



# Diálogos em Foco: Reconfiguração Curricular e Educação Étnico-Racial na Formação Docente em Química

Cristiane dos Santos Bispo  • Elisa Prestes Massena 

## Resumo

O campo da formação docente corrobora na formação de sujeitos aptos a lidar com a multidiversidade em sua trajetória profissional. Entretanto, sabemos que nem sempre a formação na/para a Educação Étnico-Racial é realizada considerando a legislação para a integralização dessas discussões nos currículos da Educação Básica e Superior. Nessa perspectiva, esse estudo busca analisar como as questões que norteiam a Educação Étnico-Racial (ERER) são compreendidas por um professor de Química da Educação Básica e um licenciando em Química, a partir do planejamento de uma proposta de reconfiguração curricular. Os elementos obtidos durante os diálogos nas quatro etapas da proposta curricular foram analisados pela Análise Textual discursiva, suscitando duas categorias emergentes: (a) Compreensões sobre a Educação Étnico-Racial do professor e do licenciando e (b) Racismo científico e o mecanismo da mestiçagem. Os resultados reforçam o quanto a discussão entre diferentes sujeitos potencializa a compreensão e o reconhecimento da inexistência da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos, tanto da Educação Básica quanto da formação inicial. Sobretudo, é necessário destacar a importância de abordar temas relacionados ao racismo científico e à ideologia do branqueamento como um ponto de partida essencial para a promoção de uma formação científica inclusiva e antirracista.

*Palavras-chave:* Educação Étnico-Racial, Currículo, Formação Docente, Ensino de Química

## Focus Dialogues: Curricular Reconfiguration and Ethnic-Racial Education in Teacher Education in Chemistry

### Abstract

Teacher training contributes to the formation of subjects able to deal with multidiversity in their professional career. However, we know that training in/for Ethnic-Racial Education is not always carried out considering the legislation for integration these discussions into Basic and Higher Education curricula. From this perspective, this study seeks to analyze how the issues that guide Ethnic-Racial Education (ERER) are understood by a chemistry teacher of Basic Education and a chemistry undergraduate student planning a curriculum reconfiguration. The elements obtained during the dialogues in the four stages of the curriculum proposal were analyzed by Textual Discourse Analysis, giving rise to two emerging categories: (a) Understandings about Ethnic-Racial Education by the teacher and the undergraduate student and (b) Scientific Racism and the mechanism of crossbreeding. The results reinforce how the discussion among different subjects strengthens the understanding and recognition of the non-existence of Afro-Brazilian and African history and culture in the curricula of basic education and initial training. Above all, it is essential to highlight the importance of addressing issues related to scientific racism and the ideology of whitening as an essential starting point for promoting inclusive and anti-racist science education.

*Keywords:* Ethnic and Racial Education, Curriculum, Teacher Education, Chemistry Education

## Introdução

Sob a perspectiva histórica da necessidade de uma formação de professores que visa a ressignificação da prática docente frente aos desafios advindos de uma sociedade democrática e multifacetada, a saber, no que se refere às problemáticas referentes a inclusão de pautas raciais nos documentos curriculares, esses aspectos nos condicionam a pensar sobre a inserção da Educação Étnico-Racial não somente nos cursos de licenciatura, mas também na possibilidade da reconfiguração curricular em todos os níveis de escolaridade.

Essa demanda em instância política, foi inicializada com a Lei nº 10.639 em 2003 que institucionaliza a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica e no Ensino Superior (Lei nº 10.639, 2003). E logo após com a Lei nº 11.645 de 2008 com a inclusão da história e cultura indígena (Parecer CNE/CP 003/2004, 2004; Lei nº 11.645, 2008). Ambos decretos, incrementam a elaboração de propostas curriculares que ressaltam o fortalecimento das representações culturais e sociais, a partir das produções de práticas, valores, linguagens artísticas e identitárias dos negros no Brasil. É relevante destacar que existem algumas falhas quanto à implementação das leis supracitadas, como a ausência de metas e cursos de qualificação para a abordagem da temática, principalmente, para os professores que já estão exercendo a docência (Gomes, 2017).

Nesse sentido, considerando a articulação da formação docente com a desnaturalização das visões estereotipadas e preconceituosas para com a história e cultura negra, podemos destacar o papel do professor de Química frente às questões sociais que lhe são apresentadas diariamente na sala de aula. Para além disso, alguns autores como Santos e Schnetzler (2003), Apple (2017) e Rosa et al. (2020), asseguram que a educação científica tem uma função social importante na formação de sujeitos críticos e participantes no desenvolvimento de um país, além disso, ressaltam que o conhecimento científico deve ser visto como um campo político, que pode reproduzir ou desafiar as estruturas sociais existentes.

Partindo dessa premissa, do fazer científico e da concretização das políticas de reparação que atuam no combate ao racismo e também na aplicabilidade de direitos culturais, civis e sociais dos afro-brasileiros, que a proposta de reconfiguração curricular Cenário Integrador (CI) aparece como um importante recurso para se discutir a Educação Étnico-Racial no currículo do Ensino de Ciências/Química, considerando o estudo de temas de relevância social dentro de uma Comunidade de Prática (Guimarães & Massena, 2022; Pimenta et al., 2020). Em vista disso, neste texto buscamos analisar como as questões que norteiam a Educação Étnico-Racial (ERER) são compreendidas por um professor de Química da Educação Básica e um licenciando em Química, a partir do planejamento de uma proposta de reconfiguração curricular Cenário Integrador (CI).

## **Formação Docente: Diversidade em Foco Para uma Educação Social e Crítica**

É de interesse mútuo tanto da comunidade docente, quanto dos indivíduos que almejam uma sociedade aberta às diferenças, que a implementação de um tema que promova a decolonização curricular, para uma educação antirracista, não hegemônica e democrática em seus diversos níveis e atributos sociais, seja amplamente divulgada e apreciada de forma que o papel social da educação, se torne fundamental para a formação científica e cidadã (Silva, 2018; Gomes & Silva, 2018; Rosa et al., 2020; Pinheiro, 2022).

Sob esse olhar, pesquisas na formação inicial e permanente estão sendo realizadas, contemplando as percepções dos graduandos sobre a diversidade étnica e o entendimento sobre o preconceito, a discriminação e o racismo, no que tange ao contexto escolar e ao exercício da docência (Coelho & Coelho, 2018; Ribeiro & Gaia, 2021; Souza & Coppe, 2022; Silva et al., 2022). Assim, estudos sobre o desenvolvimento profissional, relacionado a uma prática docente reflexiva vêm ganhando relevância, além das questões de construção das identidades.

Em virtude disso, destacamos outros aspectos como as fragilidades no percurso formativo, o multiculturalismo e a inserção de uma pedagogia para a diversidade que podem ser apontadas como diferentes abordagens nas produções da área de ensino atualmente (Gomes & Silva, 2018). Entretanto, a discussão da existência dessa temática no Ensino Superior de acordo com o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq é realizada por apenas onze (11) grupos de pesquisa, do total de 37.640, isso até o ano de 2016 (CNPq, 2016; Carmo et al., 2015). Esses dados são pertencentes ao último censo disponibilizado no site da instituição, demonstrando que ainda é incipiente o estudo étnico-racial, frente às demandas sociais, políticas, culturais e educacionais.

Um outro estudo realizado em duas universidades públicas do Nordeste, indicou a quantidade de professores que atuam no Ensino de Química que pesquisam sobre as Relações Étnico-Raciais e um panorama das disciplinas presentes nas matrizes curriculares vigentes dos dois cursos de licenciatura em Química (Bispo et al., 2021). Os resultados apresentados pelo estudo supracitado demonstraram que apenas dois (2) dos quatro (4) docentes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), têm publicações sobre as ERER. Todavia, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), nenhum dos cinco (5) docentes tinham publicações sobre as ERER. Com relação à matriz curricular, ambas instituições possuem uma disciplina sobre o ensino para a diversidade (Bispo et al., 2021).

Nesse sentido, ao considerar a efetividade da Lei nº 10.639/2003 e a sua presença nos currículos dos cursos de licenciatura, é notório que existem impedimentos em nível do contexto histórico brasileiro articulado a constituição da universidade no Brasil e até mesmo aos processos de qualificação docente, para se trabalhar com uma práxis educativa descontínua de um ensino eurocentrado (Camargo & Benite, 2019). Sob essa ótica de inclusão e concretização legislativa, que a interação direta a essa temática influencia nas rupturas de sentidos hegemônicos. Pois, de acordo com França (2021),

A história da sociedade brasileira não será redimida se continuar com a manutenção do olhar da matriz cultural eurocêntrica, colonialista, racista, por isso, é possível a reescrita de outras narrativas históricas que não seja pela ótica do colonizador (p. 59).

Tendo em vista tal importância, a implementação de uma educação emancipadora não é tão fácil de ser empreendida, principalmente quando consideramos a sociedade brasileira atual, que ainda mantém o racismo estrutural pelo mito da democracia racial (Gomes, 2003; Silva, 2007). Esse movimento ideológico deixa transparecer um ideal de convívio harmonioso entre todos os grupos étnicos, omitindo conflitos, desigualdades e segregação, caracterizando uma relação de poder assimétrica (Munanga, 2019).

Dessa maneira, uma formação inicial implica na superação de vários paradigmas segregatórios e concepções limitadoras que perpetuam nos discursos e nas ementas das disciplinas teóricas e práticas. A descolonização desses conhecimentos ocidentocêntricos que tange esses espaços de qualificação docente, nos faz também refletir sobre a internacionalização de um ensino universal, omitindo os outros modos de produção intelectual, cultural e linguístico (Severino & Tavares, 2020). A partir desse sistema de dominação ocidental Severino e Tavares (2020) afirmam que,

A universidade permanece colonial, quer nas suas estruturas de poder e de organização, quer no modelo de currículos adotados que permanecem excludentes em relação aos saberes e culturas “não legitimados acadêmica e epistemologicamente” pela própria universidade (p. 101).

Nessa dimensão estrutural de poder, a construção da identidade docente nesse percurso de graduação é voltada para um profissional que domine as técnicas e métodos de ensino, desconsiderando os saberes, as histórias de vida e também a cultura desses sujeitos, caracterizando uma visão limitada e estática frente ao movimento que coloca a participação do professor como fundamental para a execução das políticas educacionais (Gomes & Silva, 2018). Mesmo atualmente, verifica-se ainda que alguns, “[...] programas de formação dificilmente estimulam os licenciandos a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória” (Giroux & McLaren, 1999, p.130).

Nesse sentido, Gomes e Silva (2018) especificam que

O movimento da sociedade atual exige da escola, dos docentes e dos formadores de professores/as a inclusão, no campo da formação de professores/as, de temáticas históricas que sempre foram relegadas a um plano secundário. É aqui que encontramos as demandas mais recentes de articulação entre formação de professores/as e a diversidade étnico-cultural. É aqui que encontramos, também trabalhos e pesquisas que se propõem ampliar, renovar e problematizar a educação, à luz não somente dos processos sociais, históricos, políticos e econômicos, mas sobretudo culturais e raciais (p. 8).

Sendo assim, essa nova concepção de formação docente preocupada com os processos sociais e históricos, para a compreensão não só da diversidade étnica, mas também das múltiplas identidades, sejam elas de: nacionalidade, classe, gênero etc., perpassa em um estudo antropológico, pela amplitude de estudos que o campo da educação em si não contempla (Gomes, 2003). Vale ainda ressaltar que, a diversidade étnico-cultural só começou a ter um maior reconhecimento na formação docente no início da década dos anos de 1990, ou seja, a realização de pesquisas atuais, se utiliza dos estudos das Ciências Sociais, como referencial bibliográfico para o aprofundamento das discussões (Gomes & Silva, 2018).

Para além disso, o estabelecimento de um cenário acadêmico que dialogue com os conhecimentos específicos e gerais, por sua vez, é definido via documentos curriculares que organizam as aprendizagens, conforme as implicações das atuais políticas educacionais. No contexto do ensino superior, pode-se mencionar a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FP). É um documento curricular que define algumas diretrizes para o desenvolvimento de competências docentes, na tentativa de uma articulação da sociedade e a educação inclusiva. Todavia, esse documento apresenta várias críticas, quanto a sua elaboração e implementação. As orientações postuladas, dispõem um viés estritamente político no contexto das recentes reconfigurações de poder no Brasil, pois, retrata a descontinuidade da política educacional (Farias, 2019).

Quando analisamos o fato de que a BNC-FP desconhece o trabalho do professor no que tange aos direitos e deveres, é primordial entender que o mesmo é um agente de transformação social, que auxilia os estudantes na construção de uma consciência crítica e cidadã, pois o ato de ensinar é uma atividade humana baseada nas interações entre as pessoas, constituindo um trabalho colaborativo (Tardif, 2010).

À vista disso, as competências designadas na BNC-FP, impedem de pensar a docência e suas especificidades em uma perspectiva humana e complexa. Ao passo que, os espaços de trabalho desses profissionais possuem variados contextos e vivências (Farias, 2019). Sob esse olhar, a humanização do ensino é uma etapa constituinte da concepção de ser professor e que ultrapassa as questões curriculares, de modo que “[...] toda e qualquer oportunidade de constituição do “ser professor/a” tem de considerar aspectos subjetivos, relações étnico/raciais, de gênero, geracionais e de classe” (Gomes & Silva, 2018, p.12).

Assim, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e propostas curriculares precisam ser constituídos em um diálogo entre os docentes da educação básica e superior, fazendo com que esses sujeitos conheçam os espaços nos quais as ações serão implementadas (Gomes & Silva, 2018). Desta forma, particularizar a realidade de cada instituição demonstra seriedade e validação dos processos educativos formadores. Desse modo, tratar as questões raciais, étnicas e culturais na formação inicial, humanizam o processo de adequação de saberes para os mais diversos grupos étnico-raciais, preconizando a qualidade do ensino e o seu ideal emancipatório, sobretudo, revela o papel dos cursos de licenciatura como formadora de agentes gestores da vida político-social das nações (Gomes & Silva, 2018; Severino & Tavares, 2020).

## Reconfiguração Curricular a Partir dos Quatro Momentos Estruturantes

Ao se pensar na elaboração de currículos que contemplem todos os grupos sociais, é fundamental uma análise do que realmente vêm acontecendo nas salas de aula e fora dela. Dessa forma, questionamentos sobre o nosso comprometimento pessoal, a frente da educação na sociedade demarcada pela visão dominante de classe, raça, gênero, sexualidade etc., é uma autoanálise crítica para o bem coletivo (Apple, 2017). Conseqüentemente, a reconfiguração curricular pode ser entendida como dar novos olhares para o currículo já existente, seja ele de uma disciplina ou de toda escola, compreendendo suas influências ideológicas e a sua não neutralidade (Pimenta et al., 2020).

Nesse sentido, existem diversos caminhos possíveis para se discutir o documento curricular observando esse poder ideológico aferido a ele. Podemos citar as pesquisas curriculares com abordagens freirianas ao pensar a relação direta da prática escolar com os comportamentos ético-políticos situados no diálogo e parceria do educando e educador, objetivando o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, solução de problemas e criatividade, bem como uma consciência social e política (Delizoicov et al., 2021; Oliveira, 2022; Werlang & Pereira, 2021).

Situamos também as pesquisas com enfoque nas reconfigurações curriculares a partir dos aportes do multiculturalismo que propõe a articulação da teoria e da prática para um olhar direcionado às atividades e abordagens pedagógicas que respeitem e promovam a diversidade étnica, racial, linguística, religiosa, de gênero, de orientação sexual, entre outras (Ivenicki, 2020; Silva et al., 2018). Também é comum que sejam adotadas estratégias pedagógicas que estimulem a reflexão crítica sobre preconceitos e estereótipos culturais, e que incentivem a participação dos estudantes em projetos e atividades que respeitem a diversidade cultural (Candau, 2008).

Se tratando da reconfiguração curricular realizada nesse estudo, intitulada como Cenário Integrador (CI), o redirecionamento para novos caminhos ocorre a partir do surgimento de um problema a partir do contexto social e na resolução colaborativa do mesmo. Por esse viés, é uma proposta de reconfiguração curricular que surge de problemas de relevância social, a fim de proporcionar uma formação contextualizada com as questões do mundo contemporâneo (Pimenta et al., 2020).

Nessa perspectiva, para a reelaboração de um currículo com esse ideal, é preciso entender as suas etapas e definições. Os autores da proposta elencaram duas etapas fundamentais, a Esfera de Elaboração e a Esfera de Implementação, respectivamente. A Esfera de Elaboração é constituída pelas variáveis do Espaço de Estudo da Ação e pela seleção dos participantes. É nesse espaço que se iniciam as discussões da construção da proposta curricular, ou seja, é onde ocorrem as reuniões com os envolvidos. Vale ressaltar que essas reuniões podem acontecer em instituições de ensino, ONGS, plataformas virtuais, entre outros locais que possibilitem a presença e a contribuição de todos os participantes (Guimarães & Massena, 2022; Pimenta et al., 2020).

Esse conjunto de participantes é definido como Comunidade de Prática, composta por diferentes indivíduos que possuem vínculo com a escola em que será realizada a Esfera de Implementação ou/e participantes de movimentos sociais, integrantes de associações dentre outros, que podem contribuir para a reconstrução curricular. Guimarães e Massena (2022) explicitam que a seleção dos indivíduos dessa comunidade é feita com base no interesse compartilhado, especialmente no âmbito educacional.

A Esfera de Implementação é o momento que a proposta curricular será utilizada na instituição escolar selecionada na esfera anterior. É importante que esses locais adotem uma abordagem filosófica progressista, facilitando a execução dos conteúdos elaborados pela proposta de reconfiguração curricular (Pimenta et al., 2020). Geralmente, os instrumentos utilizados nessa etapa incluem vídeos, leituras de textos, oficinas e demais estratégias que o docente considere necessário e viável. Além disso, a Comunidade de Prática deve considerar a realidade não apenas da escola, mas também do professor envolvido, tendo em vista sua disponibilidade e adaptação às mudanças no seu plano de aula semestral.

Sob esse ponto de vista, a implementação segue quatro momentos da aprendizagem. Os três primeiros momentos são definidos no estudo realizado por Pimenta et al. (2020). O último momento é pautado nos estudos do currículo crítico desenvolvido por Apple (2017). Logo, os quatro momentos da Esfera de Implementação são organizados conforme a descrição a seguir baseada em Pimenta et al., (2020):

- I. *Problematização*: Esse momento é constituído pela emersão e problematização das temáticas advindas da realidade dos estudantes;
- II. *Estudo do problema*: Nessa etapa o estudante estudará sobre o problema gerado no momento anterior, a partir dos conhecimentos científicos seja das áreas das Ciências da Natureza e/ou Humanidades;
- III. *Função do conhecimento*: Espera-se que nesse terceiro momento, o estudante comece a explicar, relacionar e propor resoluções aos problemas presentes na sua realidade, compartilhados no primeiro momento. Fazendo também, uma relação com os conteúdos disciplinares;
- IV. *Ação ativista*: Esse momento resulta na elaboração de ações após a reconfiguração curricular, atingindo a comunidade escolar e a comunidade externa.

Sendo assim, é considerável pensar que essa proposta de reconfiguração curricular, acontece de forma mais efetiva quando se tem um trabalho colaborativo entre os indivíduos que almejam a melhoria do ensino e juntos consigam identificar temas de relevância social que incluam o dia a dia dos estudantes, promovendo também ações coletivas para além dos espaços educacionais (Pimenta et al., 2020). Nesse sentido, um ensino com elevados níveis de ativismo científico, geralmente manifesta conteúdos de nível social, político e econômico, perpassando nas questões culturais, étnicas e sócio-históricas.

## Caminho Metodológico

Em princípio vale pontuar que os resultados apresentados neste estudo fazem parte de uma pesquisa mais ampla sobre uma proposta de reconfiguração curricular e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, logo neste texto o enfoque das discussões ocorreram em torno do professor de Química da escola e do licenciando em Química. Dessa maneira, o delineamento da presente pesquisa perpassa em algumas etapas metodológicas. A primeira é que o estudo se adequa a uma abordagem qualitativa, que permite ao pesquisador(a) ter contato com a fonte direta dos seus dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesse sentido, o Espaço de Implementação, definido para o Cenário Integrador (CI), foi o Complexo Integrado de Educação de Itabuna (CIEI), localizado no município de Itabuna-BA. No que se refere à Comunidade de Prática, envolveu os sujeitos: integrantes de um grupo de pesquisa, um licenciando em Química do 7º semestre e um professor licenciado e mestrando em Ensino de Química.

O referido licenciando em Química, no momento da pesquisa, estava cumprindo o estágio obrigatório do curso em vigência com o professor licenciado. A respeito do docente, o mesmo lecionava a disciplina de Química na escola, em turmas do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ambos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo CEP.

Com relação ao Espaço de Estudo da Ação, a elaboração da proposta curricular ocorreu em oito (08) encontros contínuos de aproximadamente 80 minutos cada. Todos os encontros aconteceram com o uso da plataforma virtual *Google Meet* e foram audiogravados e videogravados. Nessa perspectiva, o tema de relevância social da proposta curricular foi definido a partir da problematização da Educação Étnico-Racial no ensino de Química com a Comunidade de Prática, considerando uma aproximação com a realidade vivenciada pelo professor e o licenciando nas aulas e os seus conhecimentos prévios sobre a diversidade étnica e racial presentes nos conteúdos de Química.

Afinal, a reconfiguração curricular Cenário Integrador requer aproximação com as problemáticas que estão circundando na comunidade escolar e que também estão presentes internamente. Tendo em vista essa especificidade, elaborou-se os quatros momentos da aprendizagem dentro do seguinte tema: Representatividade negra na comunidade científica.

Dessa maneira, houve compartilhamento simultâneo de informações necessárias para a constituição da proposta curricular pela plataforma do *Google Drive* como: artigos, vídeos, filmes, músicas e livros, todos relacionados às relações étnico-raciais no ensino de Ciências/Química. Esses materiais foram selecionados coletivamente ao longo dos momentos 2 e 3 da proposta. O último momento foi baseado na importância de reconhecer os diálogos e a relevância da divulgação científica da EREER nos ambientes virtuais da escola para possibilitar um ensino de Química mais inclusivo e antirracista.

Por conseguinte, os encontros foram transcritos seguindo as normas culta da língua portuguesa (respeitando os registros orais dos participantes) e analisados pela Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2016), que é uma metodologia bastante utilizada nas pesquisas qualitativas por aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados seguindo três etapas, quais sejam: (a) desmontagem dos textos, ocasionando na existência de unidades de significados; (b) o estabelecimento de relações entre as unidades de significados para a formação de categorias e (c) a captação do novo emergente com a escrita do metatexto, discorrendo sobre as unidades de significado selecionadas.

Dessa maneira, duas categorias emergiram desse processo de análise sendo elas: (a) Compreensões sobre a Educação Étnico-Racial do professor e do licenciando e (b) Racismo científico e o mecanismo da mestiçagem. Assim, será apresentada a discussão crítica sobre os elementos encontrados em cada categoria por meio da escrita do metatexto, afim de responder aos objetivos elencados neste estudo.

## **Análise e Discussão dos Achados da Pesquisa**

Nessa seção discutiremos as duas categorias emergentes, seguindo os pressupostos fenomenológicos e hermenêuticos da ATD. Mediante a isso, para uma melhor organização interpretativa, selecionamos algumas unidades de significado de cada categoria emergente para apresentação nesse estudo. Convém explicitar que essas unidades de significado unitarizadas e categorizadas receberam os seguintes códigos LQ (Licenciado em Química) e PEB (Professor da Educação Básica), preservando a identidade dos sujeitos.

### **Compreensões Sobre a Educação Étnico-Racial do Professor e do Licenciando**

Quando pensamos sobre a docência em seu aspecto que envolve configurações humanas, interligadas as interações sociais, históricas, sociais e culturais, direcionamos nosso olhar para os fundamentos essenciais da profissão, que é o ato de ensinar (Tardif, 2010). O desenvolvimento das sociedades é um fenômeno que faz parte dos saberes providos nas instituições de ensino. Abrangendo esses fatores e contemplando a formação docente que é pautada nos conhecimentos científicos e nos saberes sociais, é possível compreender que as transformações atuais da sociedade não podem ser vistas de forma isolada (Tardif, 2010; Gomes & Silva, 2018).

Diante dessa realidade, discutir a adoção das políticas educacionais voltadas para a inserção da história da África e da diáspora negra no currículo de formação de professores, indica a descentralização desse documento ao pensar nas relações raciais e étnicas (Gomes, 2008). Sob esse contexto, o LQ (Licenciado em Química) e o PEB (Professor da Educação Básica) ao serem perguntados se já tiveram a abordagem da Educação Étnico-racial no curso de Licenciatura em Química, responderam:

*Não, não... e nenhuma associada a isso. [...] eu passei na outra seleção da [universidade X], já do doutorado e também não tem nada, não tem nenhuma disciplina optativa sobre essa questão. (PEB)*

*[...] agora a gente tem um pouquinho mais, tem uma disciplina que discute sobre, mas fica sempre dentro da universidade. [...]. Ela está no novo currículo, ela não está no meu currículo. Eu estou no antigo currículo. (LQ)*

Os relatos descrevem uma problemática já conhecida nos currículos de cursos de licenciatura e também na formação continuada. A literatura aponta que a reestruturação dos novos currículos na graduação, não tem sido suficiente para o enfrentamento da implementação de temáticas sobre a diversidade étnico-racial, pois quando inseridas ocupam um lugar secundário perante as demais disciplinas específicas ou são problematizadas de forma superficial durante um momento aleatório (Gomes, 2008; Gomes & Silva, 2018). Podemos perceber isso nos trechos seguintes:

*Tinha uma disciplina que discutia sobre isso, mas não era uma disciplina, a professora em si nesse processo de formação, acabava discutindo sobre essa demanda. E aí a gente tinha essa possibilidade da discussão e também da leitura e entendimento de toda a realidade. Mas como disciplina nunca foi ofertado para mim, sobre as questões étnico-raciais. Tanto que eu estou tendo contato agora com você e com o grupo de pesquisa. (LQ)*

O PEB ainda acrescenta que, considerando a sua respectiva linha de pesquisa de mestrado em educação científica e formação de professores,

*[...] deveria ter alguma linha baseada nessa questão, mas não tem nada relacionada às questões étnico-raciais, nem tão pouco nenhuma linha que possibilite você investigar, como você está fazendo agora. (PEB)*

A iniciativa da discussão dessa temática pode ser viabilizada com a inserção dos núcleos de estudos afro-brasileiros no interior das instituições de ensino superior, tanto nas redes públicas ou privadas; na organização de seminários e em grupos de pesquisa se tratando dos cursos de pós-graduação (Nascimento, 2010). Nesse caso, os participantes experienciaram o aprofundamento dessa temática na presente pesquisa.

Normalmente, o caráter conservador e hegemônico dos currículos, tende por não aderir as demandas históricas dos movimentos sociais que tem a educação como pauta, não inserindo temáticas que envolvem questões raciais, indígenas e de gênero como conteúdos obrigatórios nos currículos (Apple, 2006; Gomes, 2008). Essa formação docente desconectada da realidade dos sujeitos e focada nas políticas de regulação do Estado retrata o quanto ainda precisamos avançar.

De acordo com Gomes (2008) essa visão está limitada a um tipo de racionalidade, pois

*Trata-se da concepção que considera e elege o conhecimento científico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais. Uma visão, enfim, que coloca sob suspeita as análises e reflexões que discutem a aprendizagem como prática cultural, o caráter educativo*

dos movimentos sociais, a força emancipatória das lutas sociais em prol da educação, no final do século XX e início do século XXI, e os diferentes espaços nos quais o processo educativo acontece (p. 97).

Dessa maneira, ao ter essa visão ampla para os processos formativos que incluem as vivências e todo o contexto histórico dos sujeitos nos diferentes espaços, o LQ relata que as discussões sobre EREER que ele teve acesso na universidade,

*Fica muito no campo não das ideias, mas no campo teórico. Que às vezes não conseguimos extrapolar essa realidade da universidade e trazer para escola. (LQ)*

Sob esse ponto de vista, o desconhecimento sobre as ações da comunidade negra nos diferentes níveis da educação brasileira alcança até mesmo os próprios formadores de professores e conseqüentemente os futuros docentes que estão sendo instruídos por eles (Nascimento, 2010). Logo, se atualmente a demanda é por professores reflexivos e críticos, a permanência de currículos que restringem a educação para a diversidade tenciona ainda mais a luta pela superação do racismo na sociedade, especificamente por meio da educação (Apple, 2006; Gomes & Silva, 2018).

Nesse sentido, o LQ ainda pontua que,

*Ter a dimensão eu tenho, mas eu não sei conceituar as coisas, principalmente as palavras. Eu entendo e compreendo, mas como eu não faço parte, eu não sei nem como me expressar e falar sobre isso. (LQ)*

Referente a essa questão, do não se sentir parte desse campo de discussão e luta, por não ter entendimento e embasamento teórico suficiente sobre até mesmo definir termos como racismo, identidade negra e afrodescendente é um pensamento recorrente socialmente, ou até mesmo por achar que a discussão da história e diversidade negra só pertence a militância negra (Gomes, 2017; Gomes & Silva, 2018). Assim, falar dos elementos e dos sujeitos que compõem a comunidade negra (não só a brasileira), envolve o reconhecimento das diferenças e o respeito a elas. Acrescentamos também que, falar sobre liberdade de expressão e de Movimento Negro, sobretudo é aproximar a igualdade e a diferença, ou seja, é uma discussão para o bem-estar coletivo fundamentado na democracia e nos direitos humanos (Munanga, 2007).

Munanga (2007) quando aborda a inclusão e não a separação das discussões das raízes culturais formadoras do Brasil nos cursos formativos menciona que,

*A diversidade é nossa riqueza coletiva. Ela tem uma história que devemos inventariar e conhecer para enfim ensiná-la às gerações presentes e futuras. No entanto, por questão ideológica, a diversidade foi manipulada e transformada em problemas para as sociedades. Os diferentes foram classificados e hierarquizados em superiores e inferiores, com base nas teorias racialistas desenvolvidas na Europa entre os séculos XVIII e XX (p. 44).*

Diante disso, os efeitos das desigualdades étnico-raciais difundem no fomento de ações que objetivam a igualdade de condições sociais para todas as pessoas. Nessa lógica, a inexistência de um diálogo que estuda e analisa as discrepâncias entre o que se sabe e a realidade cultural nos espaços formativos, impede a construção de pertencimento étnico-racial do sujeito, tanto na esfera do mesmo ter raízes africanas ou não (Gomes, 2008). Salienta-se ainda que,

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é necessário fazer emergirem as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (Parecer CNE/CP 003/2004, 2004).

Um outro ponto interessante que o PEB compartilhou durante a elaboração da proposta curricular, foi relacionado a sua vivência no curso de licenciatura em Química e a pluralidade étnica bem demarcada nesse local. Ele relata nos seguintes trechos:

*[...] as universidades são tão pluralistas, mas eu só tive só um livro que era... de origem que não era ocidental, acho que se eu não me engano, era do Alex... que era russo traduzido para o Brasil [...]. (PEB)*

*[...] na minha graduação, já existia uma certa homogeneidade em relação a pluralidade racial na equipe de professores. Tinha professores negros, tinha professores brancos e tinha mais mulheres que homens, isso é algo interessante. (PEB)*

*Agora sim, porém mesmo eu tendo metade dos professores, dava quase que 50% de professores brancos e 50% de professores negros, mas mesmo assim, a gente não tinha nenhuma discussão associada a essa temática. (PEB)*

Acerca disso, o PEB não só identifica a presença de professores negros e brancos no curso, mas dá uma estimativa estatística com relação a quantidade, acentuando a ausência da EREER na sua formação. Nessa perspectiva, reforça ainda mais a necessidade de se investir na formação de professores, visando a qualificação desses profissionais para as questões relacionadas à diversidade, e que após esse processo, eles consigam direcionar as relações entre a pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, por meio da criação de estratégias pedagógicas nas distintas áreas de conhecimentos (Parecer CNE/CP 003/2004, 2004). Observando esse cenário de qualificação docente para tais demandas, reiteramos que

Não basta apenas o professor reconhecer o compromisso de ministrar em sala de aula a importância do ensino das relações étnico-raciais, ele precisa estar preparado com bases teóricas para conduzir discussões com os alunos. Dessa maneira, o professor estará autenticando as políticas e práticas voltadas para a formação docente de acordo com a Lei nº 10.639/2003 [...] posteriormente a Lei nº 11.647/2008 [...] (Ferreira, 2021, p. 4).

Sobremaneira, é importante salientar que essa formação precisa abranger todos os docentes, independentemente de sua etnia e raça, pois a ideologia do branqueamento não só atinge os negros. Todas as convicções e filosofias que estruturam a formação histórica e social brasileira, estão enraizadas no imaginário coletivo de negros e brancos, entretanto, os resultados desses pensamentos são concretizados de formas diferentes nas suas trajetórias de vida (Munanga, 2007).

Em face desse olhar, o PEB aproxima o debate da problemática apresentada com as Políticas de Ações Afirmativas.

*Então é meio que, você começa a ver a provocação não é porque os negros estão assim “ah não, a gente está questionando mais”, não! É porque os brancos estão começando a questionar os direitos, que se você ver, a maioria das pessoas questionam por exemplo as cotas, você percebe que não é por conta de que eles acham que o modelo das cotas é falho. [...] É porque simplesmente não querem perder, e percebem assim...que você começa a ter uma quantidade de pessoas que eles achavam que deveriam estar em um nível abaixo do deles, em uma subclasse na nossa sociedade e que essas pessoas começaram a ter espaço. (PEB)*

Segundo o PEB, o motivo de que as cotas raciais são criticadas é devido a ascensão dos negros na comunidade acadêmica e nos demais setores. A existência das Políticas de Ações afirmativas, foram desenvolvidas para promoção do acesso de negros em espaços hegemonicamente ocupados por brancos, e um desses locais, é a universidade (Gomes, 2008; Marques & Ribeiro, 2019). Contudo, essa mudança de perfil étnico no ensino superior traz muitos embates, por estar inserida no plano prático e simbólico das cotas raciais, até porque a desigualdade racial ainda é vista como uma variável distinta das outras e não como uma potencializadora das já existentes, por exemplo: a falta de mobilidade social da população negra (Munanga, 2007).

Nesse sentido, a presença de grupos sociais contra essas ações de cunho universalista, demonstra a negação da desigualdade entre brancos e negros e a magnitude do racismo como um mecanismo perverso e segregatório (Gomes, 2008; Marques & Ribeiro, 2019). Geralmente, os argumentos utilizados por esses grupos contra a política de cotas estão pautados na dificuldade em distinguir quem é negro ou não, ocasionado pelo intenso processo de miscigenação no Brasil, entretanto, os sujeitos discriminados fenotipicamente tem características negras, seguindo as regras de classificação racial definidas pelo IBGE (Munanga, 2007). A outra justificativa é que, as cotas para negros restringem indivíduos brancos e indígenas que também estão em estado de vulnerabilidade social. Para essa afirmação Munanga (2007) destaca que, os movimentos negros nunca se opuseram contra a mobilização desses indivíduos, principalmente quando a pauta é ascensão social dos sujeitos excluídos pela classe dominante.

Os últimos argumentos vinculados a inconstitucionalidade das cotas, estão baseados na frase democrata “somos todos iguais” e na baixa autoestima de estudantes universitários negros ao aderir a esse recurso constitucional, pois, na visão desses sujeitos, a política de cotas questiona a inteligência e a capacidade dos negros em serem

aprovados nos vestibulares e demais processos seletivos, inferiorizando o seu potencial intelectual (Munanga, 2007). A respeito disso, é perceptível a alienação psicológica e ideológica em torno das duas vertentes, utilizando do sentimento latente de exclusão do discriminado, para invalidar uma lei que propõem inseri-los nesses lugares elitizados (Munanga, 2007). Sob esse olhar ressaltamos que

[...] se um número significativo de estudantes tem dificuldades para enfrentar o espaço universitário, o estudante negro ao ingressar enfrenta outras adversidades, relativos à discriminação e estereótipos, por ser cotista e por ser negro. Contudo passa a protagonizar num espaço antes hegemonicamente branco e subverte a lógica da colonialidade (Marques & Ribeiro, 2019, p. 126).

Assim, a partir das políticas de correção para essa igualdade de oportunidades de tratamentos, se configura como potencial contestatório em prol da re-educação da sociedade e especificamente da formação de professores (Gomes, 2008). Nesse sentido, veremos a construção de um projeto educativo emancipatório que contrapõem os padrões ideológicos já impostos, por ter nos espaços universitários estudantes e professores negros.

### **A Ideologia da Mestiçagem e a Política de Supremacia Racial**

Primeiramente, falar sobre a mestiçagem implica analisar não somente a visão raciologista imbricada ao conceito biológico, mas sobretudo, o ponto de vista ideológico que afeta os comportamentos dos indivíduos mestiços. Dessa maneira, a hibridização genética define como mestiços os nascidos da mistura entre brancos/indígenas e negros e associada a ela está a coloração ideológica iniciada na colonização brasileira, que oculta e exprime a ideia de apenas uma unidade étnica, por meio dos mecanismos de exclusão inferidos pelas elites dirigentes (Munanga, 2019).

Nessa visão, ao discutir sobre racismo de marca em face da miscigenação o PEB (Professor da Educação Básica) pontua que,

*[...] Os portugueses não se preocupavam com a mistura por assim dizer, os relacionamentos e os envolvimento com os brancos e os escravos, porque eles achavam que com passar do tempo, a genética deles era superior aos negros e ia acontecer o embranquecimento da população. Só que aí a ciência, os geneticistas falaram que não ia acontecer nunca, por quê? Do ponto de vista genético é uma única espécie. [...] Com o passar do tempo eles começaram a perceber que já era tarde, porque eles acreditavam no início que a genética deles era superior. Quanto mais gerações fossem acontecendo, aconteceria o embranquecimento da população, para se ter ideia de como esse tipo de pensamento já estava enraizado na cultura Europeia. É daí que a gente vê o surgimento de que até hoje ainda existe, de alguns grupos que são nazistas, que querem ter uma cultura só de brancos [...]. (PEB)*

A partir dessa afirmação, entende-se que o PEB tem entendimento sobre a ideologia do branqueamento disseminado pelos portugueses e além disso reconhece a existência do racismo na sociedade atual e até mesmo a presença de grupos extremistas que buscam a supremacia de uma única raça por meio da violência e do discurso ditador. Esse ideal político mencionado, aconteceu durante a abolição da escravatura em que a elite brasileira planejou a construção de uma identidade nacional, mas para isso era preciso extinguir os ex-escravizados negros (Munanga, 2019).

Na época a pluralidade racial tornou-se um obstáculo e a via de resolução foi por meio do determinismo biológico no final do século XIX, que inferiorizava as raças não brancas. Diante disso, a imigração de italianos, portugueses e alemães no período preconizou o cruzamento entre as raças, iniciando a homogeneização racial e cultural (Weschenfelder & Silva, 2018). Para Weschenfelder e Silva (2018):

A ideia de branqueamento ofereceu à miscigenação a sua redenção, e se o branqueamento da população era possível pela via da mestiçagem, soma-se a ele a imigração de tipos eugénicos para irrigar o corpo-espécie de pele alva e, ainda, potencializar as misturas com tipos europeus, considerados desde sempre superiores (p. 318).

Corroborando com os autores supracitados, Schwarcz (2013, p. 31) pontua que “[...] a mestiçagem levava sempre à degeneração, conforme previa o modelo original”, ou seja, uma nação cada vez mais branca. Aproximando esse passado histórico com uma situação pessoal e familiar, o PEB menciona que já teve,

*[...] esse diálogo até com a minha mãe, porque assim o meu bisavô ele foi escravo, na verdade ele nem era brasileiro, meu avô era filho de escravos início de processo de colonização [...]. (PEB)*

*Aí conversando com ela, e olha que ela é negra, ela dizia assim: negras são só os que vieram da África, olha a ideia? Porque a gente já tá misturado, se for analisar a cultura, ou a árvore genealógica vai perceber que vai ter mistura com os índios com os brancos, com os asiáticos. Ela tem traços orientais. Ela tem um olho bem puxadinho. Ela tem uma mistura de negros com índios. (PEB)*

A dificuldade relatada pelo PEB, da mãe em reconhecer que a sua descendência negra está intimamente vinculada ao continente africano, revela o quão a miscigenação interferiu na consolidação da identidade e história negra de muitos afro-brasileiros. Convém ressaltar que o Brasil após ser colonizado, já era um país que “[...] escapava ao perfil anglo-saxônico [...]”, afinal, os portugueses eram famosamente uma nação dada a contatos populacionais, que iam da Índia até o Brasil, passando pela África, as cores tenderam a variar de forma comparativa” (Schwarcz, 2013, p. 34).

Consequentemente, os princípios norteadores da criação de uma nação uniforme, permitiram a consolidação do racismo dentro de uma biopolítica de Estado. Assim, os mecanismos de repressão governamental concentraram-se em um caráter disciplinar

e regulamentador, utilizando a Biologia como uma técnica de poder, para distinção, hierarquização e qualificação das raças (Weschenfelder & Silva, 2018). Dessa forma, as teorias raciais advindas dos estudos biológicos, para a definição de uma raça superior, privilegiavam os traços fenótipos europeus (Schwarcz, 2013). Com relação a esse envolvimento da ciência nesse período o PEB discute que,

*A questão dos traços fenótipos tipo: formato do nariz, estrutura do cabelo, coloração da pele ou concentração de melanina na pele, não representa nem 3% do código genético. Existem outras características genéticas, entre o próprio branco percentualmente são muito maiores do que essas diferenças entre brancos e negros, e, no entanto, a essa justificativa que somos diferentes, mas na verdade do ponto de vista da genética não deveria existir discriminação racial, porque nós somos todos iguais, somos uma única espécie humana. (PEB)*

Tendo em vista essa perspectiva do PEB de que, somos todos iguais perante a genética, é uma ideia alicerçada pelo Estado desde 1930, que propõe a construção de uma sociedade harmônica, longe de conflitos sociais e sem racismo (Weschenfelder & Silva, 2018). Logo, “[...] esta ideia de um paraíso racial no Brasil, uma sociedade livre do racismo, transcendeu as fronteiras do próprio país, tornando-se um discurso corrente, tanto nos EUA quanto na Europa” (Weschenfelder & Silva, 2018, p. 319). Em outras palavras, essa afirmação em território brasileiro, magnífica a democracia e,

*[...] encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (Munanga, 2019, p. 85).*

Nesse sentido, o PEB em um momento da discussão sobre o mito da democracia racial e as múltiplas desigualdades sociais existentes, fala que,

*Por incrível que pareça, a gente acha assim, que estamos em uma sociedade mais democrática, mentira, não é! (PEB)*

E acrescenta,

*A gente tem que se ver como humanidade, mas o problema é que se agora a gente começar a defender a bandeira de humanidade, de que somos todos iguais, a gente vai perceber que na verdade ainda não somos. Então tipo assim, não dá para dizer que somos todos iguais, sendo que a gente tem uma parcela bem pequena da população, que tem a maioria do poder aquisitivo. E essa parcela pequena da população, meio que controla, comanda e governa, quase que dita as regras do mundo inteiro. (PEB)*

*Então por enquanto, eu acho que a gente não evoluiu enquanto humanidade, para gente dizer assim “somos só um povo”. Uma única espécie, um único DNA, por incrível que pareça há muitas subdivisões e muitas delas por questões banais, como a coloração da pele, isso é um fato. (PEB)*

É sabido que estamos sob o domínio de grupos que detém o poder aquisitivo. As divisões das classes sociais deixam bem explícito a organização da pirâmide social e econômica que nos mantém condicionados. Dessa maneira, a ideologia do branqueamento, como já discutido anteriormente, omite o seu real objetivo, orientando os negros a se adequarem a ideologia do branqueamento, pois os mestiços têm uma maior probabilidade de quebrar as barreiras da exclusão social (Munanga, 2019). Em razão disso,

[...] os mestiços com traços negroides disfarçáveis, principalmente quando portadores de atributos que implicam status médio ou elevado (diploma de curso superior, riqueza e outros), podem ser incorporados no grupo branco. Um negro bem-sucedido que casa com uma branca terá descendentes, após três ou quatro gerações, integrados no grupo branco. Os sucessivos cruzamentos conjugados com o status socioeconômico levam progressivamente ao branqueamento (Munanga, 2019, p. 91).

Sob o mesmo ponto de vista a Schwarcz (2013) afirma que,

Quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada (p. 34).

Um outro ponto interessante abordado pelo PEB, foi o processo de mestiçagem fora do Brasil, que se sucedeu de forma diferente. No ponto de vista dele,

*A população de Cabo Verde é assim, são predominantemente negros, não tem essa variação de tonalidade de pele como a gente tem no Brasil, eles falam [a] língua portuguesa também, os Açores e Cabo Verde. Mas assim, muitos são negros de cabelo liso, identificam como Cabo Verde, não no Brasil né, mas alguns brasileiros usam esse termo para se identificar, mas lá eles usam esse termo porque eles são predominantemente assim. Agora é interessante né? É como se fosse parte do genoma de origem asiática ou europeia, essa característica fenotípica do cabelo ser liso, que predominou na população. (PEB)*

PEB complementa o seu pensamento, mencionando que,

*Tem alguns estudos que tentam identificar o porquê aconteceu isso, em outras regiões do planeta onde teve também o povoamento utilizando escravos oriundos da África e não ocorreu a mesma coisa. Provavelmente deve ter sido por causa de que, os negros foram levados da África para essas regiões e que ao se envolverem com brancos, houve aquela miscigenação... e aí eles eram de uma única etnia da África, porque tem muitas etnias na África. (PEB)*

A literatura descreve que a evolução histórica do continente africano foi demarcada por conflitos, desigualdades e um intenso genocídio étnico cultural. Desse modo, vários países na África foram e continuam sendo explorados para o desenvolvimento de outras sociedades (Anjos, 2005). Essa dominação de territórios realizado pelos países europeus, no intuito de explorar recursos minerais e também da procura de trabalho escravo, nesse caso, durante a diáspora africana, protagonizou grandes cruzamentos étnicos. As atividades mercantis potencializadas no período das grandes navegações, aproximaram os povos do oriente (indianos, chineses, árabes etc.) dos povos africanos (Anjos, 2005). Além disso, essa configuração mercantil demarcou,

Esse jogo de trocas estabelecido [e] imprimiu relações precisas entre clientes e fornecedores dos dois lados do Atlântico e, estrategicamente, a distribuição das populações negras das diferentes “nações e Estados” africanos foi realizada indiscriminadamente nos territórios da América (Anjos, 2005, p. 171).

É relevante frisar que os povos africanos resistiram às condições para eles impostas, a fim de preservar a sua organização social, o seu povo e a sua cultura. Contudo, no contexto geral da miscigenação, os países que receberam negros africanos como escravos, as mudanças nas características físicas foram mais intensas, pois a mão-de-obra escrava impulsionava o comércio europeu definindo o continente africano como apenas base do capitalismo comercial e financeiro (Anjos, 2005). Em síntese, a mistura de povos permanece avançando cada vez mais em todas as sociedades, sendo pauta de estudos para a explicação das problemáticas sociais.

## Considerações Finais

Esse texto buscou analisar como as questões que norteiam a Educação Étnico-Racial (ERER) são compreendidas por um professor de Química da Educação Básica e um licenciando em Química, a partir do planejamento de uma proposta de reconfiguração curricular. Sob essa conjectura curricular e pós processo de compreensão do conhecimento teórico articulado, em consonância com os pensamentos compartilhados de ambos sobre o referido tema, é possível mensurar a significância da inclusão da história afro-brasileira e africana nos currículos da formação inicial e na pós-graduação.

Todo conhecimento que é disponibilizado tem um alcance em diversos níveis, seja ele com um viés inclusivo ou não, acaba sendo propagado e enraizado. Ao ser educado sobre a presença das relações étnico-raciais em todos os aspectos sociais, incluindo a importância, composição e outros aspectos históricos e culturais dos diferentes grupos étnicos que se inter-relacionam diariamente, o indivíduo é incentivado a desenvolver um olhar estimado em respeito às diferenças entre eles.

À visto disso, acreditamos que a existência de uma problematização sobre esse tema envolvendo professores de Química, auxiliou os sujeitos participantes (PEB e LQ) na construção de uma concepção mais aprofundada sobre as ERER, conforme os relatos descritos anteriormente. Geralmente, espera-se que os professores negros nos cursos de graduação problematizem a respeito da identidade negra por ter descendência negra.

Esse grau de responsabilidade muitas vezes é incômodo, uma vez que muitos desses profissionais não tiveram oportunidade durante sua trajetória educacional (Educação Básica e Superior) e também familiar, de um encaminhamento para o diálogo sobre a sua ancestralidade e até mesmo sobre uma educação decolonial. Isso pode tornar a tarefa de repensar suas próprias práticas e perspectivas ainda mais desafiadoras, entretanto, de muito aprendizado e reflexão por parte dos docentes.

Essa abordagem também possibilitou a inserção de várias outras discussões, incluindo o racismo estrutural, as Políticas de Ações Afirmativas, a miscigenação, a ideologia do branqueamento e a presença da Educação Étnico-Racial no ensino superior. De modo geral, esses temas são pautas intrínsecas nas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para EREER, que precisam ser articulados nos currículos da Educação Básica e Superior. Isso é especialmente importante quando entendemos o que é currículo e o seu potencial ideológico dentro de um sistema coordenado por visões excludentes aos sujeitos menos favorecidos socialmente e economicamente.

Sobretudo, essa troca de experiências e vivências em uma reconfiguração curricular estreitou as realidades individuais e trouxe à tona os sentimentos de repulsa às ações depreciativas e violentas contra a comunidade negra, bem como sua invisibilidade nos espaços de formação. Toda a vivência proporcionada por este estudo nos conduz a novos caminhos de qualificação docente para a articulação de atividades intervencionistas e momentos formativos que visem à transformação coletiva. Essa transformação deve integrar diferentes colaboradores, mesmo aqueles que participam fora do campo educacional, mas que buscam uma realidade mais inclusiva, como a educação para todos e de todos. Em suma, a proposta de reconfiguração curricular pode ser um caminho para a promoção e organização de medidas para as questões sociais por intermédio do currículo.

## Agradecimentos

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino em Ciências (GPeCFEC) e, por fim, ao Complexo Integrado de Educação de Itabuna/BA pela colaboração na pesquisa.

## Referências

- Anjos, R. S. A. (2005). A África, a educação brasileira e a geografia. In A. Ouane, A. Melo, D. Shepard, K. Grigsby, O. Fávero, & R. Henriques (Orgs.), *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (pp. 167–184). MEC.
- Apple, M. W. (2017). *A educação pode mudar a sociedade?* Vozes.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo*. Artmed.

- Bispo, C. S., Santana, K. S., & Massena, E. P. (9–11 de Novembro, 2021). *A educação das relações étnico-raciais nos currículos da licenciatura em química: como aparecem?* V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE, Salvador, Bahia. <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecursiculo/422049-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-nos-curriculos-da-licenciatura-em-quimica--como-aparecem/>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.
- Camargo, M. J. R., & Benite, A.M. C. (2019). Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. *Química Nova*, 42(6), 691–701. <https://doi.org/10.21577/0100-4042.20170375>
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In A. F. Moreira, & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (2ª ed., pp. 13–37). Vozes.
- Carmo, N. L., Bufrem, L. S., Correia, A. E. G. C. (26–30 de Outubro, 2015). *A lei 10.639/03 no diretório dos grupos de pesquisa registrados no CNPq*. XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, João Pessoa, Paraíba.
- Coelho, M. C., & Coelho, W. N. Baía. (2018). As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03-percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, 34, e192224, 1–39. <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2016). *Censo Atual*. <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual/>
- Delizoicov, D., Gehlen, S. T., & Ibraim, S. de S. (2021). Centenário Paulo Freire: Contribuições do Ideário Freireano para a Educação em Ciência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 21(Dossiê Centenário de Paulo Freire), e36079, 1–6. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u771776>
- Farias, I. M. S. (2019). O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Retratos da Escola*, 13(25), 155–168. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.961>
- Ferreira, K. A. A., & Giraldo, P. M. (2021). *Decolonialidade quadrinística análise de ciência em duas HQs brasileiras*. XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), online.
- França, C. S. (2021). A Tessitura de um projeto de formação de professores: Educação das Relações Étnico-Raciais. *Reflexão e Ação*, 29(1), 50–67. <https://doi.org/10.17058/rea.v29i1.13117>
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1999). Formação do professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In A. F. B Moreira, & T. D. Silva (Orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 125–154). Cortez.

- Gomes, N. L. (2003). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 75–85. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>
- Gomes, N. L. (2008). Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Retratos da Escola*, 2(2/3). <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Vozes.
- Gomes, N. L., & Silva, P. B. G. (2018). O desafio da diversidade. In N. L. Gomes, & P. B. G. Silva (Orgs.), *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* (pp. 6–24). Autêntica.
- Guimarães, T. S., & Massena, E. P. (2022). Cenário Integrador: uma experiência colaborativa no estágio supervisionado na interface universidade-escola. *Formação Docente — Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 14(30), 123–135. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i30.589>
- Ivenicki, A. (2020). Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 12(32), 30–45. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/890>
- Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 (2003). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)
- Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008 (2008). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)
- Marques, E. P. S., & Ribeiro, M. A. P. S. (2019). Quais as implicações para o fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior? *Revista Praxis Educacional*, 15 (32), 205–224. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5051>
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. (2016). *Análise Textual Discursiva*. UNIJUÍ.
- Munanga, K. (2007). Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In J. Q. Pacheco, & M. N. S. Silva (Orgs.), *O negro na universidade: o direito a inclusão* (pp. 7–20). Fundação Cultural Palmares.
- Munanga, K. (2019). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Vozes.

- Nascimento, A. (2010). Licenciaturas. In Ministério da Educação (Org.), *Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (pp. 121–136). SECAD.
- Oliveira, R. N. M. (2022). O sentido do conhecimento no currículo escolar de instrumento de adaptação ao processo de humanização: Contribuições do pensamento freiriano. *Revista @mbienteeducação*, 15(00), e022015, 1–25. <https://doi.org/10.26843/ae.v15i00.1182>
- Parecer CNE/CP 003/2004 (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)
- Pimenta, S. S., Guimarães, T. S., da Silva, N. A., Rodríguez, A. S. M., & Massena, E. P. (2020). Cenário integrador: a emergência de uma proposta de reconfiguração curricular. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 20(u) 1031–1061. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u10311061>
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019 (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>
- Rosa, K. D. D., Alves-Brito, A., & Pinheiro, B. C. S. (2020). Pós-verdade para quem?: fatos produzidos por uma ciência racista. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 37(3), 1440–1468. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2020v37n3p1440>
- Santos, W. L. P., & Schnetzler, R. P. (2003). *Educação em Química: compromisso com a cidadania*. Unijuí.
- Schwarcz, L. M. (2013). *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. Companhia das Letras.
- Severino, A. J., & Tavares, M. (2020). Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, 48(48), 99–116. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7319/>
- Silva, C. R. F., Souza, A. A., Maringolo, C. C. B., & da Silva, V. G. (2018). A análise do multiculturalismo no currículo de Ciências: uma proposta de inserção da cosmogonia iorubá nos conteúdos de biologia e astronomia. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 10(Ed. Especial), 381–408. <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/465>
- Silva, P. B. (2007). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação*, 30(3), 489–506. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>
- Silva, P. B. G. (2018). Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, 34(69), 123–150. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>

Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Werlang, J., & Pereira, P. B. (2021). Educação do Campo, CTS, Paulo Freire e Currículo: pesquisas, confluências e aproximações. *Ciência & Educação (Bauru)*, 27, e21016, 1–19. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210016>

Weschenfelder, V. I., & Silva, M. L. (2018). A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. *Análise Social*, 53(227), 308–330. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2018227.03>

 **Cristiane dos Santos Bispo**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Ilhéus, Bahia, Brasil  
cristianesbispo8@gmail.com

 **Elisa Prestes Massena**

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Ilhéus, Bahia, Brasil  
epmassena@uesc.br

**Editora Responsável**

Aline Andréia Nicolli

---

#### **Manifestação de Atenção às Boas Práticas Científicas e de Isenção de Interesse**

Os autores declaram ter cuidado de aspectos éticos ao longo do desenvolvimento da pesquisa e não ter qualquer interesse concorrente ou relações pessoais que possam ter influenciado o trabalho relatado no texto.

---