



## A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA

### EDUCATION OF THE ETHNIC-RACIAL RELATIONS: VIEWS AT TEACHER FORMATION IN CHEMISTRY

Maria Camila Lima Brito de Jesus<sup>1</sup>  
Edinéia Tavares Lopes<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta é uma investigação de mestrado que trata das aproximações e distanciamentos identificados entre a formação docente (inicial e continuada), vivenciada por cinco mestrandas, e a proposta da Educação das Relações Étnico-raciais (Erer). Como recorte para este trabalho, os objetivos são: analisar os perfis pessoais, acadêmicos e profissionais de cinco mestrandas em Ensino de Ciências e Matemática; e investigar as visões das mestrandas acerca das orientações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Tem como abordagem a pesquisa qualitativa, e como metodologia, adotamos o relato autobiográfico. As coletas de dados foram realizadas por meio de questionário. Assim, este trabalho permitiu identificar os perfis pessoais, acadêmicos e profissionais das mestrandas em Ensino de Ciências e Matemática. Além disso, analisamos as visões das mestrandas acerca das orientações para Erer.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-raciais. Ensino de Ciências. Formação docente.

**Abstract:** This is a master's research deals with the similarities and differences identified between teacher training (initial and continuing), lived for five Masters students, and the proposal of Education of Ethnic-racial Relations (Erer). As cut for this work, the objectives are: to analyze the personal profiles, academic and five Masters students professionals in Science and Mathematics Teaching; and investigate the views of Masters students about the guidelines for the Education of Ethnic- Racial Relations. Its qualitative research approach, and as a methodology, we adopted the autobiographical account. Data collection was conducted through a questionnaire. This work has identified personal profiles, academics and professionals of Masters students in Science and Mathematics Teaching. In addition, we analyze the views of Masters students about the guidelines for Erer.

**Keywords:** Ethnic and racial relations. Science teaching. Teacher training.

---

1 Professora da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED-SE). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe. camilaquimicaufs@hotmail.com

2 Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe (Departamento de Química - UFS/Campus Itabaiana e Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECIMA). Grupos de Pesquisas: EDUCON, GEPIADDE e GPEMEC. edineia.ufs@gmail.com

## Introdução

Diversas ações visando o combate ao racismo e a discriminação têm sido desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil, destacando, nesse contexto, a luta do Movimento Negro pela política antirracista no país, reverberando, por exemplo: na criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) em diversas universidades brasileiras e na política de ações afirmativas.

No que diz respeito aos documentos oficiais podemos citar: 1) Lei nº 10.639/03, que estabelece, na Educação Básica, a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. 2) Lei nº 11.645/08 que substituiu a Lei nº 10.639/03 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) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (2004); 4) Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006); 5) 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 Instituições de Ensino Superior (IES) para efetivação da Erer.

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

De tal modo, a construção dessas atitudes e posturas exige a desconstrução de ideias equivocadas e sedimentadas ao longo da história do país, por exemplos: a crença de que vivemos numa democracia racial e a valoração do que remete a origem europeia, em contraponto à negatividade ao que remete as outras origens, como as africanas e/ou as indígenas. Como consequência, é necessário dedicar atenção especial à formação inicial e continuada de professores, de forma que esta garanta

formação adequada para o atendimento às leis e a implementação das diretrizes supracitadas (BRASIL, 2006).

Dessa forma, no art. 26, inciso 1, da Lei nº 11.645, discute sobre o conteúdo programático, em que incluirá discussões sobre dois grupos étnicos- negro e índio- tais como aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

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 apresentam orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e avaliação da Erer. Essas diretrizes têm como objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantindo o reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira.

Nessa linha, 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 a Erer. Assim, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 expõe que a Erer tem como objetivo a exposição e produção de conhecimentos, assim como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. No art. 1º dessa resolução é instituída a inserção da Erer nas instituições que desenvolvam programas de formação inicial/continuada de professores, voltada para a cada área do conhecimento.

No 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, destacamos dois itens, expostos nas principais ações das IES, sendo: 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 n. 01/2004, e c) 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.

Com essa preocupação desenvolvemos um estudo no âmbito de um curso de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática que tem como objetivo investigar as relações estabelecidas entre as trajetórias de vida de cinco licenciadas em Química da turma do mestrado ingressante em 2015 e a inserção da Educação das Relações Étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Como recorte, neste trabalho, buscamos responder

os seguintes questionamentos: Quais os perfis pessoais, acadêmicos e profissionais das mestrandas em Ensino de Ciências e Matemática (ECM) 2015? Quais as visões das mestrandas em ECM-2015 acerca da Erer? Assim, este trabalho tem como objetivos: analisar os perfis pessoais, acadêmicos e profissionais de cinco mestrandas em ECM-2015; e investigar as visões das mestrandas acerca das orientações para a Erer. A seguir apresentamos a metodologia deste trabalho.

### **Caminho metodológico**

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, BIKLEN, 2013) -, e mais especificamente o relato autobiográfico. A ideia do relato autobiográfico surge 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 (SOUZA, 2008).

A coleta de dados foi realizada junto aos ingressantes licenciados em Química de um curso de Mestrado em ECM-2015 de uma universidade pública nordestina, matriculados em uma disciplina ofertada no primeiro semestre do curso.

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.

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 e dez (10) abordaram questões acerca da inserção da Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino de Ciências. Neste trabalho analisaremos as seguintes questões acerca da inserção da Erer nos cursos de licenciaturas:

1. Você conhece a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 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? Se você respondeu positivamente à questão anterior, informe, por favor, quais?

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

Em seguida os dados foram transferidos para o sistema do software on-line webQDA. Para preservar a identificação das mestrandas foi utilizado um código de registro, em que foi atribuído um número para cada informante (1, 2, 3,...), em seguida, feitas as identificações de sexo (F para feminino) e do método de coleta, qual seja: questionário (Q). No tópico a seguir, discutiremos a Erer na trajetória acadêmica e profissional das mestrandas.

### **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 2010<sup>3</sup> 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).

---

3 CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Religião. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=se&tema=censodemog2010\\_relig](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=se&tema=censodemog2010_relig)>. Acesso em: mar. 2016.

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 2010<sup>4</sup>, 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.

Quanto à instituição em que cursou a licenciatura, quatro (1FQ, 2FQ, 3FQ e 4FQ) cursaram em universidade pública, sendo que 4FQ na Instituição de Ensino Superior Pública - Sede IES-Ps e 1FQ, 2FQ, 3FQ na Instituição de Ensino Superior Pública- interior IES-Pi. Já 5FQ cursou a licenciatura na Instituição de Ensino Superior Particular 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 autodeclaram 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.

---

4 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.

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).

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 Pibid<sup>5</sup> 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 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

---

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



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.

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 mestrado em ECM-2015, 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 mestrado em ECM-2015, 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.

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 mestradas 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 mestradas (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.

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.

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 mestrada 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 mestrada. Assim, concluímos que a mestrada 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.

### **Considerações finais**

Concluimos que, este trabalho permitiu identificar os perfis pessoais, acadêmicos e profissionais das mestrandas em Ensino de Ciências e Matemática. 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 n° 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 por 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 n° 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 n° 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.

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).

### Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 251p.

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. 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 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**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Universidade Federal de Sergipe. Resolução Nº 56/2014/CONEPE. **Aprova Alteração do Regulamento Interno do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática**. São Cristóvão, SE, maio de 2014.



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, 2014.

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.

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.

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

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.

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

SOUZA, E.C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, Escritas de si e Práticas de Formação na Pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**. v. 4, n. 4, p. 37-50, 2008.

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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Instrução Normativa Nº 56 2014 /NPGECIMA**. São Cristóvão, 2014. 10 p.

VERRANGIA, 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.

**Recebido:** 25/07/2017

**Aprovado:** 24/11/2017