegar a diversas formas de violência. Conceber o/a educador/a como agente cultural supõe afirmar seu papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos [...] (CANDAUI, 2006, p. 49).

Através dessa reflexão, Candau (2006) demonstra a necessidade de os docentes introduzirem nas escolas discussões sobre os diferentes processos de mudanças culturais existentes na sociedade. A autora diz que “junto a esse reconhecimento da própria identidade cultural, outro elemento a ser ressaltado se relaciona às representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes” (CANDAUI, 2006, p 43). Quando conhecemos

o “eu”, é mais favorável de se aceitar o “outro”, permitindo uma convivência e troca de experiências mais densas entre os sujeitos. No entanto, boa parte dos cursos de formação à docência não contempla essas discussões (CANDAU, 2006).

É de grande importância que a escola desenvolva projetos estabelecendo componentes de práticas educativas para a comunidade (alunos, pais, profissionais da escola, entre outros) com o objetivo de desenvolver a relação respeitosa, a diversidade étnico-racial e contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Nessa perspectiva, Souza (2006) salienta que:

Em seu conjunto, reafirma o cotidiano escolar do Ensino Médio como um espaço de fazer coletivo, no qual todos os agentes escolares que integram e fazem o cotidiano escolar se reconheçam e ajam como sujeitos corresponsáveis pela sustentação de uma escola para todas as pessoas, voltadas para a igualdade das relações étnico-raciais e o exercício da cidadania plena. (SOUZA, 2006, p. 80)

De acordo com Souza (2006), o professor apresenta uma seriedade no processo de ação pedagógica no cotidiano escolar voltada para o movimento antirracista. Em um ambiente escolar, existem várias dimensões de professores, como: concepção do educador autônomo, pesquisador que dialoga e apresenta desafios em suas práticas, o professor que trabalha em grupos e, por fim, o que busca saída. A existência dessas dimensões faz com que os profissionais da escola entrem em consenso e fundamentem as práticas escolares diárias direcionando-as para uma educação antirracista.

Ainda nesse pensamento, Verrangia e Silva (2010) apontam a importância de os cursos de formação de professores incluírem temáticas que tratem a Erer no Ensino de Ciências, com a finalidade de viabilizar técnicas educativas entrelaçadas com a formação para a cidadania. Desse modo, Verrangia e Silva (2010) afirmam que:

Cabe ainda mencionar a necessidade identificada de que os cursos de formação de professores de Ciências ajudem a questionar os processos de seleção de conteúdos. Geralmente, no contexto escolar, tal seleção parte de conteúdos conceituais pré-estabelecidos, presentes em livros, textos e ementas para a definição de procedimentos de ensino. Analisando as interações entre ensino de Ciências e educação das relações étnico-raciais, verifica-se a necessidade de se inverter tal lógica (VERRAGIA e SILVA, 2010, p. 716).

Por essa razão, investigamos as visões das mestrandas acerca dos limites e possibilidades da inserção da Erer em suas práticas pedagógicas no Ensino de Química.

No que tange às opiniões das mestrandas acerca da relação entre Ensino de Ciências e/ou Matemática e a Erer, observamos que 1FQ (2015) afirma ser indispensável a relação entre o ensino e a Erer devido à diversidade de etnias-raças. Essas relações contribuem para a “[...]”

construção da sociedade e também da ciência, garantindo a veracidade e identificação de nossa cultura [...]. A resposta da mestrandia 1FQ não apresenta uma relação conclusiva sobre a Erer e o ensino, porém, a afirmação problematiza para a identidade cultural de cada pessoa.

Sobre a origem cultural do ser humano, Laraia (1986) afirma que ele é fruto do meio cultural em que foi socializado. Em outras palavras, adquire e reflete o conhecimento e as experiências de suas origens. Assim, a cultura condiciona várias formas de o indivíduo ver o mundo, possibilitando diversas opiniões e escolhas ao sujeito. Nessa perspectiva, a cultura, ou as culturas, condiciona a visão de mundo do ser humano, criando variadas lentes e visões sobre o mundo.

Charlot (2005) define a cultura como uma construção de sentido que permite tomar consciência de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. “O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividades e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido” (CHARLOT, p.38, 2005).

Dessa relação problematizada do encontro das culturas, o etnocentrismo expresso na maioria das nossas práticas pode ser o principal fator para diversos conflitos sociais.

Nesse esteio, Lima (2007) discute que falar da identidade é dialogar com a multiplicidade que compõe o ser humano, ou seja, [...] trata-se de entender quem somos, porque assim o somos e o que isso representa na nossa relação com os outros seres humanos [...] (LIMA, 2007, p. 43).

A resposta de 4FQ ainda demonstra seu pensamento de que a ciência não está desvinculada das outras áreas de formação do ser humano, de modo que há uma relação entre o ensino e a ERER. 4FQ ainda explana que esta discussão deverá ser “[...] inserida nas ciências nos conhecimentos inerentes a cada povo e cultura”. A mestrandia aponta a necessidade de inserir no Ensino de Ciências conhecimentos relacionando a cultura de cada povo, discutindo superficialmente a relação entre a Erer e o Ensino de Ciências.

Consonante Geertz (1989), podemos afirmar que a ciência é uma das dimensões da cultura, sendo, portanto, uma das perspectivas de explicação do mundo. Assim, existem outras formas de explicar o mundo, possibilitada pela tradição, pelo cotidiano, pela religião, entre outros. Com isso, é importante compreender criticamente o contexto da produção, sistematização, socialização e uso dos diferentes conhecimentos, de forma a compreender suas diferentes áreas de validação (BRITO e LOPES, 2014c).

Chassot (2003) considera a ciência como uma linguagem construída pelos seres humanos que tem o intuito de possibilitar a compreensão de aspectos históricos, posturas éticas e políticas. Como construção humana, a Ciência não é detentora de verdade absoluta.

As mestrandas 2FQ e 3FQ afirmam não ter conhecimento sobre a relação entre o Ensino de Ciências e a Erer, porém destacam a necessidade de realizar essas discussões nos cursos de formação de professores para que possam inserir na Educação Básica. 3FQ apresenta, em sua narrativa, essa relação entre Ensino de Ciências e a Erer, que: “[...] deve contribuir para uma visão mais crítica do ser professor [...]” (3FQ, 2015).

Nesse sentido, é necessário promover atividades e discussões no Ensino de Ciências sobre as relações entre práticas e os conceitos trazidos da África, os quais foram reestruturados pelos povos gregos, árabes e romanos, entre outros. Nessa perspectiva, Verrangia e Silva (2010) relacionam dois pontos importantes que envolvem a compreensão da realidade para o Ensino de Ciências, que são o “enriquecimento do entendimento sobre a função das Ciências” e a “valorização da diversidade cultural”.

Os autores ainda afirmam que, apesar da ampla diversidade racial presente no nosso país, existem lacunas nos conteúdos escolares, relacionados às referências históricas, geográficas, culturais, entre outras. É importante debater esses temas não somente na construção do conhecimento, mas também na preparação de conceitos mais complexos e amplos. Diante disso, para debater as relações étnico-raciais, é importante definir posturas e valores a serem discutidos pelos alunos, para que posteriormente sejam selecionados os conteúdos conceituais e procedimentais de ensino. (VERRANGIA e SILVA, 2010).

Dessa vertente, Bispo (2014) discute que, na realidade de muitos espaços educacionais, há uma invisibilidade dos conteúdos referente à Erer. Porém, alguns campos escolares abordam essas temáticas como forma de ampliar as concepções dos alunos. Assim, Bispo (2014) elenca sobre a desconstrução de conceitos que dependem de um longo processo de tempo. Essas mudanças de mentalidades precisam de estruturas para que preconceitos sejam desconstruídos e que novas concepções possam fazer parte do discurso educacional. Passemos nossa análise das respostas das mestrandas quanto às opiniões acerca da relação entre Ensino de Ciências e/ou matemática e a Erer.

A mestranda 5FQ (2015) diz que é “Extremamente importante, pois ainda é comum, nos dias de hoje, a existência da discriminação racial”. Podemos inferir a partir da assertiva da informante a necessidade de promover discussões que relacionem temáticas, como discriminação, racismo, preconceito, com o intuito de combater a discriminação racial. Segundo o conceito constituído no Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969, que promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, a expressão discriminação racial

[...] significará qualquer distinção, exclusão restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública. (BRASIL, 1969, p. 3)

De modo geral, a discriminação é definida como uma ação ou omissão, com base em critérios injustos relacionados a raça, gênero, opção religiosa, que violam os direitos humanos. Então, pode ser definida como a consolidação do racismo, do preconceito e do estereótipo (MUNANGA, 2005).

A partir disso, refletimos sobre discussões de temáticas de combate ao racismo, como:

[...] a luta contra o racismo, em nosso país, vem possibilitando que sejam discutidos temas significativos para a compreensão de todo esse processo, mostrando a resistência dos africanos e seus descendentes, que não se submeteram a escravidão, que se rebelaram e que conseguiram manter vivas as suas tradições culturais. (BRASIL, 2006, p.56)

Nessa perspectiva, a ideia do racismo é abordada nas orientações e ações para a Erer (2006), que afirma: “Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos” (BRASIL, 2006, p.56). Um dos princípios exibidos na Resolução CNE/CP nº 01/2004 é sobre as ações educativas de combate ao racismo e as discriminações, com o intuito de envolver a participação dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da sociedade brasileira.

Quanto às opiniões das mestradas sobre como pode ser desenvolvida a relação entre o Ensino de Ciências e/ou Matemática e a Erer no processo de ensino, observamos que estão entrelaçadas a duas perspectivas: as **metodologias** de ensino utilizadas nas aulas e os **assuntos** (conteúdo) abordados no Ensino de Ciências.

Com relação às **metodologias** de ensino, as mestradas 1FQ, 2FQ e 5FQ destacam dinâmicas, discussões de textos, apresentação de documentários e pesquisas como ferramentas para implementação da Erer no Ensino de Ciências. Além disso, 1FQ enfatiza a necessidade de discussões sobre a Erer na formação dos professores de Ciências para que estes possam desenvolver estratégias metodológicas. Em destaque, 2FQ reafirma não ter conhecimento em termos de leituras, assim, essas discussões “[...] em sala de aula de maneira dinâmica poderão contribuir para o meu conhecimento, como também da turma de modo geral” (2FQ, 2015).

Elas destacam a falta de discussões sobre a Erer ao longo de sua formação, o que dificulta a condução, por parte delas, de debates sobre esses temas. Na opinião das mestradas, para mudar essa característica dos cursos de formação de professores, faz-se então necessária a

inserção de disciplinas que ajudem a construir metodologias de ensino que tratem de temas relacionados à Erer.

No que se refere às ações e orientações da Erer (2006), as propostas recomendadas para envolver essas discussões no Ensino de Ciências são através de projetos e atividades educacionais, relacionando as vivências, experiências e valores da comunidade escolar. Essa proposta tem como objetivo proporcionar rupturas na visão limitada da Erer, sendo necessário trabalhar projetos, no Ensino de Ciências, que envolvam a valorização da população negra na história e cultura brasileiras.

Ao desenvolver atividades e projetos em sala de aula envolvendo a Erer, podemos refletir sobre as estratégias metodológicas a serem utilizadas.

Ao trabalhar por projetos visando a apresentar e valorizar a participação da população negra na história e cultura brasileiras, também podem ser focalizados os recursos e materiais didáticos, a ambientação da sala de aula, os espaços de troca e de solidariedade entre docentes e discentes, o tratamento interpessoal, bem como o tratamento das informações que circulam dentro e fora da comunidade, além das diversas formas de registro, acompanhamento e avaliação de atividades. (BRASIL, 2006, p.93)

Na perspectiva antirracista, os projetos devem contemplar “[...] metodologias que propiciem ao educando a gestão do ensinar e do aprender, consoante sua identidade e objetivos da modalidade” (BRASIL, 2006, p.91)

Nessa linha de pensamento, a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas nos currículos escolares avança à medida que a relacionamos com as experiências, vivências e os valores da comunidade envolvida (BRASIL, 2006).

Quanto aos **assuntos** (conteúdos) abordados no Ensino de Ciências, 3FQ e 4FQ enfatizam a necessidade de discussões sobre práticas culturais construídas por cada indivíduo envolvido. Assim, 4FQ (2015) afirma: “Através da utilização das formas de como esses povos concebem as ciências em suas vidas e manifestações culturais”. Traçamos essa discussão juntamente às ideias de Verrangia (2013), que aborda a necessidade de discutir, na ótica cultural das populações africanas e afro-brasileiras, estudos: “[...] da vida; dos fenômenos naturais; dos animais; das plantas; das relações entre formas vivas e não vivas; da saúde; da produção de alimentos; entre outros (VERRANGIA, 2013, p.111). Assim, o autor traz como exemplos duas abordagens:

Por exemplo, é possível ensinar sobre a importância de conhecimentos de comunidades tradicionais afro-brasileiras e ameríndias sobre ervas e plantas medicinais na descoberta de princípios ativos e novos medicamentos, no contexto científico contemporâneo. Desta forma, abre-se espaço para aprender sobre conhecimentos tradicionais – simbolicamente codificados em mitos, lendas e ritos de passagem – e conteúdos conceituais já presentes nas aulas de Ciências. (VERRANGIA, 2013, p.111)

Por exemplo, uma rezadeira da região da Bahia disse que “É preciso ter muita ciência para rezar uma pessoa” (fonte oral, 2008). Essa expressão traz à tona o sentido de conhecimento especial, distinto do comum, expresso na palavra ciência. Ao mesmo tempo, ela não se refere à instituição moderna ligada à produção do conhecimento científico, a “ciência” dos cientistas, mas à ciência, conhecimento, de uma prática cultural importante e viva no nosso jeito de ser, afro-brasileiro. (VERRANGIA, 2013, p.111)

A partir disso, são abordados elementos de matriz africana e afro-brasileira, como a origem da vida, os animais e plantas, fenômenos naturais, saúde, produção de alimentos, que servem de estudo das Ciências Naturais. Com isso, os professores de Ciências podem introduzir temáticas relacionando as dimensões da cultura de matriz Africana.

Segundo Verrangia (2013), nas discussões entre as dimensões “científica” e “tradicional”, nas aulas de Ciências, sobre a herança cultural africana e afro-brasileiras deverão ser apresentadas e debatidas as semelhanças e as diferenças. Dessa forma, o conhecimento tradicional pode ser compreendido sobre o sentido, objetivos e práticas das Ciências Naturais. “[...] O uso da palavra “ciência” no contexto de práticas tradicionais pode esclarecer seu sentido também no âmbito científico” (Verrangia, 2013, p.111).

Além disso, 3FQ (2015) afirma que as temáticas em estudo podem ser desenvolvidas no Ensino de Ciências, “[...] através de estudos sobre a cultura de um povo e sua relação com o saber científico. Seria, na verdade, uma analogia entre discussões dos saberes populares (culturais) e científicos”. Dessa forma, a mestrandia propõe, como ponto de partida para o processo de ensino, relacionar os saberes populares com o saber científico.

Nessa linha de pensamento, Verrangia e Silva (2010) sugerem que abordem na elaboração de atividade de ensino os conhecimentos culturais das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras, temas: a vida, os fenômenos naturais, os animais, a produção de alimentos, entre outras. Essas discussões proporcionarão a valorização enquanto patrimônio cultural.

Como proposta para o desenvolvimento da inserção da Erer no processo de ensino, destacamos algumas premissas, apresentadas e discutidas nas Orientações e Ações para a Erer (2006), que poderão ser abordadas no Ensino de Ciências.

- Reconhecimento de que historicamente o racismo e as desigualdades sociais contribuíram e contribuem para a exclusão de grande parcela da população afro-descendente dos bens construídos socialmente.
- Compreensão que a cosmovisão africana, reinventada em territórios brasileiros, contribui para o enriquecimento do debate acerca de questões ambientais, tecnológicas, históricas, culturais e éticas em nossa comunidade escolar e social, e cabe ser incluída em qualquer proposta que se pense democrática.
- Reflexão crítica acerca da postura propositiva e questionadora que todos devemos ter em relação ao enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais como um todo.
- Valorização do conhecimento de nossos (as) profissionais de educação e a necessidade de articularmos este saber com as demandas que a lei nos apresenta, promovendo a interdisciplinaridade e quiçá a transdisciplinaridade.
- Percepção que os projetos antirracistas e antidiscriminatórios serão frutos de embates e diálogos.
- Compromisso relacionado à sensibilização de nossos (as) educandos (as) quanto à questão da historicidade das relações raciais no Brasil, da importância do estudo sobre a África e da necessidade de reconhecer a Cultura Negra e suas diversas manifestações como um patrimônio histórico, ambiental, econômico, político e cultural, levando-os (as) a perceber que são cidadãos/ãs ativos (as) e que sua postura política interfere na sociedade. [...] (BRASIL, 2006, p. 67)

Consideramos ainda que são importantes discussões no ensino sobre a histórica mobilização dos movimentos negros, políticas de ações afirmativas e a implementação da Lei nº 11.645/2008. Todos esses conteúdos visam à consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e direitos, além de ações educativas para combater o racismo e as discriminações (BRASIL, 2006).

De modo geral, 3FQ e 4FQ enfatizam a necessidade de discussões sobre a diversidade cultural, em consonância com as práticas e manifestações culturais dos povos, como também conhecer as relações entre os saberes culturais e científicos.

É importante ressaltar que qualquer proposta pedagógica deve responder no mínimo às seguintes perguntas: “O que?”, “Para quê?”, “Por quê?” e “Como?”. Tais indagações se relacionam, respectivamente, aos conteúdos, objetivos, justificativa pedagógica e metodologia. As assertivas das mestrandas explicitaram que suas preocupações focam os **assuntos** (conteúdos), as **metodologias** e estratégias de ensino, à medida que suas opiniões se vinculavam ao “o que” (conteúdo) e ao “como” (metodologias e estratégias de ensino).

Assim, nenhuma mestranda apresentou em suas narrativas “para que” e “por que” abordar a Erer no Ensino de Ciências. Portanto, o combate ao preconceito e à discriminação não esteve de forma explícita nas narrativas das mestrandas, ou seja, “para quê? E por quê?” (objetivos e justificativas). Continuemos a análise das perguntas.

Referente ao questionamento “se trabalhou como professora, abordou, em algum momento, em suas atividades pedagógicas, a Erer?”, somente as informantes 4FQ e 5FQ responderam, respectivamente, “não” e “nunca trabalhei como professora”. Assim, inferimos

que 4FQ trabalha como professora há 19 anos e nesse período nunca abordou essas discussões em sala de aula, porém afirmou ter conhecimento da resolução e opinou como sendo importante “[...] inserir nas ciências os conhecimentos inerentes a cada povo e cultura”.

Por fim, foi disponibilizado um espaço para que pudessem apresentar contribuições (opiniões, ideias, sugestões entre outros) sobre essa temática. De modo geral, as mestrandas sugeriram que essas discussões fossem abordadas nos cursos de formação docente. Além disso, que no processo do ensino fossem trabalhadas questões de religião, cultura, compartilhar experiências atreladas à vivência das pessoas, entre outras. Neste esteio, 4FQ destaca em sua narrativa abordar no ensino a história das ciências na perceptiva de discutir as contribuições dos diversos povos. Outra sugestão elencada por 5FQ foi no desenvolvimento de ações que abordam a erer, “[...] utilizando jogos psicossociais, eventos de extensão, extraclasse, debates e discussões”.

De acordo com as Orientações e Ações para a Erer (2006), as discussões nos cursos de formação docente necessitam avançar tanto nos discursos quanto nas pesquisas acadêmicas em relação à questão racial. Assim,

É preciso refletir acerca do espaço de formação destes (as) professores (as), ou seja, avaliar se as IES vêm se organizando para a inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais, assim como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. (BRASIL, 2006, p.127)

A partir dessas discussões, concluímos que, quanto às opiniões das mestrandas acerca da relação entre Ensino de Ciências e/ou Matemática e a Erer, as mestrandas destacam a necessidade de inserir no Ensino de Ciências conhecimentos relacionando a cultura de cada povo, devido à diversidade étnico-racial.

Acerca das opiniões de como pode ser desenvolvida a relação entre o Ensino de Ciências e/ou Matemática e a Erer no processo de ensino, concluímos que estão entrelaçadas a duas perspectivas, sendo as **metodologias** de ensino como a utilização de dinâmicas, discussões de textos, apresentação de documentários e pesquisas como ferramenta para o desenvolvimento da Erer no Ensino de Ciências e os **assuntos** sobre a diversidade cultural, com estudos sobre as práticas e manifestações culturais dos povos, como também conhecer as relações entre os saberes culturais e científicos.

Somente a mestranda 4FQ trabalha como professora, sendo há 19 anos. E nesse período, nunca abordou essas discussões em sala de aula, porém afirmou ter conhecimento da resolução

e destacou ser importante “[...] inserir nas ciências os conhecimentos inerentes a cada povo e cultura”.

As mestrandas sugeriram discussões relacionadas a cultura, discriminação, preconceito e racismo que sejam abordadas nos cursos de licenciaturas. A partir dessa formação, os docentes terão condições de traçar estratégias em prol da diversidade cultural e de uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória. (BRASIL, 2006)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, buscou-se analisar as relações estabelecidas entre as trajetórias de vida de licenciadas em Química de uma turma do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática 2015, de uma universidade pública, e suas opiniões sobre a inserção da Educação das Relações Étnico-raciais em suas práticas pedagógicas.

Para isso, foi realizado um mapeamento das pesquisas em nível nacional que abordam a inserção da Erer nos cursos de licenciaturas desenvolvidas nos últimos doze anos. A partir da pesquisa da Erer no Ensino de Ciências foi encontrado somente cinco trabalhos. Com isso, inferimos que a quantidade de pesquisas as quais abordam essas discussões é consideravelmente pequena.

Além disso, foram realizadas reflexões acerca da inserção da Erer nas instituições de ensino e construímos uma linha de pensamento iniciando com discussões da trajetória do movimento negro e o conceito étnico-racial.

A trajetória do Movimento Negro teve como principal embate a luta por uma política antirracista no país, com a reivindicação por um processo de ascensão social, educacional e política da população negra na sociedade brasileira. A trajetória do movimento negro pode ser entendida em três fases. A primeira fase (1889-1937) que foi marcada por um processo de luta contra a exclusão, da população negra, política, econômica e social. A segunda fase (1945-1964) foram criados grupos/associações, formados por afro-brasileiros, que destacavam a educação como arma principal em combater a discriminação racial. A saber: UHC, TEN, Associação cultural do Negro, entre outras. Na última fase, o foco estava voltado nas políticas educacionais. Em virtude disso, destacamos a Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003 e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), como fruto da luta do movimento negro no Brasil.

Nessa linha de pensamento, o conceito de raça e etnia tem fortalecido os movimentos para a ruptura de práticas discriminatórias e, assim, combater o racismo no Brasil a partir de políticas de ações afirmativas.

Em seguida, ao analisar os documentos oficiais/legais que abordam a Erer e a inserção da temática nas Instituições de Ensino Superior percebemos que é indispensável avançar essas discussões nos cursos de licenciaturas para que possam chegar às escolas e sala de aula com uma visão ampla sobre a Erer. Portanto, foram destacados os documentos (Leis, diretrizes, portaria entre outros) que são base para a implementação dessas discussões na educação. A saber, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006).

De modo geral, percebemos que, as discussões acerca a ERER nas IES deve partir de três aspectos: gestão das instituições de ensino superior, matriz curricular e experiências de abordagem da Erer na formação dos profissionais da educação. Assim, as IES devem construir estratégias de ensino voltadas à igualdade da pessoa como sujeito de direitos, bem como elaborar uma pedagogia antidiscriminatória, ou seja, contra toda e qualquer forma de discriminação.

A partir dessas discussões, analisamos as conexões entre a Erer e a trajetória acadêmica e profissional das mestrandas. Dessa forma, identificamos os perfis pessoais, acadêmicos e profissionais das mestrandas em Ensino de Ciências e Matemática. Das cinco mestrandas, apenas uma possui pós-graduação lato sensu (especialização), sendo: Ensino de Ciências na modalidade Química. Constatamos que todas são solteiras e não possuem filhos, a maioria (04) é parda, com a faixa etária entre 21 e 25 anos, e declara ser católica.

Referente aos perfis acadêmicos e profissionais, todas concluíram o Ensino Médio em rede pública e optaram pelo curso de licenciatura devido ao fato de ter afinidade com a área e querer ser professora da área. A maioria das mestrandas cursou a licenciatura em instituição pública, concluiu em 2014, ingressou na universidade pelo sistema de cotas e foi bolsista durante a graduação.

Para candidatar-se ao Mestrado do PPGECEM-X, vários motivos foram dados, como: aperfeiçoamento profissional, adquirir experiência, aquisição de conhecimento, continuidade da carreira profissional, contribuir para a formação do professor, identificação com a área e ampliação dos estudos sobre a área de ensino.

Somente as duas mestrandas (1FQ e 4 FQ) que afirmaram conhecer a Resolução CNE/CP nº 01/2004 destacaram, de modo geral, a importância da inserção da Erer em todos os níveis educacionais, apresentando discussões sobre manifestações étnicas, culturais e diversidade. Sendo que 1FQ concluiu sua graduação em 2014 e 4FQ concluiu em 2000.

Apesar de as demais responderem não ter conhecimento da resolução, emitiram suas opiniões, mesmo que tangenciando a questão. Portanto, a maioria não participou durante a graduação de ações que trabalham a Erer, com exceção de 1FQ.

Das três mestrandas (1FQ, 2FQ e 3FQ) que foram bolsistas do Pibid durante a graduação, somente 1FQ afirmou conhecer a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e que teve contato com

discussões sobre as relações étnico-raciais através de palestras, mesa redonda e debates desenvolvidos por um projeto, sendo que essas atividades não foram desenvolvidas no âmbito do Pibid. Dessa forma, podemos refletir que o Pibid, por ser considerado o maior projeto a promover a iniciação à docência e buscar a aproximação do futuro professor com a atuação profissional, não foram contempladas em suas atividades discussões sobre a Erer.

Complementando essas discussões, foi questionado se houve a participação de algum processo de formação continuada que abordasse questões étnico-raciais e/ou africanidades. Das cinco mestradas, somente uma participou de um evento promovido pelo sindicato de professores do estado. A partir disso, inferimos que o motivo pelo qual 4FQ afirmou ter conhecimento da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e emitindo sua opinião acerca da resolução foi através da participação de um processo de formação continuada, promovido pelo sindicato a que é vinculada. Contudo, não obteve essas informações no processo formativo durante a graduação e nem na participação de uma pós-graduação lato-sensu.

Portanto, seus primeiros contatos com a Erer não foram proporcionados por uma IES. Isso evidencia a carência de discussões relacionados à Erer e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana nos programas de formação inicial e continuada de professores ofertados pelas IES brasileiras.

Todas afirmaram que esses eventos e ações têm o intuito de promover um “aperfeiçoamento do professor”, “capacitar os professores”, e assim ter capacidade de haver discussões sobre a Erer em sala de aula.

No que diz respeito ao PPP da IES-Pi, o currículo complementar e o currículo padrão não contemplam a Erer. Por sua vez, as questões relacionadas à cultura foram encontradas somente em uma disciplina do currículo padrão. Com isso, podemos constatar que nem o PPP da IES-Pi, tampouco o currículo efetivado, relacionaram a educação com a cultura, ou, mais especificamente, não abordam a Erer.

Com relação ao PPP da IES-Pa, observamos que está dividido em PDI, PPC, Matriz e Ementa. Desse modo, constatamos que não ocorre, de forma compreensível, o referimento à Erer. Assim, buscamos termos que se aproximassem ou abordassem a Erer e foram encontradas quatorze menções da palavra cultura no PDI, cinco no PPC e cinco na Ementa. Os termos racismo, discriminação e preconceito não foram localizados.

Concluimos que os PPP das duas instituições não contemplam a Erer e a abordagem das questões culturais é feita de maneira pouco problematizada, o que não possibilita a aproximação com a Erer. Além disso, a análise dos PPP corrobora as narrativas das mestradas que afirmam

não serem contempladas discussões sobre a Erer na estrutura curricular dos seus respectivos cursos.

Dessa forma, é necessária a implementação da Erer nas diversas ações institucionais, como ensino, pesquisa e extensão. Destacamos ainda a necessidade de formação continuada para os professores da educação superior, pois não basta boa vontade, mas também se faz necessário preparo para uma abordagem crítica da Erer.

No que tange às opiniões das mestrandas acerca da relação entre Ensino de Ciências e/ou Matemática e à Erer, analisamos quatro tipos de respostas. Uma mestranda afirma ser indispensável a relação entre o ensino e a Erer, devido à diversidade de etnias-raças, e outra demonstra o pensamento de que a ciência não está desvinculada das outras áreas de formação do ser humano, de modo que há uma relação entre o ensino e a Erer. Por sua vez, duas mestrandas afirmam não ter conhecimento sobre a relação entre o Ensino de Ciências e a ERER, porém destacam a necessidade de realizar essas discussões nos cursos de formação de professores para que possam inserir na Educação Básica. E por fim, a última informante expõe a necessidade de promover discussões que relacionem temáticas como discriminação, racismo, preconceito, com o intuito de combater a discriminação racial.

Quanto às opiniões das mestrandas sobre como pode ser desenvolvida a relação entre o Ensino de Ciências e/ou Matemática e a Erer no processo de ensino, observamos que estão entrelaçadas a duas perspectivas: as metodologias de ensino utilizadas nas aulas e os assuntos abordados no Ensino de Ciências. Com relação às metodologias de ensino, as três mestrandas (1FQ, 2FQ e 5FQ) destacam dinâmicas, discussões de textos, apresentação de documentários e pesquisas como ferramentas para a implementação da Erer no Ensino de Ciências. Quanto aos assuntos abordados no Ensino de Ciências, duas mestrandas enfatizam a necessidade de discussões sobre práticas culturais construídas por indivíduos envolvidos.

O fato de, nos relatos, não constatarem uma preocupação com os objetivos e justificativas da ERER, parece indicar para o desenvolvimento de atividades didáticas pouco problematizadas. O que, muitas vezes, pode levar à abordagem da História e Cultura dos povos africanos (e outros) de forma folclórica e até preconceituosa.

De modo geral, as mestrandas sugeriram que essas discussões fossem abordadas nos cursos de formação docente. Além disso, que no processo do ensino fossem trabalhadas questões de religião, cultura, compartilhar experiências atreladas à vivência das pessoas, entre outras.

Assim, em concordância com as orientações e ações para a Erer, consideramos que muitos professores não tiveram contato com as questões étnico-raciais e, por isso, não estabelecem

suas relações entre elas e suas disciplinas. Dessa maneira, é necessário que as instituições de ensino desenvolvam essa temática por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores, conforme estabelecidos na Resolução CNE/CP nº 01/2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 251p.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 2010, 281 p.
- BISPO, D.M.S. Site da Secretaria de Educação de Sergipe: Nota sobre Política Pública Referente à Educação para as Relações Etnicorraciais. In: Seminário Nacional Democracia Direitos Humanos e Desenvolvimento, 2014, Aracaju. **Anais...**Aracaju: IB, 2014. p. 139-156
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K., **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 261p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004, Seção 1, 2 p.
- BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 dez. 1969. Seção 1, 14 p.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 Janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.
- BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. **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.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPIR, jun. 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRITO, M. C. L.; LOPES, E. T. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Olhares na Formação Docente em Química. In: 2º Congresso Nacional de Professores e 12º Congresso Estadual sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...**, São Paulo: UNESP, 2014a.p. 7508-7519.

BRITO, M. C. L.; LOPES, E. T. A educação das relações étnico- raciais: perspectivas para a formação docente em Química. In: X Escola de Verão em Educação Química (EVEQUIM) e III Seminário Integrador Iniciação à Docência: Ações do PIBID Química na Educação Básica, 2014, São Cristóvão. **Anais...**, São Cristóvão: UFS, 2014b. p. 140-151.

BRITO, M. C. L.; LOPES, E. T. A educação das relações étnico- raciais: perspectivas para a formação docente em Química. **Scientia Plena**, v. 10, n. 8, p.1-12, 2014c.

DOMINGUES, P. Movimento negro e educação: alguns subsídios históricos. In MARCON, F.; SOGBOSSI, H.B. **Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: Olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

CANDAU, V. M. O/A Educador/a Como Agente Cultural. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F.; ALVES, M. P. C. **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social, **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, Jan/Fev/Mar/Abr, p.89-100 ,2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, São Paulo: Cortez, 1991.

FERRARO, J.L.S.; DORNELLES, L.V. Relações étnico-raciais: Possibilidades do ensino de ciências na educação infantil, **Revista Eletrônica de Educação**, Vol.9(2), 2015, p.277-300.

FLICK, U. W. E. **Qualidade na pesquisa qualitativa**, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”. In: B. A. Gatti, M. E. D. A. André, N. A. S. Gimenes, L. Ferragut, (orgs.) São Paulo: FFC/ SEP, v. 1, setembro 2014, pp. 1-120.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JESUS, Y. L.; BRITO, M. C. L.; LOPES, E. T. Ciências, Cultura e Educação: Reflexões acerca do “eu” e do “outro”. In: IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 2015, São Cristóvão. **Anais...**, São Cristóvão: UFS, 2015. p.1-16.

LARAIA, R. B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1986.

LASTÓRIA, A. C. Educação das Relações Étnico-Raciais. **Paidéia**, v. 16 n. 34, p. 275-276, 2006.

LIMA, M.B. Práticas pedagógicas e identidades étnicas: apontamentos de um estudo com crianças no cotidiano escolar. In: MARCON, F.; SOGBOSSI, H.B. **Estudos Africanos, História e Cultura Afro-brasileira**: olhares sobre a Lei 10639/03. São Cristóvão: Editora UFS, 2007. cap. 3, p. 41-57.

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

LOPES, E. T.; BRITO, M. C. L.; JESUS, Y. L. Escola indígena na formação docente: uma experiência no PIBID. In: 21º Seminário de Educação, 2013, Cuiabá. **Anais...**, Cuiabá: UFMT, 2013. p. 01- 20;

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCON, F. Mediação pedagógica, a Lei 10639/03 e as experiências UNIAFRO/UFS. In MARCON, F.; SOGBOSSI, H.B. **Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: Olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos Penesb (Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade brasileira). UFF, Rio de Janeiro, nº 5, p. 15– 34, 2004.

NOVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

RIBEIRO, S.M. A Educação e as Relações Étnico-Raciais: Diálogos entre os saberes produzidos nos espaços educativos não-formais e o sistema de ensino básico escolar. In: Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: UERJ, 2015. p. 1-7.

RIBEIRO, J. S. P. A formação do povo brasileiro e suas consequências no âmbito antropológico. **Saber Acadêmico**, n. 14, 2012, p. 4-15.

SILVA, A.M.M. **Etnia Negra nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental**: transposição didática e suas implicações para o Ensino de Ciências. 2005. 133f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, C.B.R. Trajetórias do Movimento Negro e Ação Afirmativa no Brasil. In **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, Rio de Janeiro, n. 10, jan-jun, 2010, p. 208.

SILVA, D.V.C. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SANSONE, L.; PINHO, O. A. **Raças**: novas perspectivas antropológicas, 2 ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008. 447p.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio-ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

SANTIAGO, E.R.S.S.; LIMA, M.B. A Lei 10.639/03 e a Educação para as Relações Etnicorraciais: uma Reflexão. In: Seminário Nacional Democracia Direitos Humanos e Desenvolvimento, 2014, Aracaju. **Anais...**Aracaju: IB, 2014. p. 157-174

SOUZA, A. L. S. Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 79-96.

SOARES, D. H. P., **A Escolha Profissional: Do Jovem ao Adulto**, S.P: Summus, 2002

TARTUCE, G.L.B.P.; NUNES, M.M.R.; ALMEIDA, P.C.A.; Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. V.40, n. 140, maio/ago. 2010. p.445-447.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidade do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

VERRAMGIA, D. A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. **Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural**, Bogotá, v. 6, n. 12, jul-dez, 2013.

APÊNDICE A - Artigo intitulado “Ciências, culturas e educação: reflexões acerca do “eu” e do “outro” em um processo formativo docente” publicado na Revista Scientia Plena



Ciências, culturas e educação: reflexões acerca do “eu” e do “outro” em um processo formativo docente

Science, culture and education: reflections on the "Me" and the "other"

M. C. L. Brito^{1*}; Y. L. Jesus²; E. T. Lopes³

¹Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, 49.100.000, São Cristóvão-Sergipe, Brasil

²Departamento de Biociências, Universidade Federal de Sergipe, Campus Profº Alberto Cavalho, 49.500.000, Itabaiana-Sergipe, Brasil

³Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, 49.100.000, São Cristóvão-Sergipe, Brasil

*camilaquimicaufs@hotmail.com

(Recebido em 18 de outubro de 2015; aceito em 29 de outubro de 2016)

Esta investigação foi desenvolvida junto às ações dos programas PIBID/ PRODOCÊNCIA/CAPES da área de Química/Ciências- UFS, do Campus Itabaiana. As ações de ensino, pesquisa e extensão desse subprojeto foram desenvolvidas em seis colégios estaduais sergipanos, durante os anos de 2012 a 2014. O objetivo deste trabalho é analisar, a partir dos contatos e convívio com uma comunidade quilombola, as reflexões de duas bolsistas pibidianas acerca do “eu” e do “outro”. A perspectiva etnográfica e o relato autobiográfico constituem a metodologia do trabalho. Os métodos de coleta de dados foram o diário de campo e as observações. Assim, este trabalho possibilitou uma reflexão acerca das opiniões e visões das pesquisadoras/bolsistas sobre a cultura afro-brasileira, mais especificamente das visões acerca de “nós” e dos “outros”, conforme exposto por Candau, buscando uma reflexão acerca da construção, histórica e culturalmente situada, da identidade docente.

Palavras-chave: Cultura 1, Educação 2, Identidade 3

This research was developed with the chemistry actions of PIBID/PRODOCÊNCIA/CAPES/Ciências-UFS programs, at Itabaiana Campus. Educational activities, research and extension of this subprojects were developed in six public schools from Sergipe during the years from 2012 to 2014. The objective of this study is to analyze, from contacts and socializing with a quilombo, the reflections of two fellows *pibidianas* of "me" and "other." The ethnographic perspective and the autobiographical are the methodology of this work. Data collection methods were field diary and notes. This work enabled a reflection on the opinions and views of the researchers / scholars on the african-Brazilian culture, specifically the visions about "we" and "others", as stated by Candau, looking for a reflection on the teaching identity construction, historically and culturally situated.

Keywords: Culture 1, Education 2, Identity 3

1. INTRODUÇÃO

A compreensão de que o ser humano é resultado do meio cultural é defendida por diversos pesquisadores, como Laraia (1986) [1] e Geertz (1989) [2]. Nesse sentido, o ser humano é resultado do meio cultural em que foi socializado; portanto herdeiro de um longo processo acumulativo, “que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam [1, 4, 5]”. Geertz (1986) [2, p. 4] assume o seguinte conceito de cultura como “sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado” [2, p. 4].

Desse entendimento pode-se inferir que a cultura condiciona o modo de o indivíduo ver o mundo e, conseqüentemente, ele (o indivíduo) tende a considerar a sua forma de vida como a mais certa e natural. Essa tendência [1], denominada etnocentrismo, em casos extremos é responsável pela ocorrência de diversos conflitos de cunho social. Assim, o modo como as pessoas agem, comem ou se vestem pode chocar algumas pessoas e ser natural para outras, e isso se relacionado com a cultura na qual o indivíduo está inserido. Nessa perspectiva, “[...] todos os homens são dotados do

mesmo equipamento anatômico, mas a utilização do mesmo, ao invés de ser determinada geneticamente [...], depende de um aprendizado e este consiste na cópia de padrões que fazem parte da herança cultural do grupo." [1. p. 70 e 71]

Laraia (1986) [1. p. 52] ainda salienta que “[...] a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral.”

No que diz respeito à educação, Candau (2006) [3] nos coloca diante da necessidade de nos aprofundar na compreensão das relações entre educação e cultura(s). Nesse esteio, a autora [3] critica o caráter homogeneizador da escola e afirma que as questões culturais não podem ser ignoradas pelos/as educadores/as devido ao multiculturalismo presente em sala de aula. A autora ainda defende a importância do papel da educação e das diferentes formas de comunicação entre os membros da sociedade, propondo a perspectiva do/a professor/a como agente cultural [3]. Assim, a compreensão das relações entre educação e cultura/s se refere “[...] a uma concepção diferente da escola como um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.” [3, p. 40, grifo da autora]. No entanto, a maioria dos cursos de formação de professores não contempla essas discussões (LOPES, BRITO e JESUS, 2013) [4].

Assim, é possível observar que os cursos de licenciatura de Ciências da Natureza não fogem da realidade apresentada por Candau (2006) [3]. É possível constatar isso, por exemplo, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das licenciaturas de Ciências Biológicas, de Física, de Química e de Matemática do Campus Professor Alberto Carvalho da UFS, que não contemplam as relações entre educação e cultura(s) [6]. Ainda nesse sentido, esses cursos não abordam as relações entre ciências e cultura, ou em outras palavras, as diferentes dimensões da cultura (LOPES, 2012) [5].

Nessa perspectiva, relacionando com os apontamentos de Candau (2006) [3], são pertinentes as reflexões de Carvalho e Gil-Pérez (1998) [6] e Chassot [7, 8] no que diz respeito aos objetivos e à formação do professor de Ciências Naturais. Assim, a respeito da formação dos professores de Ciências registra-se a importância das necessidades formativas apontadas por Carvalho e Gil-Pérez, (1998) [4] que podem ser resumidas na relação entre o “saber” e o “saber fazer”.

Nesse esteio, além das necessidades formativas apresentadas [4], destacam-se as reflexões de Candau (2006) [3, p. 40], que consideram o/a professor/a como agente cultural e critica a “[...] consciência do caráter monocultural da escola [...]” e defende a “[...] necessidade de romper com ela e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presente”

Dessarte, apresentam-se alguns elementos na perspectiva da reinvenção da escola, tais como: “reconhecer nossas identidades culturais”, “identificar nossas representações dos ‘outros’” e “conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural” [3]. Por conseguinte, é necessário questionar o pouco entendimento e acesso durante os processos formativos docentes ao conceito de cultura(s). Realidade que não contribui, também, para a formação dos professores de Ciências, partindo do entendimento deste também como agente cultural.

Por sua vez, Chassot (2001) [7] critica a realidade do ensino de Ciências na contemporaneidade e propõe interpretar criticamente a Ciência como uma produção do ser humano e uma das diversas formas de ler e compreender o mundo, logo “uma linguagem para facilitar nossa leitura do mundo” [7]. Para o autor, é necessário conhecer e compreender a história da produção dos conhecimentos científicos, além de verificar as contribuições dos africanos, dos indígenas e das mulheres na construção do conhecimento científico. A Ciência é considerada pelo autor como uma linguagem construída pelos homens e mulheres de forma a ilustrar o mundo natural e, desse entendimento, compreender a linguagem das Ciências é como compreender uma outra linguagem, ou seja, adentrar a uma outra dimensão da cultura [6, 7].

Esses pressupostos fundamentaram as ações no âmbito do subprojeto Química-Campus Itabaiana, da Universidade Federal de Sergipe, dos programas PIBID-CAPES e PRODOCÊNCIA-CAPES. Neste trabalho apresentaremos as atividades realizadas junto a uma realidade escolar quilombola, visando produzir conhecimentos, a partir do entendimento do professor como agente cultural e da Ciência como uma linguagem utilizada para explicar o mundo natural, acerca da construção da identidade docente. Sintetizamos, assim, os objetivos deste trabalho: analisar, a partir dos contatos e convívio com uma comunidade quilombola, as reflexões de duas bolsistas pibidianas acerca do “eu” e do “outro”.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho tem como abordagem a pesquisa qualitativa, pois tem como característica o contato direto e intensivo com o estudo a ser realizado e visa abordar o mundo “lá fora”, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras [10]. Adotamos o caráter etnográfico e o relato (auto)biográfico. O primeiro, pelo fato de a investigação consistir numa “descrição profunda”, na interpretação da vida e do senso comum [11]. O segundo, por surgir a partir do enraizamento no curso da vida, de forma que representamos a nossa existência e como contamos para nós mesmos e para os outros, em estreita relação com a história e a cultura [12].

Neste trabalho destacaremos as atividades desenvolvidas por duas bolsistas pibidianas¹ (B1 e B2), no âmbito do contexto formativo docente do PIBID e PRODOCÊNCIA, durante os anos de 2013 e 2014, na Escola Quilombola 27 de Maio I, no povoado Mocambo. B1 cursava a Licenciatura em Química², e B2 é acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas³.

O povoado Mocambo é um quilombo localizado em Porto da Folha, no estado de Sergipe, fronteira com Alagoas, distante 150 km do litoral sergipano. Essa é a primeira comunidade negra do estado que foi reconhecida pelo Governo Federal, através da Fundação Cultural Palmares, em 1997. A titulação de posse dos 2.100 hectares de terras aconteceu no dia 14 de julho de 2000 [12].

As instituições existentes na comunidade Mocambo compreendem uma associação da comunidade quilombola, um clube social, uma fábrica de queijo, uma mercearia, uma pousada, uma igreja e uma escola com dois prédios em locais diferentes. O abastecimento de água somente foi implantado em 2006 pela Companhia de Saneamento de Sergipe (DESO), e a energia elétrica é fornecida pela Energisa (Distribuidora de Energia em Sergipe).

Atualmente, as ruas são calçadas e sem rede sanitária. O sistema de coleta de lixo foi inserido após a realização de uma oficina de mobilização social, visto que antes o lixo domiciliar era colocado a céu aberto, ou seja, às margens do rio, nos quintais, queimando ou enterrando [10].

As principais fontes de renda consistem na confecção de artesanato e da prática da agricultura de alimentos, como feijão, milho, mandioca, batata; da pesca; criação de animais, como suínos, bovinos e caprinos. Esses produtos, além de manter as necessidades da comunidade, são comercializados nas feiras das cidades vizinhas.

As escolas nessa comunidade ofertam o Ensino Fundamental (Escola Estadual 27 de Maio I) e o Ensino Médio (Escola Estadual 27 de Maio II) e atendem alunos tanto da comunidade quilombola quanto alunos não quilombolas moradores de povoados vizinhos.

A coleta de dados foi realizada por meio do registro nos Cadernos de Campo de duas bolsistas, nos quais constavam suas visões, reflexões e observações. Nesses cadernos de campo encontraram-se, também, dados das conversas informais com os professores, alunos e alguns membros da comunidade.

O caderno de campo foi elaborado desde o início das atividades das bolsistas. Este foi organizado em duas partes. Na primeira parte constavam anotações sobre as reflexões acerca da identidade cultural das bolsistas, sua ancestralidade/origem. A segunda, consistiu no registro das concepções acerca da comunidade quilombola e das observações e reflexões antes, durante e após a visita à escola na comunidade supracitada. Assim, esses cadernos de campo constituíram-se em diários pessoais que possibilitam as investigadoras acompanhar o desenvolvimento das observações, visões e reflexões das bolsistas.

Apresentaremos no próximo tópico, a partir dos registros nesses cadernos de campo, as visões acerca das identidades culturais e das visões acerca do “outro”, manifestadas e refletidas pelas bolsistas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir as visões e reflexões das bolsistas pibidianas (B1 e B2) acerca do “eu” e do “outro”.

¹ Autoras deste trabalho.

² Atualmente mestranda do PPGECIMA-UFS e professora da rede estadual sergipana.

³ Atualmente bolsista de Iniciação Científica - CNPq

Visões e reflexões acerca do “eu”

A B1 colocou em seu Caderno de Campo que, a partir das reflexões acerca dos elementos propostos por Candau (2006) [3], para a reinvenção da escola há a necessidade do reconhecimento da própria cultura, ou seja, reconhecer a nossa identidade cultural (nossa origem). Assim, B1, a partir dos estudos teóricos realizados, fez uma reflexão do “eu” com o intuito de entender sua identidade cultural e registra que, através de conversas com os familiares, pode-se descobrir que “somos descendentes de negros, de índios, de brancos, entre outros”.

Assim, em seus registros B1 destacou que sempre teve curiosidade em entender sua origem e foi assim que começou a conversar com seu pai, o qual lhe disse que era bisneto de uma Sinhá (branca) bastante respeitada na região, cujo esposo era holandês.

Os estudos durante o período que foi bolsista do PIBID trouxeram algumas indagações. A primeira, diz respeito ao fato de ser morena, do cabelo crespo, contudo, segundo relato de seu pai, tataraneta de uma Sinhá branca e dos cabelos lisos. Essas diferenças eram motivos de brincadeiras na família. No entanto, relata que não se sentiu discriminada pela família, mas incorporou, pelas questões familiares e pela cultura da cidade onde mora, a opção por alisar o cabelo. B1 descreveu que não conseguiu identificar a origem dessas características, a exemplo do cabelo crespo, pois os familiares com os quais convive são brancos com cabelos lisos e olhos claros.

B1 ainda argumentou, a partir da questão acerca de “quem sou eu”, que, quando estudou a “Escravidão no Brasil”, na disciplina de História, no Ensino Fundamental, ficou chocada com as iniquidades que faziam com os negros e índios, mas “não passou por minha cabeça se esses escravizados eram meus parentes”. A partir do exposto, B1 considerou que há ascendência africana em sua família e aponta que esse fato demanda mais estudo sobre o assunto.

A bolsista ainda refletiu: “Mas, qual a importância de descobrir isso?”. Respondeu em suas anotações: “Quando temos curiosidade de saber a nossa origem, passamos a melhor entender o nosso papel na sociedade”. Assim, concordando com os teóricos estudados, argumentou que as reflexões sobre a própria identidade cultural podem facilitar na concepção de vários assuntos que são abordados na sociedade, com ênfase na escola. Utilizando desses teóricos, acrescentou que o modo de ver o mundo “[...] os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” [1].

Nesse sentido, Laraia (1986) [1] considera que o homem faz uma busca dos esclarecimentos para os fatos cruciais, como a vida e a morte, na tentativa de explicar o início e o fim da vida humana. Sendo assim,

[...] Explicar a vida implica a compreensão dos fenômenos da concepção do nascimento. Estes são importantes para a ordem social. Da explicação que o grupo aceita para a reprodução humana resulta o sistema de parentesco, que vai regulamentar todo o comportamento social (LARAIA, 1986, p.89). [1]

A Bolsista 2, por sua vez, registrou que, com o intuito de identificar e reconhecer as “nossas identidades culturais”, foi necessário refletir a respeito do “eu”. Assim, a partir dessas indagações, refletiu sobre os seguintes questionamentos: Quem sou? Qual a minha origem? Qual a minha ascendência? Será que é indígena, negra, branca (portuguesa, espanhola, francesa, entre outras)?

Recordou dos filmes, reportagens, aulas e livros que mostram a formação do povo brasileiro, a chegada dos portugueses, dos demais europeus e dos povos africanos ao Brasil, da escravidão indígena e negra. Imaginou-me naquele período, com seus familiares naquele momento histórico e começou a questionar a respeito de sua herança cultural, da sua identidade cultural: “Se eu pertencesse àquele período, de qual grupo eu faria parte? Seria o dos nativos (os indígenas), dos colonizadores (os europeus) ou dos trazidos à força para essa terra (os africanos)?”. Considerou que é complexo saber, exatamente, a qual grupo desses pertencemos, pois o Brasil apresenta uma diversidade cultural enorme, que apresenta uma mistura de povos, diversos grupos étnico-raciais e, portanto, diferentes culturas. Nesse contexto, registrou em seu caderno, a partir dos estudos realizados como bolsista, que a diversidade étnico-racial brasileira é “[...] um fato inegável

evidenciado ao olharmos para os espaços sociais brasileiros, realidade ratificada nos debates e produções acadêmicas que têm se ampliado nas últimas décadas [...]” [15].

A partir da necessidade de se conhecer sua identidade cultural, sua origem, procurou, em conversas informais com seus familiares, reviver o passado com o intuito de identificar a sua origem. Além disso, considerou que quando conhecemos o “eu” é mais propício de se aceitar o “outro”, melhorando o relacionamento entre estes no âmbito social.

Assim, na procura de saciar sua curiosidade e inquietação a respeito da própria origem, enquanto conversava com seu pai, identificou que ele é bisneto de uma índia (presença de poucos pelos, com pele, cabelo e olhos mais escuros e com olhos pequenos e puxados) que casou com um branco (pele, olhos e cabelos claros), por isso as características físicas são próximas das dos indígenas.

Na família de sua mãe identificou a ascendência negra e indígena, sendo que as características e traços físicos mais presentes são os da ascendência negra, afro-brasileira. Segundo a bolsista, a origem de sua família é constituída a partir da descendência desses diferentes grupos étnicos. Ressaltou que “esses foram os que identifiquei, mas quantos outros não devem ter constituído minha família de geração para geração?”.

A bolsista evidencia que, como coloca Lopes et al. (2012) [15], durante a história da humanidade “sempre estivemos em contato com sociedades e mundos diferentes”, nunca vivemos numa situação absolutamente isolada, como é mostrada na escola, pois essa possibilidade é praticamente inexistente.

Concluiu que tem ascendência indígena, negra e branca, como a maioria dos brasileiros, apresentando alguns hábitos e costumes das etnias indígenas e das africanas, como o uso de algumas ervas para fins medicinais, costume de dormir em rede, alimentar-se com alimentos como milho, macaxeira, amendoim, feijoada, farinha, peixes, entre outros. Também identificou por parte da família materna e paterna a tradição de benzer, por exemplo, contra o “mau olhado”.

Constatamos que as bolsistas, ao abordar e refletir seu “eu”, de maneira distinta, marcaram suas reflexões nas características fenotípicas, destacando os registros de B1, que sintetizou seus registros no que diz respeito às marcas raciais com presença afrodescendente. Por sua vez, as reflexões de B2 foram recheadas pelas características físicas e pelas possíveis heranças culturais. Tal abordagem com privilégio de características físicas pode ter relação com o “preconceito de marca” apontado na realidade brasileira, que indica a prevalência de marcas no corpo como reprodutoras das desigualdades. Outra hipótese é que tenha relação com a forma pela qual os estudos no grupo podem ter sido conduzidos, visto que podem ter sido privilegiadas as questões fenotípicas em detrimento das questões étnicas. Essas novas hipóteses poderão ser respondidas na continuidade da investigação.

Reflexões acerca do “outro”

Refletimos no tópico anterior as visões das bolsistas acerca da própria identidade cultural. Neste tópico apresentamos as visões e reflexões das bolsistas B1 e B2 acerca do “outro”, daquele que consideramos diferentes [3]. Neste trabalho o “outro” refere-se à comunidade quilombola, na qual as bolsistas desenvolveram os trabalhos.

Visões e reflexões de B1

B1, ao se referir as suas concepções acerca da comunidade quilombola, relembra das aulas de história do Ensino Fundamental, quando estudava o processo de formação dos quilombos. Assim, sua visão era de que o quilombo seria um “lugar escondido, pois esses locais eram os refúgios dos escravos “fujões”. Acrescenta que “achava que as casas eram de barro e cobertas de palhas de bananeiras, com terreiro para seus rituais religiosos e para as crianças brincarem, localizando próximos de rio ou riacho para o próprio consumo” (B1, 2013). A bolsista ainda acrescenta que sobre o modo de se vestir

[...] minha visão era que as mulheres usavam saias brancas, longas e rodadas com blusas de mangas gastadas de tanto seus filhos puxarem para se amamentarem. Além disso, achava que a maioria usasse lenço na cabeça, com a

intenção de levar os potes ou baldes de água para consumo. Já os homens usavam umas calças remendadas e compridas com um cinto feito de corda, sem camisa e chinelos de couro (B1, 2014).

Com relação à religião B1, imaginava que se baseava no candomblé, na umbanda, com a presença de santos/orixás, como Iemanjá. Acrescenta ainda que “outro feitiço presente em nossa sociedade e de origem africana é a capoeira, considerada um esporte hoje em dia, mas antes era o meio que os escravos encontravam para se defender dos capitães do mato ou invasores”.

Para B1, a primeira visita à comunidade quilombola foi marcada de muitas aventuras. A bolsista destaca inicialmente o difícil acesso a essa comunidade, pois, em sua opinião, “fica longe da Universidade, a aproximadamente 150 km”. Contudo, para a bolsista, a curiosidade e ansiedade fizeram com que a viagem fosse bem rápida. A primeira impressão que teve, quando estava se aproximando do local, foi “que não tinha como existir pessoas no meio daquele mato”. Mas quando se aproximou “comecei a ver algumas casas, adolescentes ouvindo músicas em um carro na beira do rio (o famoso Rio São Francisco). Esse rio é lindo, extenso, com uma mistura de cores verde e azul”. Assim, ao percorrer o povoado, começou a fazer anotações das casas, das crianças brincando na rua e das donas de casa nas calçadas conversando. Anota em seu caderno:

As casas são feitas de alvenaria, a maioria rebocada e pintada, e cobertas por telhas, somente os muros dos quintais que são feitos de madeira e prego. As ruas são calçadas, mas sem rede de esgotos. Ao chegar próximo do colégio, tinha um terreno baldio, local onde os moradores jogam futebol nos finais de semana (B1, 2014).

A respeito do modo de se vestir, observou duas mulheres que estavam sentadas na calçada, uma delas estava alimentando seu filho:

[...] ambas usavam shorts jeans com blusas de alças e coloridas. Além disso, elas estavam com os cabelos amarrados, devido ao calor. Já alguns homens e adolescentes estavam usando também short jeans com blusas regatas e de chinelos de plástico, a exemplo de havaianas (B1, 2014).

Ao caminhar pela rua principal do povoado, a bolsista registra a presença de carros, motos e bicicletas, “os quais são meios de transporte utilizados pelos moradores, inclusive as bicicletas são muito usadas pelos adolescentes para ir à escola”. Além disso, próximo ao colégio estava um senhor “ajeitando seu ‘carro de boi’, transportando alimentos para seu gado”.

Em relação à religião, foi registrada, na rua principal, a imagem de um santo católico, Padre Cícero, o qual era o padroeiro da comunidade. Aponta que, em conversas com professores e alunos, foi informado que a maioria dos moradores são católicos. Somente uma jovem disse em uma conversa informal que há nessa comunidade práticas que podemos identificar como originárias de religiões de matriz africana. Assinala que, com os dados coletados, até o momento, não é possível fazer alguma afirmação a respeito.

A partir de suas observações e registro, reflete que foi possível perceber que a maioria de suas concepções eram equivocadas. E, utilizando de Laraia (1986) [1], afirma que ‘a cultura é dinâmica’, ou seja, qualquer sistema cultural está em um processo consecutivo de modificação. Com efeito,

[...] os quilombolas não vivem como no tempo da escravidão, quando formaram os quilombos. Os quilombos e os sujeitos quilombolas mudaram, pois a cultura não é estática, e sim está em constante transformação, adquirindo novas aparências, costumes, valores a si mesma, possibilitando novas mudanças ao longo do tempo (B1, 2014).

As concepções manifestadas podem ter influência da escola, sobretudo pelo livro didático e também pela mídia, os quais podem apresentar uma visão estática, e muitas vezes estereotipada, de cultura [6]. Desse modo, “na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de

situações de aparação social e cultural que confirmam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso” [3].

Constata que, a partir das observações realizadas, passou a conhecer um pouco mais desse grupo cultural, entender um pouco de sua cultura, pois, [3] junto ao reconhecimento da própria identidade cultural, devemos relacionar as representações que construímos sobre os outros (aqueles que consideramos diferentes). Dessa forma, informados por estereótipos, se não estivermos atentos, podemos manifestar, por palavras e gestos, discriminação, desrespeito, desqualificação. Estes julgamentos decorrem de preconceitos, e pessoas negras têm sido vítimas deles. Não poucas vezes se ouve que pessoas “desta raça”, os negros, são feios, sujos, violentos ou preguiçosos. Cabe mencionar aqui que a palavra raça não se refere ao conceito biológico de raças humanas, amplamente rechaçado pelos conhecimentos científicos aceitos nos dias de hoje [13].

Por fim, concordamos com as reflexões de B1, ao afirmar que suas visões tinham influência do que a mídia ou até mesmo os livros didáticos abordavam sobre essas culturas, como, por exemplo, a escravidão como tema principal.

Visões e reflexões de B2

B2 inicia suas anotações relatando que quando soube que iria trabalhar com uma comunidade quilombola, logo imaginou os quilombos como relatados em livros de história e apresentados em filmes que trabalham temas como a escravidão no Brasil. Assim, a expectativa inicial para essa comunidade, ao pensar em Quilombos, era de encontrar algo bem distinto da nossa realidade e próximo do período em que surgiram os quilombos, com a fuga dos negros, ditos “negros fujões”, das senzalas das fazendas, se embreando na mata (longe das cidades e das fazendas, distante de todos, em locais precários, com o mínimo de estrutura para se viver) e sobrevivendo do que conseguissem plantar e caçar.

Embora soubesse que não estaria, exatamente, como na época da escravidão, acreditava que manteriam alguns costumes e tradições da época e que sua localização seria relativamente distante das cidades mais próximas. Além disso, imaginou que mantivessem suas crenças e religiões de matrizes africanas, como o Candomblé, além de “rituais de luta como a capoeira, hoje tida como um tipo de esporte”.

Desse modo, B2, ao se aproximar da comunidade, percebeu sua distância com outras localidades e sua beleza por ficar às margens do Rio São Francisco. B2 registra que começou “a imaginar as relações que essa comunidade mantinha com esse rio”, tanto do ponto de vista do seu sustento alimentar, como dos rituais relacionados à cultura e religiões de matrizes africanas, “passadas por nossos antepassados durante gerações”.

Mas, assinala certo “estranhamento”, ao constatar diferenças entre o que imaginou e o que observou. Inicialmente, porque a comunidade se assemelha a uma pequena vila, em que as casas apresentam uma estrutura básica, semelhante as casas encontradas em muitos povoados, não quilombolas. Ao caminhar pela comunidade, percebeu que seus membros apresentavam dependência com a pequena agricultura e com a pesca no rio. Além disso, algo despertou sua atenção e provocou inquietação:

[...] logo na entrada da comunidade, em frente a uma casa, havia uma imagem, grande (dentro de um tipo de oratório de madeira e vidro) de Padre Cícero, um santo da religião Católica, padroeiro da comunidade. Essas são evidências da presença da religião católica, embora possa haver outras religiões de matrizes africanas, menos seguidas, como relatado em conversas informais com alguns alunos da escola quilombola, moradores da comunidade investigada (B2, 2013).

Em conversas informais mantidas por B2, com alunos e moradores dessa comunidade, durante as idas à própria comunidade, a bolsista aponta em seus registros que “praticam a capoeira, com menos frequência, e que há vaquejadas”.

Em algumas das visitas de B2 nessa comunidade, foram realizadas conversas com membros mais antigos. Sobre isso, a bolsista, em alusão a Candau [3], considera que

[...] nessas conversas relataram sobre a formação da comunidade Mocambo e lutas pela terra. Assim, foi possível conhecer um pouco mais sobre a história dessa comunidade e contribuir para a transformação de nossas concepções e visões iniciais, necessárias ao professor que atua enquanto agente cultural, em busca de relações mais positivas em meio à diversidade da sala de aula (B2, 2013).

Assim, B2 infere que, após a visita à comunidade, notou que

[...] muitos de nós bolsistas e voluntários tínhamos uma visão distorcida do que seria uma comunidade quilombola. Acreditávamos que essa comunidade estaria parada no tempo sem qualquer interação com a vida urbana, conservando seu modo de vida sem alteração durante todo o tempo (B2, 2013 e 2014).

Com efeito, Laraia (1986) [1] afirma que ‘a cultura é dinâmica’, ou seja, qualquer sistema cultural está em um processo consecutivo de modificação. As visões do diferente como inferior colocado enquanto ‘menos evoluído’, assim, grande parte das comunidades que vivem em um determinado contexto sociocultural apresentam uma visão etnocêntrica no que diz respeito a diferentes culturas, colocando a sua cultura como superior e mais aceita [1].

A B2 relata ainda que, a partir de leituras e debates com o grupo de estudos acerca do conceito de cultura, tinham também certa dificuldade em compreender o que seria/m cultura/s, uma vez que não há um conceito exato, e sua relação com os indivíduos participantes dela. Assim, foi possível entender que cultura não é um processo estático, mas que está em constante transformação, incorporando novos aspectos culturais e apresentando transformações ao longo do tempo. Essas mudanças podem ser por fatores externos e internos, mas sempre está a cultura em processo de mudança, pois ela é dinâmica [1, 2].

Assim, percebemos que as bolsistas apresentaram uma visão estereotipada dos quilombos, difundida pelos livros didáticos e pela mídia. Contudo, após as leituras, convivência na comunidade e discussões no grupo de estudos, a B2 relata que suas visões caminharam no sentido do entendimento de que cada povo possui suas próprias crenças e costumes; não há uma hierarquia entre elas, mas sim diversas formas e perspectivas de ver e explicar o mundo, e diferentes explicações acerca das relações ‘homem- natureza’. Com efeito, as bolsistas afirmam que:

Este trabalho possibilitou uma reflexão acerca de nossas opiniões em relação às diversas culturas, ou seja, das nossas visões acerca de “nós” e dos “outros”, nos proporcionando uma compreensão mais ampla da construção de nossa identidade docente. Dessa forma, refletindo, também, a formação docente para a diversidade presente em sala de aula. Assim, temos um grande desafio pela frente no sentido de aprimorar nossos conhecimentos sobre as diferentes dimensões da Cultura, como a Ciência. (JESUS, BRITO e LOPES, 2015, p. 13) [14]

4. CONCLUSÃO

Constatamos que as reflexões do “eu” instigaram as bolsistas a procurarem conhecer e compreender suas origens. Suas reflexões foram marcadas pelas características físicas, mas também caminharam, a exemplo de B2, para as características étnicas.

Sobre as visões do “outro”, a comunidade quilombola, as bolsistas afirmaram que as visões e concepções mudaram ao conhecer a comunidade, possibilitando uma transformação nos seus “pré-conceitos” no momento em que conviveram com membros dessa comunidade e também com os estudos realizados.

Com essa investigação foi possível problematizar a necessidade e as possibilidades de se trabalhar na formação inicial docente com as diferentes culturas dos licenciandos (“eu”) e suas visões acerca do “outro”. Nesse caso, o “outro” é constituído como um grupo cultural diferenciado, elencado nesse trabalho como uma comunidade quilombola e seus moradores.

Essas reflexões e experiências podem contribuir, num primeiro momento, para a (trans) formação das visões acerca dos “outros”. Num segundo, para a identificação dos preconceitos e estereótipos acerca do “outro”. Por fim, possibilita a (re/des) construção da identidade docente na perspectiva do professor enquanto agente cultural, conforme defendido nesta investigação (LOPES e JESUS, 2015) [15].

Desse modo, defendemos a necessidade de trazer para a sala de aula as contribuições dos diversos povos para a cultura brasileira, aos moldes do que preconiza a Lei 11.645/2008; e, no caso específico das Ciências da Natureza, reside também o desafio de estudar a contribuição desses povos na construção dos conhecimentos sobre a natureza. Posto esse desafio, acrescenta-se, por consequência, o convite para a construção de um ensino que respeite e considere a diversidade cultural brasileira.

5. AGRADECIMENTOS

À CAPES e à FAPITEC-SE.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Laraia RB. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar; 1986.
2. Geertz C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT Editora; 1989.
3. Candau VM. O/A educador/a como agente cultural. In: Lopes ARC, Macedo EF, Alves MPC. (Orgs.). *Cultura e política de currículo*. Araquara-SP: Junqueira & Marin; 2006, p. 35-52.
4. Lopes ET, Brito MCL, Jesus YL. Escola indígena na formação docente: uma experiência no PIBID. In: *Anais 21º Seminário de Educação 09-13 set 2013, Cuiabá, Brasil, Cuiabá: Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes; 2013. p. 340-141*
5. Lopes, E. T. *Conhecimento Bakairi Cotidianos e Conhecimentos Químicos Escolares: Perspectivas e Desafios*. São Cristóvão – Se, 2012. Tese (Núcleo De Pós Graduação Em Educação) Universidade Federal De Sergipe.
6. Perez DG, Carvalho AMP. *Formação de Professores de Ciências*. (Tradução Sandra Valenzuela). São Paulo: Ed. Cortez; 1998.
7. Chassot A. Alfabetização Científica e Cidadania. In: Chassot A. *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. (Coleção educação em química). Ijuí: Ed. UNIJUÍ; 2001. 440 p.
8. Chassot A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social, *Rev Brasileira de Educação*. 2003 Jan/Fev/Mar/Abr; (22)
9. Jesus YL, Jesus BS, Lopes ET. Nossas identidades e o ensino de Ciências: algumas reflexões. In: *Anais VI Fórum Identidade e Alteridades e II Congresso Nacional Educação e Diversidade*. UFS, Itabaiana, 2013.
10. Bogdan RC, Biklen SK. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora; 1994.
11. Teles MFS, Souza ACM, Gomberg E. A FUNASA e as visões de mobilização social dos moradores de Mocambo, Sergipe. *Rev Saúde Coletiva* [internet]. 2010 [citado em 5 jan 2014]; 7(38): 43-49. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84212375003>
12. Souza EC. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, Escritas de si e Práticas de Formação na Pós-graduação. Ver. *Fórum Identidades*. 2008; 2(4):37-50.
13. Verrangia D, Silva PBG. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidade do ensino de Ciências. *Rev Educação e Pesquisa*. 2010 set./dez. 36(3): 705-718.
14. Jesus, YL.; Brito, M. C. L.; Lopes, E. T. Ciências, Cultura e Educação: Reflexões Acerca do “Eu” e do “Outro”. *Anais... In: IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” São Cristóvão - SE, 2015. ISSN: 1982-3657*
15. Lopes ET et al. *Concepções e Análises de Material Didático na Perspectiva da Diversidade*. (Curso de Aperfeiçoamento: Produção de Material Didático para a Diversidade). São Cristóvão – SE; 2012. (Centro de Educação Superior a Distância) Universidade Federal de Sergipe.
16. Lopes, ET; Jesus, YL. (Re/Des) Construção das Visões Acerca dos Indígenas na Formação Docente em Ciências da Natureza. *Revista SODEBRAS*, v. 10, p. 279-289, 2015.

APÊNDICE B – Questionário

Questionário Mestrandos do NPGEICIMA/UFS

*Obrigatório

Eu concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo: Uma reflexão acerca das orientações para a Educação das Relações Étnico-raciais e a relação dessas com a formação docente ofertada nos cursos de Licenciaturas. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que: 1) Tenho liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação; 2) Minha identidade será mantida em sigilo, mas concordo que as informações fornecidas durante a pesquisa (questionários, entrevistas, trabalhos, etc.) sejam usadas no desenvolvimento do estudo e em futuras publicações científicas; 3) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final do estudo. *

Marcar apenas uma oval.

Concordo

Nome ou apelido *

Identificação do Perfil: escolha um apelido para que somente você se identifique em outros momentos da pesquisa.

Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Idade *

Marcar apenas uma oval.

17 a 20

21 a 25

26 a 30

31 a 35

36 a 40

acima de 41 anos

Estado Civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro
- Casado
- Divorciado
- Viúvo
- União estável

Você tem filho(s)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Você se identifica quanto a raça/cor/etnia: *

Marcar apenas uma oval.

- branca
- negra
- amarela
- parda
- indígena
- Outro:

Religião? *

Marcar apenas uma oval.

- Candomblecista
- Católica
- Espírita
- Evangélica

Umbandista

Outro:

Onde Mora *

Qual escola que você concluiu o Ensino Médio: *

Marcar apenas uma oval.

pública

particular

Concluiu o ensino médio em que ano? *

Qual licenciatura você é formado(a)? *

Qual Instituição que cursou a licenciatura? *

Em que ano concluiu essa licenciatura? *

Ingressou na Universidade através de cotas? *

Marcar apenas uma oval.

Grupo A – Todos os candidatos, qualquer que seja a procedência escolar ou grupo étnico racial.

Grupo B – Candidatos da Escola Pública de qualquer grupo étnico racial.

Grupo C – Candidatos de Escola Pública que se auto declararem pardos, negros ou indígenas.

Portador de Necessidades Especiais.

NÃO. Adentrei a Universidade antes das cotas.

Porque você optou pela Licenciatura que é formado(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- baixa concorrência
- tem afinidade com a área e quer ser professor da área
- tem afinidade com a área, mas não quer ser professor
- incentivo de pais, parentes e amigos
- incentivo de professores
- falta de opção
- curso próximo onde mora
- entrei nesse curso com intenção de transferir para outro
- Outro:

Você foi bolsista ou voluntário em qual projeto durante a licenciatura: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, Iniciação Científica (PIBIC)
- Sim, Iniciação a Extensão (PIBIX)
- Sim, Iniciação Tecnológica (PIBIT)
- Sim, Iniciação a Docência (PIBID)
- Sim, Monitoria
- Não foi bolsista nem voluntário.
- Outro:

Concluiu outra graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Se Sim, Qual?

Que ano concluiu a segunda graduação?

Possui pós-graduação latu-senso (especialização)? *

Marcar apenas uma oval.

 Sim Não

Se você respondeu positivamente à questão anterior, informe, por favor, o(s) nome(s) do(s) curso(s):

Qual temática da sua monografia?

Por quê se candidatou para a seleção de mestrado do NPGEICIMA ?

Você trabalhava antes de entrar no NPGEICIMA? *

Marcar apenas uma oval.

 sim, continuo trabalhando sim, parei de trabalhar depois que entrei no NPGEICIMA sim, parei de trabalhar antes de entrar no NPGEICIMA não trabalho

Se trabalha/trabalhou foi como:

Marcar apenas uma oval.

 professor outra profissão

Se trabalhou como professor quanto tempo de atuação profissional?

Se trabalhou em outra profissão, Qual?

Você conhece a Resolução CNE/CP N.º 01/2004 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? *

Marcar apenas uma oval.

 Sim Não

Qual sua opinião acerca dessas resoluções/leis? *

Na sua opinião como pode ser desenvolvida a relação entre o ensino de Ciências e/ou Matemática e a Educação das Relações Étnico-Raciais no processo de ensino? *

Qual sua opinião acerca da relação entre o ensino de ciências e/ou matemática e a educação das relações étnico-raciais?

Na sua opinião como pode ser desenvolvida a relação entre o ensino de ciências e/ou matemática e a educação das relações étnico-raciais no processo de ensino?

Durante a graduação foi desenvolvida(s) alguma(s) ações que que trabalha(m) a educação das relações étnico-raciais com seus participantes, seja como palestras, minicursos, mesa redonda ou até mesmo eventos específicos da área? Se Sim, como foi essa experiência em participar desses eventos e o quanto contribui para a sua formação? Se Não por que?*

Você já participou de algum processo de formação continuada que abordasse questões étnico-raciais e/ou africanidades? *

Marcar apenas uma oval.

 Sim Não

Se você respondeu positivamente à questão anterior, informe, por favor, quais?

Em sua opinião, quais relações esses eventos/ações apresentam com a formação de professores? *

Se você trabalhou como professor(a), por favor, responda ainda a seguinte questão: você abordou em algum momento em suas atividades pedagógicas a Educação das Relações Étnico-raciais?

Utilize esse espaço para apresentar algumas contribuições sobre essa temática (opiniões, ideias, sugestões, entre outros). *