QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS LICENCIATURAS EM QUÍMICA E FÍSICA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NORDESTINA

ETHNIC-RACIAL ISSUES IN BACHELORS IN CHEMISTRY AND PHYSICS OF A FEDERAL UNIVERSITY NORDESTINA

Maria Camila Lima Brito de Jesus
Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, SEED
Aracajú, SE, Brasil
camilaquimicaufs@hotmail.com

Edinéia Tavares Lopes
Departamento de Química, DQI
Universidade Federal de Sergipe, UFS
Aracajú, SE, Brasil
edineia.ufs@gmail.com

Resumo. Neste trabalho, buscou-se responder ao seguinte questionamento: quais as aproximações e os distanciamentos da proposta de formação docente presente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos Cursos de Licenciaturas em Química e Física de um campus do interior de uma universidade federal nordestina com a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer)? Assim, este artigo tem por objetivo analisar os PPPs dos referidos cursos e a inserção da Erer. A partir de uma abordagem qualitativa, analisou-se dados coletados por Análise Documental e Entrevistas. Pôde-se constatar que os PPPs analisados não contemplam a relação entre educação e culturas e, de forma mais específica, estes não propõem a inserção da Erer. Os resultados apontaram para a necessidade de implementação das orientações para a Erer nos referidos cursos e, de forma mais ampla, nas diversas ações institucionais, quais sejam ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Formação docente; Licenciatura.

Abstract. In this work, we tried to answer the following question: What are the approximations and the distances of the teacher formation proposal present in the Political Educational Projects (PPP) of the Undergraduate Courses in Chemistry and Physics of an interior campus of a federal university in northeast to Education for Ethnic–Racial Relations (Erer)? Thus, this article aims to analyze the PPP of the mentioned courses and Erer insertion on them. From a qualitative approach, we analyzed data collected by Documental Analysis and Interviews. It was possible to verify that the analyzed PPP do not contemplate the relation between education and cultures and, more specifically, they do not propose the insertion of Erer. The results pointed to the need of Erer guidelines implement in these courses and, more broadly, in the various institutional actions, such as teaching, research and extension.

Keywords: Ethnic–Racial Relations; Teacher Formation; Undergraduate Course in Teaching

INTRODUÇÃO

No contexto nacional, como expressão da formação do povo brasileiro, há uma presença significativa diferentes repertórios culturais nas escolas brasileiras, sobretudo os de matrizes identitárias africana, indígena e europeia. Hodiernamente, observa-se uma necessidade não só de refletir a respeito da valorização dessas diferenças étnicas e raciais, mas de problematizar no ambiente escolar as relações étnico-raciais em pauta em nossa sociedade, pois, há muito que se caminhar no sentido de combater a prática educacional brasileira que privilegia e valoriza os repertórios com base na lógica europeia em detrimento das demais. Reforça-se, ainda, a necessidade do combate ao mito da democracia racial, que difunde a ideia de uma convivência harmoniosa entre os diferentes povos que formam a sociedade brasileira.

Nessa linha de pensamento, 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. Nesse processo, o papel do/a professor/a é análogo ao de um agente cultural e, no momento atual, eles – os professores - não podem deixar os temas sociais de lado, possibilitando, desse modo, que as escolas não se distanciem dessas naturezas simbólicas que as crianças e jovens de hoje apresentam em suas mentalidades (CANDAU, 2006).

É necessário que os docentes promovam discussões em sala de aula sobre os diferentes processos de mudanças culturais existentes na sociedade, com o intuito de trabalhar com jovens os diferentes grupos socioculturais e as reflexões sobre sua identidade e, sobretudo, promover relações étnico-raciais mais positivas. Para isso é necessário o reconhecimento das identidades culturais em jogo, que compreende em grande medida o (re)conhecer a própria identidade cultural e a identidade do outro.

Nesse interim, Candau (2006, p.43) 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". Assim, quando conhecemos o "eu", é mais favorável de aceitar o "outro", permitindo uma convivência e troca de experiências mais densas entre os sujeitos.

Charlot (2005), ao apresentar a noção da Relação com o Saber, contribui nessa compreensão das relações entre cultura e educação, já que, para o autor, o conceito de cultura pode ser definido como uma construção de sentido que permite tomar consciência de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. A saber, "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, 2005).

Esse entendimento amplia o conceito de Educação, que, por exemplo, para Vianna (2006), em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Assim na perspectiva da Relação com o Saber, é preciso levar em consideração a história do sujeito e as atividades que realiza. Isso porque, para realizarem pesquisas sobre a relação com o saber, é necessário compreender como o sujeito apreende o mundo. Esse fenômeno é explicado pela ideia de que o homem se torna humano somente ao se apropriar de uma parte do patrimônio que a espécie humana construiu ao longo da sua vida. Esse patrimônio, portanto, é apresentado sob forma de saberes, que são objetos intelectuais, cujo modo de ser é a linguagem (CHARLOT, 2005). Assim, a linguagem é considerada como ação e interação entre os sujeitos, ou seja, é um produto da cultura.

Aproximando essas discussões da Educação em Ciências, Chassot (2003) afirma que a Ciência é como uma linguagem construída pelos seres humanos e que tem o intuito de possibilitar a compreensão de aspectos históricos, posturas éticas e políticas. Como construção humana, não é detentora de verdade absoluta (CHASSOT, 2003). Existem outras formas de explicação do mundo, possibilitadas pela tradição, pelo cotidiano, pela religião entre outros. Com isso, é importante compreender criticamente os contextos da produção, sistematização, socialização e uso dos diferentes conhecimentos, de forma a compreender as suas diferentes áreas de validação (BRITO; LOPES, 2014).

Do ponto de vista normativo, a Lei 11.645 de 2008, 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, como forma de resgatar as contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas desses 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 a avaliação da Erer. Essas diretrizes têm como objetivo reconhecer e valorizar a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros na nação brasileira.

Desse entendimento, é fundamental que a história da África e a cultura afro-brasileira sejam inseridas nos processos de ensino e aprendizagem em um aspecto amplo e crítico, de maneira que promova, de fato, ações educativas antirracistas. Porém, para que essas ações educativas antirracistas ocorram é necessária reorganização das ações pedagógicas no cotidiano escolar e das disciplinas. Nesse sentido, o espaço escolar deve se constituir como um ambiente amplo de aprender a conhecer, valorizar e respeitar as diferenças.

Naturalmente, os professores apresentam um papel importante na efetivação das ações pedagógicas no cotidiano escolar voltadas 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 a fundamentação da prática escolar diária direcionada para uma educação antirracista (SOUZA, 2006).

O currículo escolar, como expressão da proposta política e pedagógica da escola, deve contemplar o contexto da vida, respeitando as diversidades étnicas e raciais de cada um. É, então, 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 inseridas nas práticas escolares, é fundamental refletir sobre a formação dos docentes. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana referente ao papel das IES para a efetivação da Erer dedica atenção especial para a formação docente. 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 1° do Art.

1°, 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".

A partir dos pressupostos apresentados, buscamos, como parte de uma pesquisa de mestrado, responder ao seguinte questionamento: quais as aproximações e os distanciamentos identificados entre a proposta de formação docente encontrada nos PPPs dos Cursos de Licenciaturas em Química e em Física, de um campus do interior de uma universidade federal nordestina, e a Erer?

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar os projetos político-pedagógicos dos referidos cursos e a inserção da Educação das Relações Étnico-raciais.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta como abordagem a pesquisa qualitativa. Como pressupostos teórico-metodológicos, destacamos Flick (2009) e Bogdan e Biklen (2013), que definem algumas características dessa investigação como uma pesquisa que visa abordar o mundo "lá fora", descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais "de dentro" de diversas maneiras.

Partindo dos pressupostos colocados, os métodos de coleta de dados utilizados foram: Análise Documental e Entrevistas.

O documento[1] analisado nesta pesquisa foram os Projetos Político-Pedagógicos (doravante PPP) dos Cursos de Licenciaturas em Química (CLQ) e em Física (CLF), de um campus do interior de uma universidade federal nordestina. A análise partiu do seguinte questionamento: Quais as aproximações e os distanciamentos identificados entre a proposta de formação docente do CLQ e do CLF e a Erer? Nossa primeira busca nos PPPs ocorreu com a identificação das palavras Erer e Educação das Relações Étnico-Raciais. As duas palavras não foram identificadas nos dois PPPs analisados. Realizamos uma segunda análise procurando termos que se aproximassem ou pudessem contemplar a Erer, como cultura, discriminação, racismo e preconceito. Ressaltamos que, este trabalho foca a Erer na perspectiva afro-brasileira.

Em continuidade, a análise documental consiste na coleta e no 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.

Após a análise do PPP do CLQ e CLF, realizamos entrevistas com o chefe do Departamento de Química (CDQ) e com o chefe do departamento de Física (CDF), com o intuito de recolher dados descritivos acerca da questão colocada anteriormente. A entrevista foi constituída por sete questões norteadoras, a saber:

1) O senhor tem conhecimento da RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 que tem como objetivo a obrigatoriedade da inserção da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos currículos oficiais das Instituições de Ensino Superior?
2) Qual sua opinião acerca dessas resoluções/leis?
3) Em sua visão, quais mudanças essa resolução/lei pode trazer para os cursos de licenciaturas, com ênfase no curso de química licenciatura?
4) Esta resolução é contemplada no Projeto Pedagógico no curso de Licenciatura em Química desta instituição? (....) Sim. Como? (....) Não. Por que?
5) No curso de Licenciatura em Química desta instituição é/foi desenvolvida(s) alguma(s) ações que atenda(m) ou se aproxime(m) do estabelecido nesta resolução? (....) Sim. Quais: ... Por quais profissionais e/ou alunos? (....) Não. Por que?
6) Existe (m) algum(ns) ação(s) no campus 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, quais? Qual sua opinião acerca dessas ações?
7) Em sua opinião, quais relações esses eventos/ações apresentam com a formação dos alunos dos cursos de licenciatura?

[1] Não citaremos a referência dos PPP das instituições em estudo, para preservar a identificação da instituição.

Como recorte para este trabalho, analisamos três indagações: se tem conhecimento da resolução; a opinião sobre a resolução; e se a resolução é contemplada no Projeto Político-Pedagógico do curso.

Com relação a análise, os dados foram transferidos para o sistema do software on-line webQDA[2] com o intuito de fazer a análise documental e uma análise qualitativa das respostas referente às percepções dos CDQ e CDF acerca da inserção da Erer nos cursos de licenciaturas.

Dessa perspectiva, discutiremos no próximo tópico algumas questões, a exemplo de: Como a Educação das Relações Étnico-raciais tem sido inserida nos CLQ e CLF de um campus do interior de uma universidade federal nordestina?

RESULTADOS

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. Essas discussões visam ao combate a todas as formas de preconceito e discriminação presentes na sociedade.

A resolução CNE/CP1/2004, Art. 2º, fundamenta-se de orientações e princípios e para planejamento, execução e avaliação da educação e tem por meta promover a educação de cidadãos atuantes, buscando relações étnico-sociais positivas. Em vista disso, a Erer tem como objetivo a divulgação e produção de conhecimento, assim como posturas, atitudes e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial (BRASIL, 2004). Por conseguinte, no Art. 1º dessa resolução, é estabelecida a inserção da Erer nos cursos de licenciaturas, voltada à especificidade de cada área da ciência.

De acordo com as Orientações e Ações para Erer (2006), a fim de que a educação antirracista se concretize, são necessárias ações individuais, coletivas, de movimentos organizados e políticas públicas, assim como a inserção da resolução CNE/CP1/2004 no cenário atual (BRASIL, 2006). É, então, indispensável avançar essas discussões nas pesquisas acadêmicas para que possam chegar às escolas e sala de aula, com uma visão ampla sobre a Erer.

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 articule 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, analisamos os PPPs dos CLQ e CLF de um campus do interior de uma universidade federal nordestina. Conforme dito na metodologia, nossa busca nos PPPs ocorreu com a identificação das palavras cultura, discriminação.

Tabela 1. Quantidade de palavras (Cultura, Discriminação, Racismo e Preconceito) que foram encontradas nos PPPs.

	Cursos	
Palavras	**Química**	**Física**
Cultura	3	1
Discriminação	0	0
Racismo	0	0
Preconceito	0	0

[2] 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.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

Constamos ausência das palavras discriminação, racismo e preconceitos nos dois PPPs. Já o termo cultura foi citado três vezes no PPP do CLQ e uma vez no PPP do CLF.

As três menções ao termo cultura, no PPP do CLQ foram identificadas no Art. 4, itens I e II e no Anexo IV no qual consta a ementa das disciplinas obrigatórias e das disciplinas optativas. Passemos para a análise do PPP do CLQ.

O PPP do CLQ 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 (PPP-CLQ, 2010).

O Art. 4 do PPP da CLQ 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 (PPP-CLQ, 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" (PPP-CLQ, 2010, **grifos nossos**).

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 (PPP-CLQ, 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 Erer. 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 à 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" (PPP-CLQ, 2010, **grifos nossos**). Vale destacar que a Resolução CNE/CP nº 01/2004 foi publicada em 2004 e o PPP do CLQ, em 2010.

Concluímos que, no que diz respeito ao PPP do CLQ, 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.

Em continuidade, ao analisar o PPP do CLF, como mostra na Tabela 1, foi encontrada uma menção da palavra cultura no Anexo IV, no qual consta a ementa das disciplinas obrigatórias e das disciplinas optativas. Como dito, os termos discriminação, racismo e preconceitos também não foram encontrados no PPP do CLF.

No que diz respeito ao Anexo IV – Ementário das Disciplinas –, constatamos que a menção aos aspectos culturais ocorre somente na ementa da disciplina obrigatória Introdução à Psicologia da Aprendizagem, a mesma identificada no anexo IV do ementário das disciplinas do currículo do CLQ.

Semelhante às demais disciplinas, não é prevista a abordagem da Erer em sua ementa, mais especificamente, não contempla os contextos culturais, o racismo, a discriminação e o preconceito em seus conteúdos.

Constatamos que, no PPP do CLQ, no que diz respeito ao Currículo Padrão, não são contemplados aspectos relacionados à Erer, e as questões relacionadas à cultura foram encontradas somente em uma disciplina. Em relação ao PPP do CLF, não foram constatados aspectos relacionados diretamente com a Erer, mas em uma disciplina foram encontradas questões relacionadas à cultura. A partir dessas constatações, pode-se dizer que os PPPs não contemplam assuntos acerca da relação entre a educação e a cultura, ou, mais especificamente, não abordam a Erer. Vale ressaltar que a Resolução CNE/CP1/2004 foi publicada em 2004, e o PPP de Química e de Física em, respectivamente, 2010 e 2011.

A partir dessas constatações, indagamos: como os alunos dos CLQ e CLF de um campus do interior de uma universidade federal nordestina desenvolverão suas competências e habilidades no contexto cultural apresentado no Art. 4, nº I, do PPP de CLQ e nas ementas das disciplinas obrigatórias do PPP do CLF, se as propostas curriculares não contemplam essas temáticas? Questionamos ainda se, apesar de a Erer não ser contemplada nos PPPs, essa temática poderia estar sendo abordada no curso em algumas disciplinas, eventos específicos, palestras, mesas-redondas, minicursos e até mesmo professores que trabalham em projetos de extensão e/ou pesquisa, numa perspectiva de reformulação curricular.

Com o intuito de coletar mais dados sobre esses questionamentos, realizamos uma entrevista com os chefes dos Departamentos de Química (CDQ) e de Física (CDF).

Quando perguntado aos chefes se tinham algum conhecimento sobre a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, eles informaram que tiveram conhecimento recentemente por meio da mídia e, também, de discussões em reuniões de conselho de coordenação de curso.

Na continuidade das entrevistas, perguntamos aos chefes sobre suas opiniões acerca da Resolução CNE/CP1/2004. O CDQ discutiu a relevância dela, expondo que é "[...] importante trazer o resgate de cultura que foi praticamente negligenciada [...]". Ainda em sua fala, exemplifica a opinião, dizendo que "[...] no ensino de ciências, o único conhecimento que faz parte da escola é o conhecimento branco, europeu, cristão, e toda essa cultura africana foi suprimida [...]".

A situação inicial que podemos discutir é sobre a negação da escola em levar em consideração as especificidades culturais dos alunos. De acordo com Charlot (2005), isso quer dizer que, "culturalmente, a escola é o mundo do homem branco, do sexo masculino (embora aqueles que ensinam sejam, em sua maioria, mulheres...), da classe média" (CHARLOT, 2005, p. 134). Desafios que se referem à busca por reconhecimento não é uma demanda somente brasileira - em que se reivindica o reconhecimento das raízes africanas e indígenas. Charlot (2005) informa que ocorrem na França reivindicações pelo reconhecimento de línguas e de culturas regionais (CHARLOT, 2005).

É preciso tomar cuidado para não impor os adolescentes a uma cultura da qual eles estão ainda mais afastados que a cultura dominante. Isso quer dizer que "[...] a cultura desse jovem negro brasileiro não é a mesma de seus ancestrais africanos, assim como a cultura do homem branco de Porto Alegre não é aquela de Portugal, da Itália, da Alemanha ou da Polônia dos séculos XVIII e XIX" (CHARLOT, 2005, p.135).

Charlot (2005) ainda destaca que, mesmo não existindo mais como sistema de interpretação, a cultura dos ancestrais deixou traços na vida cotidiana, sendo eles a língua, preferências alimentares, músicas e danças, práticas religiosas, entre outras. A saber,

> É importante que a escola considere essas heranças culturais, trabalhe-as, esclareça-as; é importante para o jovem, cujos ancestrais pertenciam a essa cultura: para se construir, um sujeito precisa se inscrever em uma descendência, ter raízes, origens, e precisa que essas raízes sejam reconhecidas de maneira positiva, validadas socialmente (CHARLOT, 2005, p.135).

A nosso ver, a importância da Erer diz respeito, como a própria denominação diz, a repensar posturas e atitudes frente às questões que envolvem as relações interétnicas. Nesse sentido, é afirmado no Art. 2° que um dos meios de os cidadãos se tornarem atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil é buscando relações étnico-sociais positivas (BRASIL, 2004). Portanto, a escola possibilitará uma relação ampla sobre as questões de discriminações e preconceitos. Para isso, no Art. 6º dessa resolução, é estabelecido que:

> Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão como previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade (BRASIL, 2004, p. 02).

Voltemos nossa atenção a entrevistas com o CDQ e o CDF. Ao questionarmos o CDF sobre sua opinião acerca da Resolução CNE/CP1/2004, ele opinou de forma direta que não consegue enxergar a inserção dessa resolução nos cursos de exatas, mais especificamente no curso de física. O CDF ainda afirma que é "[...] mais fácil isso ser inserido em curso da área de humanas, curso da área de físicas, [...]eu fico assim meio pensativo de como é instaurar [...] uma temática como essa [...]".

Percebemos que o CDF reconhece a ausência dessas discussões no CLF e destaca a facilidade de inserir a Erer nos cursos denominados por ele como da área de humanas. Porém, a Resolução CNE/CP 1/2004 deve ser referendada nos cursos de formação dos profissionais da educação (Pedagogia, História, Geografia, Química, Biologia, Letras, Filosofia, Física, Matemática, Sociologia, Artes e as correlacionadas, assim como curso normal superior), tanto nas atividades acadêmicas quanto nas especificas.

Assim, a resolução destaca que a Erer tem como finalidade a divulgação e produção de conhecimentos, bem como posturas e atitudes que eduquem o cidadão quanto à pluralidade étnico-racial. Assim, essas discussões são de grande importância para todas as instituições de ensino para os cursos de licenciatura.

Foi, então, perguntado ao CDQ se essa resolução é contemplada no PPP do CLQ. Ele alegou que, na resolução atual, não, porque no processo de elaboração atual, de 2012, todos que estavam participando desconheciam. Ou ainda que os que talvez conhecessem não participaram do processo. Vale ressaltar que a Resolução CNE/CP1/2004 entra em vigor a partir da data de sua publicação, em 2004, e tendo um prazo de dez anos para que todas as Instituições de Ensino Superior se adéquem a ela.

O CDQ citou ainda que atualmente está havendo uma nova reformulação no PPP de Química, em que está sendo contemplada a resolução supracitada. A partir disso, surgem alguns questionamentos: seriam criadas disciplinas específicas para inserir esses temas ou os temas seriam incluídos nas disciplinas já existentes?

Dessa maneira, o CDQ comentou sobre a proposta da inserção da Resolução CNE/CP1/2004 no PPP do curso, que deverá ser implementada nas ementas das disciplinas. A saber, "[...] importância de não só aparecer em disciplina, mas em diferentes ementas dos cursos [...] tem que permear em várias disciplinas".

Sobre essa questão, no Art. 1º, a inserção da Erer nos cursos de licenciaturas, tanto nas atividades acadêmicas (disciplinas, módulos, seminários, debates, estágios entre outros), quanto no tratamento dessa temática, é voltada à especificidade de cada área do conhecimento (BRASIL, 2004). Isso quer dizer que as discussões dessas temáticas e o tratamento de questões que dizem respeito aos afrodescendentes deverão ser incluídas tanto nos conteúdos das disciplinas quanto em atividades curriculares do curso.

Desse modo, a Resolução CNE/CP1/2004, no Art. 4°, aponta a importância dos sistemas e estabelecimento de ensino trabalharem com esses temas por meio de valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e dos povos indígenas, com o intuito de buscar subsídios e troca de experiências para planos institucionais, pedagógicos e projetos de ensino.

De modo geral, percebemos que, as discussões acerca a ERER nos cursos de licenciaturas devem 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, os cursos de licenciaturas 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 e no olhar específico deste trabalho e da Erer: o combate a discriminação racial.

De acordo com as Orientações e Ações para a Erer, a abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende da formação inicial de profissionais da educação. Logo, essas discussões precisam avançar nas pesquisas acadêmicas para que cheguem à escola e sala de aula com uma visão ampla das questões raciais (BRASIL, 2006).

Ao questionarmos o CDF se essa resolução é contemplada no PPP do CLF, ele alegou que não, mas que essa resolução tinha sido discutida em uma reunião de conselho de coordenação de curso de um campus do interior de uma universidade federal nordestina, entretanto, não teve continuidade. O CDF comentou sobre uma disciplina "Linguagens de Sinais", que passou a ser obrigatória nos cursos de licenciaturas. Porém, o departamento de física foi o último a aceitar essa disciplina e só houve a inserção porque foram pressionados pela instituição. Em vista disso, o CDF afirma que, se a Resolução CNE/CP1/2004 vier a ser pressionada pela instituição, o Departamento de Física inserirá, mas que "[...] a solução primeira é esta: alguém ofertar de algum departamento aqui e tornar uma disciplina obrigatória do curso de física".

Percebemos que o CDF demonstra, em sua fala, que a inserção da temática no CLF é de responsabilidade de outro departamento ou curso. Entretanto, é necessário refletir que o CLF está voltado a licenciatura, tendo a necessidade de promover à construção de estratégias educacionais que visem a uma pedagogia antirracista e à diversidade como tarefa de todos(as) os(as) educadores/as (BRASIL, 2006).

Nesse esteio, o inciso 2º do Art. 3º da Resolução CNE/CP1/2004 diz que é dever das coordenações pedagógicas promover o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004). Assim, no Art. 8º, da resolução supracitada, afirma que os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Erer.

A preocupação sobre a formação dos professores em desenvolver conteúdos, competências, atitudes e valores, relacionados com a Erer e o ensino, causa muita inquietação na maioria dos docentes das Ciências da Natureza. Assim, as Orientações e Ações para a Erer apontam que muitos professores formadores não obtiveram em sua formação o contato com essas questões étnico-raciais, consequentemente, não percebem o vínculo entre a Erer e suas disciplinas (BRASIL, 2006).

Podemos constatar que essa abordagem ainda não é suficiente para a inclusão das temáticas relativas à Erer. Segundo a Resolução CNE/CP1/2004, a Erer deverá ser trabalhada nos conteúdos das disciplinas e nas atividades complementares. Assim, as Instituições de Ensino Superior devem, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais e incluir as competências nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articulá-las à pesquisa e à extensão (BRASIL, 2006).

A inclusão da Erer apresenta diversas formas no campo das licenciaturas, como o surgimento de disciplinas específicas relacionadas à Erer e/ou tratamentos dessas temáticas para cada área do conhecimento.

Constamos que, nos PPP do CLQ e PPP do CLF, não são contemplados aspectos relacionados à Erer, e as questões referentes à cultura foram encontradas somente em uma disciplina obrigatória. Por sua vez, as falas dos chefes explicitam que tiveram conhecimento recentemente, através da mídia e de discussões em reuniões de conselho de coordenação de curso. Os chefes destacam a importância dessas discussões nos cursos de licenciaturas, sendo que o CDQ opinou sobre a necessidade de trazer o resgate de cultura, que foi praticamente negligenciada. Entretanto, o CDF afirmou que tem dificuldade de relacionar a Erer com os cursos de exatas, mais especificamente no curso de física.

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, para que as instituições de ensino da Educação Básica e da Educação Superior tratem dessa temática por meio de conteúdo, competências, atitudes e valores, conforme estabelecidos na Resolução CNE/CP nº 01/2004, é necessário o deenvolvimento de ações de formação continuada para seus professores.

CONCLUSÃO

Este trabalho permitiu uma reflexão acerca das relações entre a formação docente, explicitadas nos PPPs dos cursos de Licenciaturas em Química e Física, de um campus do interior de uma universidade federal nordestina, e a Erer. Nenhum dos cursos apresentam em seus PPP aspectos relacionados com a Erer. A partir dessas constatações, pode-se dizer que ambos os PPPs não contemplam assuntos acerca da relação entre a educação e a cultura, ou, mais especificamente, não abordam a Erer.

Umas das dificuldades apresentadas em lidar com as especificidades das relações étnico-raciais no cotidiano escolar é o despreparo na formação dos professores. Assim, nos processos de formação inicial e continuada 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 e elaborar contribuições mais específicas, conectadas a realidades de professores e seus contextos educativos.

De modo geral, é necessario refletir sobre 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.

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 também 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. E quiçá as práticas pedagógicas antirracistas sejam parte da formação ofertada na Educação Superior e na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **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.

_____. 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.

_____. 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.

_____. 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.

BRITO, Maria Camila Lima; LOPES, Edineia Tavares. A educação das relações étnico- raciais: perspectivas para a formação docente em Química. **Scientia Plena**, v. 10, n. 8, p.1-12, 2014.

CANDAU, Vera Maria. 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, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**, Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de janeiro: LCT Editora, 1989.

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.

VIANNA, C.E.S. Evolução histórica do conceito de Educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Revista de Pesquisa Científica** – UNIFATEA. janus, lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidade do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

MINIBIO



Maria Camila Lima Brito de Jesus (camilaquimicaufs@hotmail.com)
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2505-8415

Maria Camila Lima Brito de Jesus é professora de Educação Básica, do estado de Sergipe. Possui mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (2017) e graduação em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Federal de Sergipe (2014). Foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de 2011 à 2014, em que foram desenvolvidas atividades como: sequencias 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. Na área de Popularização da Ciência faz parte da comissão organizadora do evento OCMEA, que atende alunos da Educação Básica de Sergipe, por meio de oficinas ofertadas por graduandos da Universidade Federal de Sergipe-Itabaiana/SE. Tem experiência na área das Ciências da Natureza, com ênfase em Química. Atualmente é membro do expediente da Revista de popularização da ciência - Revista Curiá: Múltiplos Saberes, que surgiu a partir das atividades da OCMEA e membro do grupo de Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON), GEPIADDE e GPEMEC. É Co-orientadora do Projeto "A Química do fazer sabão" do PIBIC-Júnior e Supervisora do PIBID-UFS-Itabaiana sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Edinéia Tavares Lopes.

Link para currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0677719068854383



Edinéia Tavares Lopes (edineia.ufs@gmail.com)
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3842-2092

Possui graduação em Licenciatura em Química, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação. Atualmente é professora Adjunta IV da Universidade Federal de Sergipe. Atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação do Campo, Interculturalidade, Relações entre Ciências e demais dimensões da cultura e ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental e de Química no Ensino Médio. Participa do PIBID desde 2009, como coordenadora de Área do Projeto PIBID/QUÍMICA-ITA e foi Coordenadora de Gestão. Foi coordenadora de Área do Programa de Consolidação das Licenciaturas PRODOCÊNCIA/UFS-CAPES - Edital 2009 e Coordenadora Geral do PRODOCENCIA/UFS-CAPES - Edital 2013. Professora e orientadora no Programa de Pòs-Graduação em Educação (PPGED-UFS), que oferta os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, e no PPGECIMA (UFS), que oferta o Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. É membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFS (NEABI-UFS). Na área de Popularização da Ciência coordena, entre outros, o Projeto Relações que realiza, desde 2006, o evento OCMEA, que atendeu, por meio das oficinas ofertadas, em torno de 11.500 alunos da Educação Básica de Sergipe e Sertão Bahiano.

Link para currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0920968615996079