

*campus* Duque de Caxias

Curso de Licenciatura em Química

Bruno Clemente Brandão  
Marques

O PROFESSOR FORMADOR DO CURSO  
DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFRJ  
CAMPUS DUQUE DE CAXIAS E SUA  
CONTRIBUIÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO  
DA LEI FEDERAL 10.639/2003

Duque de Caxias

2021

CIP - Catalogação na Publicação

M357p Marques, Bruno Clemente Brandão  
O professor formador do curso de licenciatura em química do IFRJ Campus Duque de Caxias e sua contribuição para implementação da Lei Federal 10.639/2003 / Bruno Clemente Brandão Marques - Duque de Caxias, RJ, 2021.  
115 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Gabriela Salomão Alves .

Trabalho de conclusão de curso (graduação), Licenciatura em Química, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Duque de Caxias, 2021.

1. Lei Federal 10.639/03. 2. Licenciatura em Química - Estudo e ensino. 3. Cultura Afro-brasileira. 4. Cultura Africana. 5. Professor - Formação - Perfil. I. , Gabriela Salomão Alves, **orient.** II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. III. Título

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus Nilópolis/LAC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária: Cassia R. N. dos Santos CRB-7/4903

BRUNO CLEMENTE BRANDÃO MARQUES

O PROFESSOR FORMADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO  
IFRJ CAMPUS DUQUE DE CAXIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/2003

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Licenciado em  
Química.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Gabriela Salomão  
Alves Pinho

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Stephany  
Petronilho Heidelbergmann

DUQUE DE CAXIAS  
2021

BRUNO CLEMENTE BRANDÃO MARQUES

O PROFESSOR FORMADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO  
IFRJ CAMPUS DUQUE DE CAXIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Licenciado em Química.

Aprovado em 22 / 02 / 2021.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Gabriela Salomão Alves Pinho (Orientadora)  
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



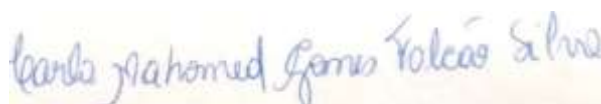
---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Paula Sodré da Silva Estevão (membro interno)  
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucineide Lima de Paulo (Membro interno)  
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Carla Mahomed Gomes Falcão Silva (Membro suplente interno)  
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Dedico esse trabalho aos meus pais, Maria de Fátima Brandão Borges e José Clemente Marques, assim como, a minha vó Ailda de Lucena Brandão. Meus maiores incentivadores, a vocês, amor e gratidão eterna.

## AGRADECIMENTOS

À minha Família que sempre me apoiou e me incentivou a nunca desistir dos meus objetivos. Aos meu pais por todo suporte financeiro e emocional. Obrigado pela constante preocupação com o meu bem-estar devido as noites viradas. Sem vocês nada seria possível.

À minha vó, mulher batalhadora e um exemplo a ser seguido. A melhor jogadora de canastra desse planeta e nada mais importa além da minha opinião. Muito obrigado por todos os jogos, mimos e cuidados.

À minhas amigas do ensino fundamental que seguem comigo até hoje. Lara Miranda, obrigado por me ensinar que a amizade não se limita a presença e por partilhar dos desesperos da vida universitária. Ana Carolina Nascimento, obrigado pelos simples momentos compartilhados durante as noites de filmes, séries, jogos, comidas, tédios e até mesmo quando sem motivo algum se fazia presente durante os meus tempos de estudos. A vida ao lado de vocês foi, é, e sempre será mais prazerosa.

Agradeço as amizades que desenvolvi durante o ensino médio. Roberta Lorena, obrigado por partilhar os sonhos típicos de todo adolescente comigo e o amor por comida japonesa. Obrigado também por sempre estimular minha autoestima e autoconfiança. Nathalia Moura e Gabrielle Redon, obrigado por até hoje toparem todas as loucuras possíveis e por se esforçarem em tirar o Bruno do ensino médio do mundo de estudos e ficar em casa.

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos devido a graduação. Em especial aos meus ciclos de amigos Lucas Domingues, Lorena Martinelli, Izabella Aquino e Danilo Minto. Ian dos Santos e Rebecca Oliveira. Alana Cardoso, Kathleen Campos, Natália Silva, Julia Silva e Isabela da Silva. Muito obrigado por tudo, pela paciência, pelo incentivo, pela força e amizade, com vocês, a trajetória acadêmica se tornou mais gratificante.

Aos amigos Otávio Russo, Julia Carvalho, Vanessa Medeiros, Ygor Lennister e Ygor Ramos que durante as sequencias de derrotas e as vitórias não tão frequentes, proporcionaram momentos de distração e diversão ao explorar o *samuel rift* comigo.

Ao meu grupo do PIBID por todos os momentos compartilhados desde o desenvolvimento de ideias até a execução de projetos, pela simples presença no dia a dia e todas as conversas jogadas fora durante os encontros que não podia faltar algo para comer.

Agradeço também em especial a professora Vanessa Nogueira, minha primeira referência de profissional e pessoa do mundo acadêmico. A você sou imensamente grato pelos momentos compartilhados e por todos os ensinamentos. Eu não seria o profissional e pessoa que sou hoje sem a sua dedicação e instrução.

Agradeço ao meu grande amigo Douglas Galdino que vivenciou o PIBID e a graduação comigo intensamente, foi e é meu parceiro nas horas de reclamar, comer muito, elaborar projetos, sofrer, entrar em furadas e sair delas como se nada tivesse acontecido. Douglas muito obrigado por tudo, desejo a você tudo de melhor e mesmo assim ainda acho pouco para o que você merece.

À Ana Carolina Amorim, por todo carinho, afeto e preocupação. Muito obrigado pelos momentos de diálogo e distração. Não vejo a hora de poder jogar conversa fora em uma mesa de bar. Você é sensacional!

À Queli Almeida e Thiago Aversa por ser essa dupla sem igual e por simplesmente serem vocês. Agradeço imensamente por todo incentivo profissional e pessoal. Obrigado por tudo e principalmente por mostrar que sou capaz de coisas que até então eu desconhecia.

À Vitória Marujo que vivenciou o PIBID comigo e os laboratórios dessa faculdade de um jeito um pouco menos metódico do que eu prefiro e gosto. Não há melhor dupla que você para desbravar os conhecimentos teóricos e práticos da Química Orgânica. Obrigado por sempre estar presente e disponível para dividir tudo, desde os problemas até o *Uber* para a gente não chegar mais atrasado no IF.

Quero agradecer a Rafaela Marinho por ter sido minha maior incentivadora durante esse processo de escrita, por estar comigo todos os dias dessa pandemia por vídeo chamada desde o momento que eu acordava até a hora de não aguentar mais e ir dormir. Rafa, você é especial, muito obrigado por todo apoio e surtos compartilhados.

Ao Jorge Henrique Cunha e Millena Pereira que também vivenciaram esses momentos de desenvolvimento do TCC e de suas complicações. Muito obrigado por estarem presentes.

Agradeço ao Rychard Ferreira meu amigo, companheiro e incentivador. Obrigado por me apresentar o IFRJ-CDuC. Obrigado também pelas caronas, as

noites viradas ao meu lado. Obrigado por partilhar os momentos de felicidade, tristeza, frustração, vitória e conquista. Obrigado por sempre acreditar na minha capacidade frente a qualquer dificuldade. Eu adoraria me ver pelo seu ponto de vista. Obrigado por todos esses momentos e os próximos que virão nesse projeto de vida que vamos construir.

À Thais de Sant'Anna por muitas das vezes ser meu abrigo em forma de pessoa e partilhar o amor à leitura comigo. À Jessica Castro, por ser a melhor duo e programadora desse planeta, novamente, nada mais importa além da minha opinião. À Mychelle Oliveira, pelas comidas enquanto eu só pensava em terminar esse trabalho e por todo os momentos de implicância e provocações recíprocas. Muito obrigado por tudo gente.

À Nilza Medeiros por todo suporte, carinho, preocupação e mesmo todo mundo reclamando que vivo a chamando de Nilza e não de outros nomes mais carinhosos ou de vó, a considero como tal.

Às minhas orientadoras e amigas Gabriela Salomão e Stephany Heidelberg por mergulharem de cabeça nesse estudo comigo. Muito obrigado pelo apoio e carinho, principalmente nos momentos mais difíceis, pois acreditaram na minha capacidade quando até eu não fui capaz de acreditar. Foi extremamente gratificante construir essa pesquisa ao lado de vocês.



...temos o direito a ser iguais quando a  
nossa diferença nos inferioriza; e temos o  
direito a ser diferentes quando a nossa  
igualdade nos descaracteriza. Daí a  
necessidade de uma igualdade que  
reconheça as diferenças e de uma  
diferença que não produza, alimente ou  
reproduza as desigualdades.

Boaventura de Sousa Santos

## RESUMO

Mesmo após anos da normatização da Lei Federal 10.639/03, muitos professores de Química não implementam aspectos éticos, críticos e culturais em sua prática docente. Essa deficiência concebe práticas escolares e instituições negligentes com as desigualdades sociais, econômicas e culturais de seus educandos e, por sua vez, nega uma formação crítica para relações étnico-raciais tão necessárias na sociedade brasileira. Ao analisar de que forma ocorre a inserção dessa temática no contexto do Ensino de Química, nota-se que a ausência dessa implementação é um reflexo da formação inicial e continuada dos educadores, com isso, torna-se necessário um olhar direcionado ao professor formador. O objetivo desta pesquisa é estabelecer o perfil do professor formador do curso de Licenciatura em Química do IFRJ campus Duque de Caxias em relação à Lei Federal 10.639/03 e suas implicações no contexto educacional. Busca-se compreender de que maneira esse profissional contribui para formação de futuros educadores capacitados em abordar aspectos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino de Química. Além disso, é analisado de que forma essas ideias e concepções são trabalhadas e refletem nos discentes do curso, que são os agentes capazes de implementar a Lei no seu lócus de atuação através da sua prática docente. Para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados, entrevistas individuais semiestruturadas aplicadas ao corpo docente do curso no período de 2020.1, englobando perguntas relacionadas à trajetória formativa do profissional, sua experiência na área e nas disciplinas que ministra, assim como outros questionamentos que permitiram verificar as ideias, concepções e práticas docentes inerentes à problemática explorada pela pesquisa. No caso dos discentes, foi aplicado um formulário online para aqueles que possuíam 80% ou mais da matriz curricular integralizada, analisando a inserção e efetividade da Lei durante sua trajetória formativa. O estudo demonstra que apesar do professor formador possuir entendimento sobre sua função no que tange ao desenvolvimento de um profissional de educação para as relações étnico-raciais, sua trajetória formativa não se constituiu de ações que visassem uma consolidação de práticas multiculturais e, conseqüentemente, apresenta uma visão simplista dessa temática. Constatou-se também que essa fragilidade promove práticas pedagógicas que refletem na formação dos licenciados em química e que os documentos institucionais do curso se constituem da mesma fragilidade. Nessa perspectiva, nota-se que para possibilitar a formação de um educador de química capacitado em dialogar com as questões étnico-raciais, cabe ao curso ampliar sua visão como lócus formador e não buscar a promoção da transformação social marginalizando a situação da população afro-brasileira.

Palavras-chave: Lei Federal 10.639/03. Licenciatura em Química. Cultura Afro-brasileira. Cultura Africana. Professor Formador.

## ABSTRACT

Even after years of standardization of Federal Law 10.639/03, many Chemistry teachers do not implement ethical, critical, and cultural aspects in their teaching practice. This deficiency conceives school practices and institutions negligent with the social, economic, and cultural inequalities of their students and, in turn, denies a critical formation for ethnic-racial relations so necessary in Brazilian society. When analysing how the insertion of this theme occurs in the context of Chemistry Teaching, it is noted that the absence of this implementation reflects the initial and continuing education of educators, thus, it is necessary to look at the teacher trainer. The objective of this research is to establish the profile of the teacher who teaches the Chemistry Degree course at the IFRJ campus Duque de Caxias in relation to Federal Law 10.639/03 and its implications in the educational context. It seeks to understand how this professional contributes to the formation of future educators trained in addressing aspects of African and Afro-Brazilian History and Culture in the Teaching of Chemistry. In addition, it is analysed how these ideas and concepts are worked on and reflect on the students of the course, who are the agents capable of implementing the Law in their locus of performance through their teaching practice. To this end, semi-structured individual interviews were applied as a data collection instrument applied to the course faculty in the period 2020.1, encompassing questions related to the professional's formative trajectory, his experience in the area and in the disciplines, he teaches, as well as other questions that allowed to check the ideas, conceptions and teaching practices inherent to the problem explored by the research. In the case of the students, an online form was applied for those who had 80% or more of the complete curricular matrix, analysing the insertion and effectiveness of the Law during its formative trajectory. The study demonstrates that although the teacher trainer understands his role in terms of the development of an education professional for ethnic-racial relations, his formative trajectory did not consist of actions aimed at consolidating multicultural practices and, consequently, presents a simplistic view of this theme. It was also found that this weakness promotes pedagogical practices that reflect on the training of graduates in chemistry and that the institutional documents of the course are the same weakness. In this perspective, it is noted that to enable the formation of a chemistry educator trained in dialoguing with ethnic-racial issues, it is up to the course to expand its vision as a locus of formation and not seek to promote social transformation by marginalizing the situation of the Afro-Brazilian population.

Keywords: Federal Law 10.639/03. Chemistry graduation. Afro-Brazilian culture. African culture. Teacher Trainer.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Condições de vida da população brasileira pelo enfoque de cor ou raça .....	21
Figura 2 – Indicativos de experiências violentas de escolares do 9º do ensino fundamental.....	23
Figura 3 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida de 2018 .....	24
Figura 4 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de acordo com o nível de ensino frequentado.....	25
Figura 5 – Taxa de conclusão do ensino médio .....	26
Figura 6 – Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino.....	27
Figura 7 – Tópicos abordados na disciplina “Sociedade, Cultura e Educação” .....	63
Figura 8 – Tópicos abordados na disciplina “História, Política e Legislação da Educação” .....	64
Figura 9 – Tópicos abordados na disciplina “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” .....	65

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Concentração de discentes por período de ingresso.....	66
Gráfico 2 – Concentração de discentes por identificação de cor ou raça.....	67
Gráfico 3 – Presença e frequência das abordagens de temáticas afro-brasileiras e africanas durante o Ensino Básico .....	68
Gráfico 4 – Presença e frequência das abordagens de temáticas afro-brasileiras e africanas durante as disciplinas do curso de Licenciatura em Química .....	69
Gráfico 5 – Motivos da disciplina optativa “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” não ter sido uma escolha formativa .....	70
Gráfico 6 – Escala do quanto a desigualdade étnico-racial presente na sociedade brasileira afeta o âmbito educacional .....	71
Gráfico 7 – Escala do quanto gostaria de trabalhar com temas relacionados com a educação das relações étnico-raciais no ensino de química.....	72
Gráfico 8 – Escala de aptidão para abordar a cultura afro-brasileira e africana no ensino de química, tendo em vista sua formação inicial .....	72
Gráfico 9 – Concentração de docentes por identificação de cor ou raça .....	80
Gráfico 10 – Quantidade de docentes que concluíram alguma etapa formativa após 2004 .....	81
Gráfico 11 – Tempo de atuação no magistério.....	82
Gráfico 12 – Tempo de atuação no curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDuC .....	82
Gráfico 13 – Distribuição da atuação docente por eixo temático do curso de Licenciatura em Química no que tange às unidades curriculares obrigatórias .....	84
Gráfico 14 – Distribuição da atuação docente por eixo temático do curso de Licenciatura em Química no que tange às unidades curriculares optativas.....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações do ENEQ acerca das relações étnico-raciais no ensino de química.....	45
Quadro 2 – Publicações do ENPEC acerca das relações étnico-raciais no ensino de química.....	47
Quadro 3 – Publicações da QNEsc acerca das relações étnico-raciais no ensino de química.....	48
Quadro 4 – Publicações da ABPN acerca das relações étnico-raciais no ensino de química.....	49
Quadro 5 – Identificadores das equipes analisadas.....	79
Quadro 6 – Eixos temáticos e unidades curriculares que constituem o perfil do licenciado em química.....	83

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
CEB	Câmara de Educação Básica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
ENEQ	Encontro Nacional de Educação Química
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisas no Ensino de Ciências
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRJ	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
CDuC	Campus Duque de Caxias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
Nº.	Número
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Prouni	Programa Universidade para Todos
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
QNEsc	Química Nova na Escola
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SiSU	Sistemas de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	<b>19</b>
2.1 OBJETIVO GERAL .....	19
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	19
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>20</b>
3.1 O ÂMBITO EDUCACIONAL: UM PANORAMA DA SOCIEDADE BRASILEIRA E SUAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	20
3.2 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003.....	31
3.3 O ENSINO DE QUÍMICA E A LEI FEDERAL 10.639/03: REFLEXÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	42
<b>4 CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	<b>55</b>
4.1 ELABORAÇÃO TEÓRICA E DEFINIÇÃO DO PÚBLICO ALVO .....	56
4.2 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	57
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS E TRANSCRITAS .....	59
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>59</b>
5.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO E SUAS PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA UMA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 .....	60
5.2 A FORMAÇÃO DO FUTURO LICENCIADO EM QUÍMICA DO IFRJ-CDUC E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM REFLEXO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR FORMADOR E DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS DO CURSO .....	66
5.2.1 O perfil dos futuros licenciados em química .....	66
5.2.2 O futuro licenciado e suas reflexões acerca do papel do professor de química frente as questões étnico-raciais.....	73



5.3 O PROFESSOR FORMADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFRJ-CDUC E A LEI 10.639/03: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....	78
5.3.1 O perfil dos professores formadores .....	79
5.3.2 Trajetória formativa: como e quando o discurso se torna prática docente? .....	86
5.3.3 Se a química está em tudo, então as questões étnico-raciais também estão presentes na química? - concepções e reflexões de um conhecimento científico dissociado da sociedade .....	92
5.3.4 O currículo como elemento necessário para efetivação de uma educação para relações étnico-raciais.....	95
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>109</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES .....	109
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS DOCENTES.....	111
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: DISCENTES.....	113
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: DOCENTES .....	115

## 1 INTRODUÇÃO

O desconhecimento sobre a Lei nº. 10.639/03 ainda é uma realidade que permeia o âmbito educacional. Mesmo após 17 anos de existência, a normativa e seus aportes carecem de desmistificação. Além de promover a obrigatoriedade da cultura e história africana e afro-brasileira na Educação Básica, reconhece-se o continente Africano como fonte de aporte teórico, subvertendo o horizonte eurocêntrico que impregna a nossa sociedade e as instituições nacionais (MULLER; COELHO, 2013).

Contudo, para promover uma educação das relações étnico-raciais, deve-se pensar na valorização das dimensões culturais da sociedade brasileira, vinculadas a saberes que possibilitem a identificação dos dispositivos que corroboram para a manutenção e o controle da cultura dominante. Para esse fim, deve-se pensar em práticas multiculturais, pois compreende-se que todos os aspectos históricos, culturais, socioeconômicos e políticos, são consequências da ação humana e de suas relações étnico-raciais (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Em contrapartida, o ensino de química ainda se constitui de práticas pedagógicas dissociadas do contexto social. Assim, propaga-se uma educação conteudista e alienante com ideais eurocêntricas e monoculturais, ao invés de promover uma abordagem intercultural crítica, então o âmbito educacional se instituiu com um lócus reprodutor da desigualdade (HEIDELMANN, 2017).

Acrescenta-se também o fato de que o cenário da Educação Básica ainda carece de professores de química comprometidos com uma educação que preconize a desmistificação do eurocentrismo e que possibilitem aos alunos, por meio de sua prática pedagógica, a tomada de decisão (HEIDELMANN, 2017).

Diante dessa perspectiva, entende-se que para consolidar uma educação multicultural para as relações étnico-raciais, é necessário estudar como os educadores formadores realizam suas práticas e os saberes docentes disciplinares, pois, muitos dos licenciados refletem na educação básica as ações que vivenciaram nos cursos de nível superior.

Então, para compreender como ocorre a consolidação de uma educação das relações étnico-raciais dialogada ao ensino de química, deve-se pensar como a

prática docente dos professores são instituídas e como institui as disciplinas para efetivar uma formação capaz de promover práticas multiculturais.

Busca-se aqui compreender as trajetórias, implicações, compreensões e as ações do professor formador do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro campus Duque de Caxias (IFRJ-CDuC), no que tange à formação de futuros professores de química capacitados em realizar a implementação da Lei 10.639/03 na Educação Básica.

Para tanto, o presente estudo realizou a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em busca de compreender como o documento, que institui o perfil do futuro licenciado em química, contempla a normativa 10.639/03 e suas diretrizes. Na perspectiva de elucidar ainda mais o cenário formativo que o curso propõe, aplicou-se um questionário para 23 discentes que se encontravam na etapa final da graduação. Por fim, foram realizadas 30 entrevistas com professores que lecionam no curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDuC.

Além dos capítulos de introdução, objetivos e caminhos metodológicos. A pesquisa se fundamenta em 3 eixos temáticos estruturados por subtópicos do referencial teórico. O primeiro aborda uma análise de como as questões étnico-raciais e suas desigualdades tão presentes na sociedade influenciam o âmbito educacional, e, portanto, cada vez mais torna-se necessária a implementação de práticas de teor multiculturais.

Traz-se também a trajetória de luta do movimento negro para a sobrevivência dos seus e como a educação tornou-se locus de atuação e reivindicação de pautas para a promoção de uma sociedade consciente dos padrões impostos pela cultura dominante.

No último, dialoga-se acerca do ensino de química para as relações étnico-raciais. Nele evidencia-se que o professor de química possui um papel para além do simples fato de explicar os fenômenos inerentes à ciência, deve-se ter noção que esse profissional possui papel formativo com o cidadão e a sociedade, e que por sua vez, não tem como promover a construção de sujeitos críticos sem promover uma educação multicultural.

Nos resultados e discussão encontra-se os dados obtidos e analisados de maneira articulada com o referencial teórico. Durante os subtópicos desse capítulo,

constata-se como o documento institucional do curso carece de um direcionamento para as questões étnico-raciais.

No que tange os resultados dos discentes, foi possível observar que as temáticas que englobam práticas multiculturais tendem à excepcionalidade e que isso influencia sua trajetória formativa. Ademais, os perfis dos professores entrevistados demonstram que apesar de possuírem discernimento sobre a Lei e a necessidade de implantação, essa realidade ainda está distante, pois devido a sua formação apresentam grande fragilidade para efetivação desses aspectos.

Assim, através deste trabalho é possível não só analisar amplamente o professor formador, o futuro licenciado em química e o a função do curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDuC, enquanto uma instituição de nível superior, como também trazer apontamentos e reflexões sobre o fazer docente e sua influência na prática de seus alunos.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender de que maneira o professor formador do curso de Licenciatura em Química do IFRJ campus Duque de Caxias contribui para formação de futuros educadores capacitados em abordar aspectos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Analisar o perfil do professor formador, suas concepções, práticas pedagógicas e percepções acerca do seu papel formativo, visualizando a educação para as relações étnico-raciais proposta pela Lei 10.639/2003;

Analisar de que forma os conhecimentos em relação as ideias e concepções sobre o caráter educativo da Lei Federal 10.639/2003 trabalhados pelos docentes refletem na trajetória formativa dos discentes do curso;

Verificar de que maneira o Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Química do IFRJ campus Duque de Caxias busca contemplar as determinações da Lei 10.639/2003.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 O ÂMBITO EDUCACIONAL: UM PANORAMA DA SOCIEDADE BRASILEIRA E SUAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Durante muitos séculos, as civilizações ocidentais se tomaram como ponto de partida para contar a história e, nesse contexto tonificaram a ideia de que o homem branco era mais evoluído, puro, belo, superior e inteligente; seu oposto seria o homem negro, que seria mais atrasado, selvagem, condenado ao pecado e à discriminação, fazendo com que todos esses rótulos caíssem sobre as sociedades negras (DIAS, 2014).

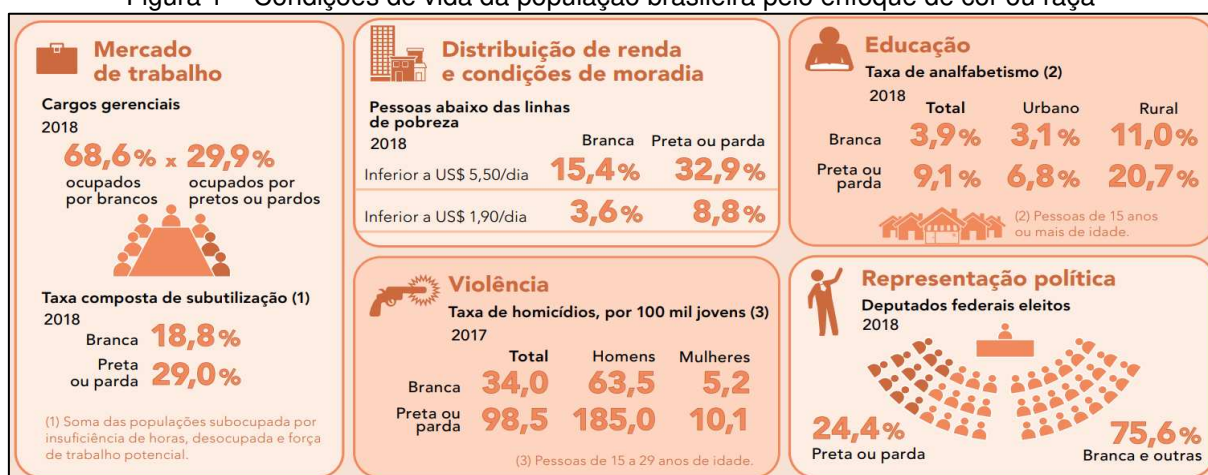
A supremacia branca tem seu âmago na estrutura escravagista racial, que durante séculos impôs o indivíduo preto como mercadoria, negando assim o direito primordial a qualquer ser humano: A HUMANIDADE. Desse modo, aspectos vinculados ao triunfo e aos padrões de beleza são restringidos ao homem branco, promovendo sua exaltação em detrimento do homem negro, que por meio de sua descaracterização, busca pela obtenção de características que durante séculos foram consideradas e limitadas apenas ao tom da pele branca (DIAS, 2014).

Todos esses fatores instituem na sociedade um sistema de autovigilância e controle que, através das relações sociais, provoca a reprodução de uma cultura racista que se perpetua no Brasil por gerações, revelando-se de diferentes maneiras de acordo com a época. Assim, a população afro-brasileira vem sendo oprimida e legitima-se todo tipo de violência e preconceito na atualidade, tanto de forma

evidente quanto de forma camuflada em discursos, textos e outras diversas atitudes (SILVA, 2017).

Entretanto, ao analisar as informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do ano de 2018, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre as desigualdades entre o grupo de pessoas de cor ou raça branca e o de pretas ou pardas em setores como mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política, torna-se notório o impacto das desigualdades sociais por cor ou raça existentes no Brasil (Figura 1).

Figura 1 – Condições de vida da população brasileira pelo enfoque de cor ou raça



Fonte: IBGE, 2019a.

Desigualdades étnico-raciais de caráter histórico que continuam presentes entre a população de cor ou raça preta ou parda em relação à branca, que juntos somavam aproximadamente 99% da população brasileira, sendo compostas por 43,1% de brancos e 55,8% de pretos ou pardos (IBGE, 2019a).

A civilização brasileira em 2018 era composta majoritariamente por indivíduos autodeclaradas de cor ou raça preta ou parda, e no mercado de trabalho sua presença constituía 57,7 milhões de pessoas. Já a população de cor ou raça branca apresentava um total de 46,1 milhões (IBGE, 2019a).

Apesar de compor a força de trabalho do Brasil, essa representatividade ocorria em situações de menor remuneração, independentemente do nível de formação. Além disso, eram os mais atingidos por fatores como: desocupação, subutilização da força de trabalho e a proporção de trabalhadores sem vínculos formais (IBGE, 2019a).

Assim como no âmbito do trabalho, a população negra liderava o perfil dos habitantes que se enquadram abaixo das linhas de pobreza. Essa lógica permanecia quando se analisava o rendimento domiciliar per capita, uma vez que o grupo integrava 75,2% dos indivíduos na faixa dos menores rendimentos, no entanto, quando considerava os com maiores rendimentos representava apenas 27,7% das pessoas (IBGE, 2019a).

Em relação a condições de moradia, a população branca residia em ambientes com melhor estado habitacional, contando com uma maior distribuição espacial e de maior acessibilidade a bens e serviços do que os cidadãos negros, como por exemplo, saneamento básico, coleta de lixo e abastecimento de água. A falta ou precariedade de acesso a esses serviços contribui para exposição a vetores de doenças e está relacionada ao aumento da mortalidade infantil (IBGE, 2019a).

Nos demais aspectos apresentados pela PNAD Contínua, pode-se analisar que a desigualdade étnico-racial continua a se manifestar com índices elevados, como o cenário político, no qual é amplamente constituído por pessoas brancas. Sendo assim, a população afro-brasileira apresenta uma sub-representação em todos os níveis do poder legislativo, apesar de possuírem quantidades superiores de candidaturas do que os candidatos efetivamente eleitos (IBGE, 2019a).

No ano de 2018, os índices de deputados federais e estaduais declarados pretos ou pardos eram de 24,4% e 28,9%, respectivamente. Em 2016, essa taxa entre os vereadores era de 42,1%. No caso das candidatas pretas ou pardas, o cenário retrata um contraste ainda mais elevado de sub-representação, quando comparadas às mulheres brancas e aos homens do mesmo grupo de cor ou raça (IBGE, 2019a).

Em 2018, as deputadas eleitas constituíam 2,5% do âmbito federal e 4,8% do âmbito estadual; já em 2016, as vereadoras representavam apenas 5,0%. O principal fator que regula esse quadro político discrepante entre pessoas brancas e pessoas pretas ou pardas manifestadas nas eleições legislativas de 2014 a 2018 é a diferença existente na receita dessas candidaturas (IBGE, 2019a).

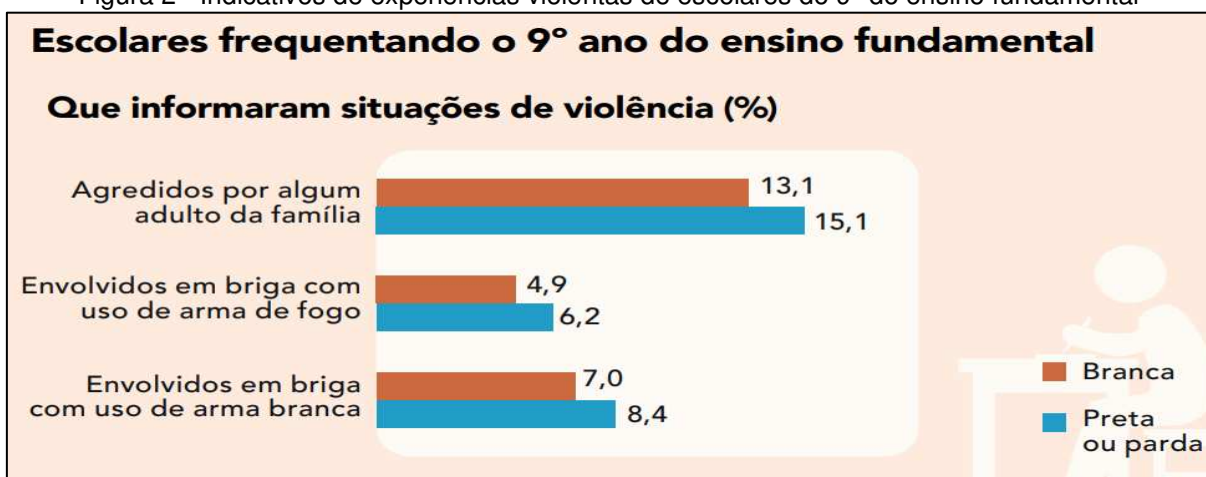
Nos índices de violência por 100 mil habitantes, a população negra apresentava taxas acentuadas de homicídios comparada com a população branca em todas as faixas etárias, sendo imprescindível ressaltar a barbárie sofrida pelos jovens pretos ou pardos entre 15 a 29 anos de idade, que é a base do denominado

genocídio do povo negro. Em 2017, as taxas de homicídios desse grupo atingiram 98,5 contra 34,0 correspondente aos jovens brancos. Ao analisar esse aspecto por um recorte de gênero, as estatísticas sobem apresentando uma letalidade de 185,0 homicídios por 100 mil habitantes para os jovens do sexo masculino (IBGE, 2019a).

A violência letal tem impacto direto na expectativa de vida e na probabilidade de morte desses indivíduos, porém os efeitos da violência são múltiplos e não se restringem apenas ao atentado contra vida. Então, faz-se necessário evidenciar a existência da violência não letal, que também proporciona malefícios. Nesses casos é desenvolvido na vítima lesões e sequelas que aumentam a propensão de doenças psicológicas e dificuldade no processo de ensino aprendizagem, assim como, a dependência de substâncias químicas (IBGE, 2019a).

Uma série de condições que igualmente às da violência letal contribuem para a manutenção da desigualdade, fazendo com que jovens e adolescentes estejam mais sujeitos a situações de violência no futuro. Nesse sentido, diversos tipos de violências podem impactar o âmbito educacional, como relata a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2015, realizada pelo IBGE, que traz indicativos importantes de como a violência afeta o cotidiano escolar dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental (Figura 2) (IBGE, 2019a).

Figura 2 - Indicativos de experiências violentas de escolares do 9º do ensino fundamental



Fonte: IBGE, 2019a.

Durante o período de 30 dias antes de a pesquisa ser executada, a taxa de estudantes pretos ou pardos que não frequentaram a escola por problemas de segurança no trajeto casa-escola ou na instituição foi de 15,4%. Além disto, foi verificado que os estabelecimentos de ensino que declaram sua localização em área



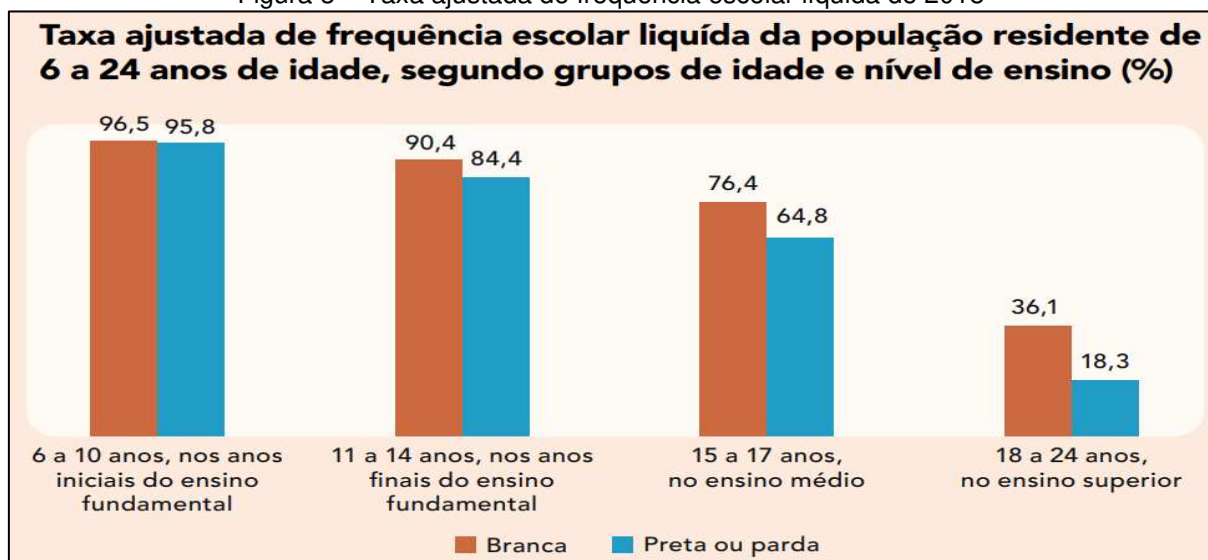
de risco, com chances de ocorrências de furto, roubo, consumo de drogas ou homicídios é frequentado em sua grande maioria por alunos pretos ou pardos (IBGE, 2019a).

Adentrando mais profundamente nas dimensões educacionais, é possível perceber que o analfabetismo atinge em maioria pessoas pretas ou pardas de 15 anos ou mais de idade e que em 2018 apresentava uma proporção de 9,1% contra 3,9% de brancos, tornando-se mais elevado quando referido a pessoas negras que vivem em zonas rurais (IBGE, 2019a).

O mesmo cenário se repete ao analisar o mesmo grupo de cor ou raça compostos por indivíduos com 25 anos ou mais de idade que possuem ensino médio completo, nesse caso os índices eram de 40,3% entre pretos e pardos e 55,8% entre a população branca (IBGE, 2019a).

Outro indicador educacional relevante é observado em relação à presença da população preta ou parda nos diferentes segmentos da educação brasileira, podendo ser analisado através da taxa ajustada de frequência escolar líquida de 2018, que avalia o quantitativo de pessoas que frequentam ou já concluíram o nível de ensino referente à sua faixa etária (Figura 3) (IBGE, 2019a).

Figura 3 – Taxa ajustada de frequência escolar líquida de 2018



Fonte: IBGE, 2019a.

No geral, em 2018, a proporção de crianças brancas e pretas ou pardas entre 6 a 10 anos de idade que cursavam a parte inicial do ensino fundamental era de 96,5% e 95,8%, respectivamente. Essa diferença mínima ainda é vista quando se

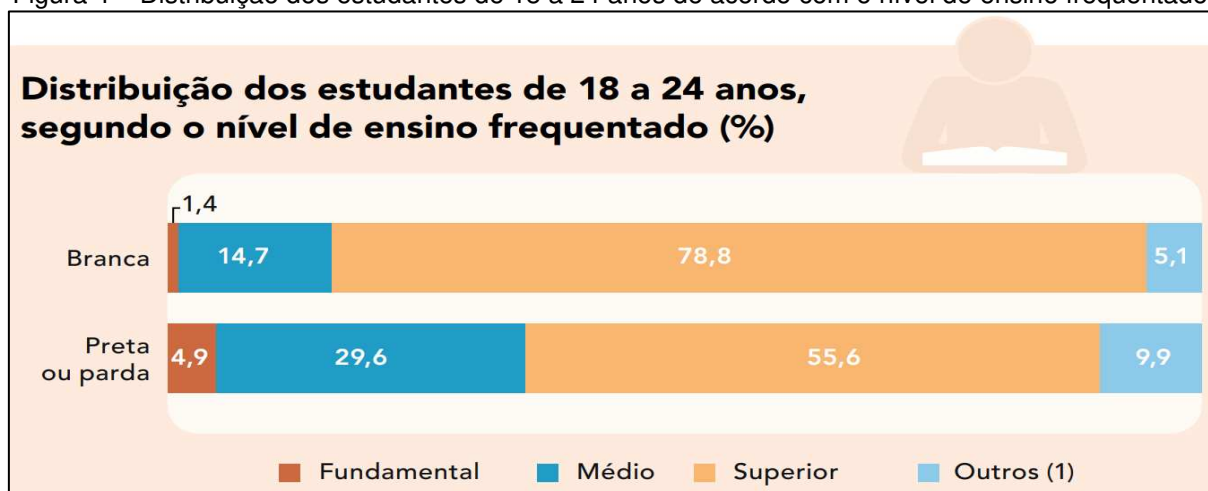
analisa esses dois grupos populacionais entre 6 a 10 anos de idade em relação à parte final do ensino fundamental (IBGE, 2019a).

Contudo, a desigualdade se faz presente no decorrer da vida estudantil conforme evidencia a taxa ajustada de frequência escolar líquida, tendo seu agravante no ensino médio e o ápice no ensino superior. Uma das causas que influencia a não obtenção de níveis de ensino mais elevados por pessoas negras é a necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho como forma de auxiliar na despesa familiar e garantir sua sobrevivência (IBGE, 2019a).

Em 2018, a proporção de jovens pretos ou pardos entre 18 a 24 anos que não deram seguimento aos estudos por terem que trabalhar ou procurar trabalho era de 61,8%. Além disso, os índices de indivíduos negros com 18 a 24 anos de idade que possuem menos de 11 anos de escolaridade em 2018 eram de 28,8%, já os indivíduos brancos enquadrados no mesmo perfil eram 17,4% (IBGE, 2019a).

Dando continuidade na análise desses grupos, mas mantendo a mesma faixa etária, agora com enfoque na sua distribuição de acordo com o nível de ensino frequentado, observa-se que em todos os setores os cidadãos brancos apresentam taxas mais satisfatórias do que os cidadãos afro-brasileiros (Figura 4) (IBGE, 2019a).

Figura 4 – Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de acordo com o nível de ensino frequentado



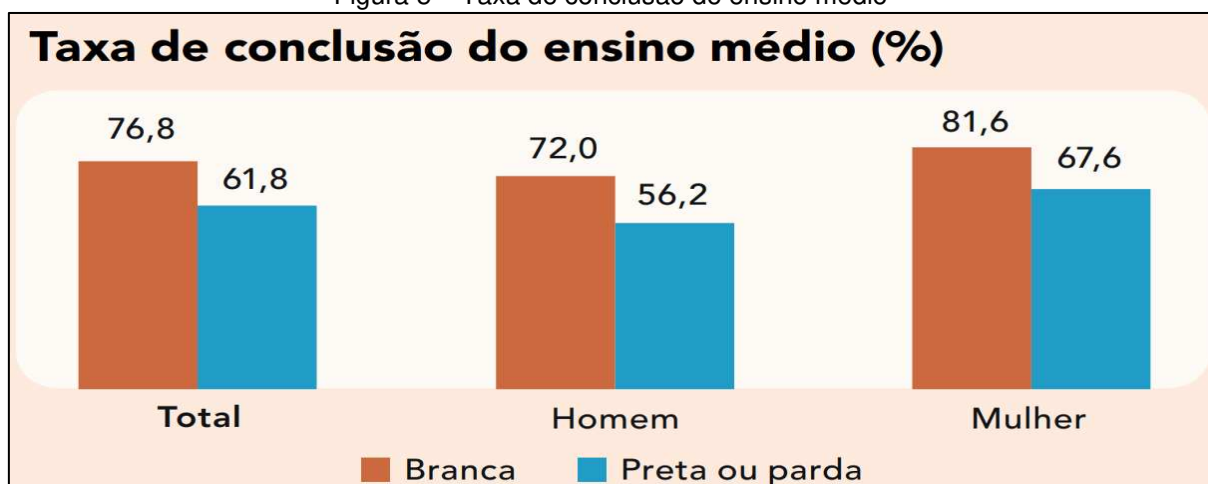
Fonte: IBGE, 2019a. (1) inclui alfabetização de jovens e adultos e educação de jovens e adultos do ensino fundamental ou ensino médio.

Assim sendo, é fundamental salientar a presença majoritária da população preta ou parda de 18 a 24 anos que ainda cursa o ensino médio, composta por 29,6% contra 14,7% em relação aos brancos. Conseqüentemente, ao observar o cenário do ensino superior ocorre uma inversão desse patamar, tendo a inserção de

78,8% de estudantes da população branca nesse nível de ensino, enquanto apenas 55,6% dos pretos e pardos têm acesso. Esse panorama acompanhado de outros fatores justifica a diferença de rendimento entre esses dois grupos, uma vez que no Brasil o retorno salarial está relacionado ao nível de escolaridade (IBGE, 2019a).

O enorme quantitativo de indivíduos brancos que frequentam o ensino superior também é um reflexo da taxa de conclusão do ensino médio desse mesmo grupo populacional, que em 2018 eram de 76,8%, ao contrário da população preta ou parda que possuíam 61,8% (Figura 5). Os indicadores apurados englobam pessoas entre 20 e 22 anos de idade que concluíram essa etapa da educação brasileira (IBGE, 2019a).

Figura 5 – Taxa de conclusão do ensino médio



Fonte: IBGE, 2019a.

Embora o gênero feminino apresente índices mais elevados de conclusão do ensino médio, a mulher preta ou parda possui taxas inferiores quando comparado a pessoas brancas tanto do mesmo gênero quanto do gênero masculino. Atinge assim a segunda menor taxa de término da educação básica, sendo apenas superado pela proporção de homens de cor ou raça semelhante (IBGE, 2019a).

Seguindo essa perspectiva ainda foram analisados regionalmente a quantidade de pessoas entre 20 a 22 anos capacitadas para cursar o ensino superior, ou seja, que possuem ensino médio completo. Em todas as regiões do Brasil, a população negra apresentou indicadores inferiores em relação aos brancos, com destaque para região sul que expressou uma diferença percentual de 19,2%, a mais alta observada no país (IBGE, 2019a).

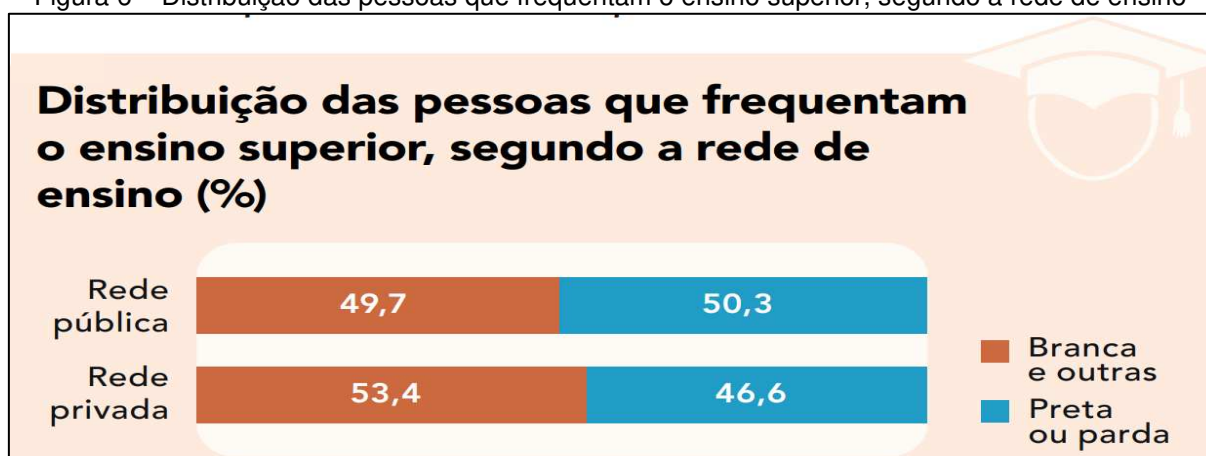
Para o aumento dos índices de estudantes de cor ou raça preta ou parda que cursam o ensino superior é necessário que ocorra uma equidade na taxa de ingresso desse grupo em relação à população branca nesse nível de ensino. Em 2018 esses valores eram de 35,4% e 53,2% respectivamente (IBGE, 2019a).

Esse indicativo é composto por indivíduos com ensino médio completo que de fato conseguiram acessar a educação superior. Portanto, mostra-se fundamental a implementação de artifícios que busquem garantir a permanência do jovem negro durante o percurso do ensino médio, assim como medidas que amplie sua inserção no nível superior (IBGE, 2019a).

No que tange à execução de ações que buscam viabilizar a democratização da educação superior, vem sendo institucionalizado no setor público políticas como: o Sistema de Cotas, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O âmbito privado conta com o auxílio dos financiamentos estudantis através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) (IBGE, 2019a).

Ao analisar a distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino, é possível observar que em 2018, os estudantes pretos ou pardos passaram a ser maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do país (Figura 6). Entretanto, a sub-representação permanecia presente, uma vez que eram 55,8% da população brasileira, corroborando para a manutenção das providencias que democratizam a inserção desse povo a rede pública de ensino superior (IBGE, 2019a).

Figura 6 – Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino



Fonte: IBGE, 2019a.

Apesar de serem maioria nas faculdades públicas, a democratização em relação aos cursos não ocorre de forma uniforme, em 2019, as carreiras que possuem alto retorno financeiro e maiores índices de concorrência apresentaram baixa representatividade de alunos pretos ou pardos matriculados (FERREIRA; TATSCH, 2019).

Ao analisar individualmente alguns cursos como Medicina, foi notado uma presença de 39,9% de estudantes negros e em contrapartida Enfermagem possuía um percentual de 53,8%. Essa desigualdade também foi observada em cursos de Odontologia e Direito que contavam 38,7% e 43,8% de indivíduos negros, respectivamente (FERREIRA; TATSCH, 2019).

O setor com menos matrículas de pessoas pretas ou pardas observados foi o de Programas básicos, com 37,52%, constituídos por cursos como Física, Letras, Dança, entre outros; seguido pela área das Engenharias que possuía 40,9% de estudantes negros. Por outro lado, o que apresentou maior representatividade de alunos negros foi o da Educação, com 58,53% (FERREIRA; TATSCH, 2019).

Se o acesso à educação nos últimos anos tem apresentado avanços, fatores como os problemas do atraso e da evasão ainda implicam na permanência dos estudantes, principalmente nos níveis médio e superior do ensino brasileiro. Em 2018, as pessoas pretas ou pardas de 18 a 24 anos, que é a faixa etária referente ao ensino superior de acordo a adequação supostamente esperada entre idade/etapa da educação, apresentaram uma taxa de escolarização de 28,9% independentemente do curso frequentado, uma diferença de aproximadamente 10% em relação a brancos que eram 38,8% (IBGE, 2019a).

A baixa escolarização da população negra em relação ao curso superior é também um reflexo do atraso escolar, os indicadores desse grupo atingiram 12,8% contra 8,2% correspondente a pessoas brancas, caracterizando mais um cenário de desigualdade étnico-racial. No que diz respeito à taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino superior, observa-se o mesmo panorama, onde os indivíduos negros apresentaram novamente indicadores inferiores ao de pessoas brancas, 18,3% e 36,1% respectivamente (IBGE, 2019b).

No ensino médio, em 2018, os índices de frequência líquida entre os jovens de 15 a 17 anos que cursavam essa etapa da educação básica era de 69,3%, isto quer dizer que os 30,7% restantes dos alunos deixaram a escola ou estavam

atrasados. Ao analisar esse indicador por um recorte de cor ou raça, percebe-se que a taxa de pessoas pretas ou pardas que não frequentavam o ensino médio era de 35,1%, superando mais uma vez a proporção de brancos que era 23,5% (IBGE, 2019a).

A evasão e atraso que atinge majoritariamente a população negra é constituída por uma série de aspectos de caráter externo relacionados ao processo de desenvolvimento da sociedade brasileira nos setores econômicos e sociais. Assim como, é um reflexo de causas internas provenientes do sistema educacional (IBGE, 2019a).

Dentre esses fatores educacionais, observa-se nos currículos<sup>1</sup>, por exemplo, um ensino eurocêntrico que atua fomentando a reprodução das relações sociais que tem sua origem na escravidão, visto que os materiais didáticos, em sua maioria, não representam pessoas negras em posições de poder ou tomada de decisões, como cientistas ou empresários, mas fazem questão de estereotipar o funcionário da empresa de reciclagem e o gari (SILVA, 2007).

Buscar uma educação multicultural é valorizar todas as dimensões culturais da população brasileira, originando no estudante uma identidade de pertencimento ao contexto escolar no qual está inserido, buscando assim, a superação do fracasso escolar e da iniquidade educacional (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Além disso, fundamenta a formação de gerações de indivíduos que valorizam a pluralidade cultural, capacitando-os para identificar e desafiar os diversos mecanismos que corroboram para a construção das diferenças existentes no mundo que estão inseridos. Para esse fim, a valorização da diversidade cultural não deve ser abordada de modo superficial com enfoque apenas folclórico, assim limita-se o multiculturalismo a uma ferramenta do currículo regular apenas para o acréscimo de ocasiões especiais e sua celebração (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Nessa perspectiva, é concebido o multiculturalismo liberal, pois insiste em tratar as relações humanas sem focalizar as questões inerentes às diferenças e estereótipos existentes entre diferentes grupos socioculturais, com isso, pouco se tem a contribuir para a compreensão da sociedade desigual e preconceituosa que nos cerca e as interações de poder que as perpassam (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

---

<sup>1</sup> Entende-se o currículo como o documento que direcionando as competências, qualificações e os objetivos do âmbito educacional, determinando na íntegra o que realmente será utilizado.

Apesar da parte central para o exercício de práticas multiculturalistas, realmente críticas, esteja no entendimento desses mecanismos, é irrefutável que informações sobre ritos, tradições e formas de pensar de outros grupos populacionais contribuem para valorização da diversidade cultural (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Entretanto, ao abordar esses conhecimentos de forma isolada, o indivíduo torna-se incapaz de identificar aspectos históricos, políticos e sociais que legitima a invisibilidade e a marginalização desses grupos, tendendo à aceitação e reprodução de discursos que são construídos por esses mecanismos (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

A ausência de um currículo que contemple uma abordagem intercultural crítica, faz com que o âmbito educacional ao invés de exercer a função de debater a respeito da desigualdade social, como forma de enfrentamento ao racismo institucionalizado, seja um local que fomenta silenciosamente o sentimento de existir a superioridade em se ter a pele clara, os cabelos lisos e ser denominado de branco (SILVA, 2017).

O contexto escolar é o espaço ideal para iniciar a abordagem da diversidade cultural e histórica da África e dos Africanos/Afro-brasileiros de maneira crítica, mas ainda não exerce essa função com importância e qualidade, uma vez que a apropriação de ideias estereotipadas e generalizadas são comuns nos processos de ensino-aprendizagem que têm como referência as sociedades ocidentais, que por sua vez, acaba limitando áreas do conhecimento referente a outras civilizações (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017; PRADO; FATIMA, 2016).

Conseqüentemente, os alunos acabam por acreditar que o conhecimento gerado é proveniente unicamente do ocidente, corroborando para um pensamento superior em comparação às demais sociedades. Na ciência não é diferente, tendo em vista que pouco se sabe sobre o desenvolvimento científico de outras civilizações, levando os estudantes a não terem noção sobre a produção científica de outras populações e julgando esses povos como não capazes de produzir conhecimentos científicos (AULER; BAZZO, 2001).

Assim sendo, todos os aspectos históricos, políticos, econômicos e socioculturais brasileiros são marcados por uma perspectiva unilateral eurocêntrica edificada no preconceito, impedindo a compreensão de que a sociedade brasileira é

fruto também da participação de africanos e afro-brasileiros (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013; PAULA; GUIMARÃES, 2014).

Nesse horizonte de teor monocultural estabelecido pelo etnocentrismo presente nos currículos escolares e nas políticas educativas, torna-se imprescindível questionar o processo seletivo dos conteúdos abordados na escola. Somente a partir dessa atitude é possível alcançar a efetividade da prática multicultural, promovendo a desnaturalização dos preconceitos e desmistificação dos estereótipos existentes nas relações sociais entre diferentes grupos culturais (CANDAU, 2008).

### 3.2 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Instituída em 9 de janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639/2003 modifica a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo como finalidade o estudo obrigatório da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino básico público e privado do país. Esta medida é fruto de uma longa história de lutas protagonizada pelos movimentos sociais da população negra em busca do reconhecimento e pela reparação das desigualdades raciais no Brasil (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017; GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013; PAULA; GUIMARÃES, 2014; PRADO; FATIMA, 2016).

Entretanto, para entender os fatores que levaram ao decreto da Lei 10.639/03 é fundamental compreender o contexto educacional no qual os cidadãos negros foram inseridos. Para isso, torna-se necessário analisar o percurso legislativo do sistema educacional formal brasileiro e a luta para inserção da população negra no processo de escolarização.

Nas últimas décadas do período escravagista, a constituição do Império de 1824 compreendia a prática de ensino nas escolas como a maneira de homogeneizar os conceitos morais e culturais da população de acordo com os parâmetros estipulados pela elite (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

A educação primária gratuita era então designada a todos cidadãos, que constitucionalmente limitava-se aos livres e libertos, e aos escravos restavam o



trabalho desumano, a doutrinação via oralidade e a obediência por meio da violência. Já a população branca proveniente de famílias abastadas contava com ensino particular residencial. Desse modo, o público alvo do sistema educacional brasileiro eram os pobres, mestiços e negros libertos (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016; PASSOS, 2010).

Assim, construiu-se no imaginário social a concepção de que o contexto de discriminação e preconceito vivenciado pela população negra é oriundo exclusivamente das condições econômicas desses indivíduos, ou seja, o preconceito de classe foi sobreposto ao racial. Contudo, essa tentativa de camuflagem está distante da simples coincidência (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016; PASSOS, 2010).

O período seguinte é marcado pelo Ato Adicional de 1834, modificando a constituição vigente, que instituiu as Assembleias Provinciais, responsáveis pela legislação de instruções elementares, o que incluiu as questões pertencentes ao processo escolar. Com isso, a partir de 1835 tem-se o surgimento de leis e instruções provinciais sobre a proibição e a frequência de negros escravos, livres ou libertos, variando de acordo com a localidade e tempo, mas deixando nítido de que maneira o processo de institucionalização da educação foi construído (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016; BARROS, 2016).

Essa exclusão, que em momentos impediu ou dificultou o acesso do negro ao processo de escolarização, é um profundo mecanismo de dominação, controle e manutenção das estruturas sociais. Assim, perpetua-se a cultura dominante (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016; PASSOS, 2010).

Apenas em 1879, com a autorização da frequência à escola pública entre 7 aos 14 anos pelos negros, foi que escravos puderam cursar escolas profissionalizantes e, através da informalidade, foi possibilitada a formação primária de outros escravos antes da proclamação da Lei Áurea em 1888 (nº. 3.353/1888). Essa mudança na educação de negros era marcada justamente pelo pensamento produtivo para o trabalho de acordo com o capitalismo emergente (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Com a assinatura da abolição, mas não necessariamente o fim do trabalho em condições escravas, após 388 anos de escravidão, os recém libertos continuaram a ser marginalizados e negligenciados, evidenciando que apenas o ato oficial da liberdade não era suficiente para promover a equiparação jurídica entre

todos os indivíduos (COSTA, 2007; SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA 2012). Como observa-se em 1911, quando as escolas limitam a entrada de diversos negros ao implementar provas de admissão e o pagamento de encargos, tornando-se uma instituição acessível apenas a elite branca (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Surge então, por parte da militância de intelectuais negros da época, o percurso do Movimento Negro no Brasil, que a partir de associações iniciaram um amplo projeto de conscientização da população negra sem ainda um contexto genuinamente político e ideológico (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Atuavam por meio de clubes esportivos, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, entre outros meios, promovendo a escolarização, ou seja, instituições não oficiais de educação que permaneciam funcionando por curtos períodos de tempos devido à ausência e a dificuldade de obtenção de recursos, possibilitando uma escolarização fragmentada (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Nos anos posteriores, diversos teóricos da época defendiam que a “mistura racial” era responsável pelo subdesenvolvimento nacional, corroborando assim, para uma imagem ainda mais estereotipada do indivíduo negro, pertencente a uma “raça inferior”, atitude que exaltava e incentivava o preconceito racial, perpetuando a ideologia da pretensa superioridade do homem branco (COSTA, 2007; SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA 2012).

Dentro desse cenário, o Brasil iniciou uma série de políticas de subsídios à imigração de europeus, e buscava, através do branqueamento populacional extinguir o sangue afrodescendente do âmago da população brasileira. Restando ao negro, que já travava uma longa luta por autoafirmação e sobrevivência, buscar sua própria maneira de inserção em uma sociedade excludente e discriminatória (SILVA, 2012).

Contudo, o ideal de branquitude era parte de um projeto de nação que promovia a extermínio de negros e negras, sendo assim, tornou-se imprescindível a criação de movimentos engajados na luta pela valorização e identidade do cidadão negro (MULLER; COELHO, 2013).

O Movimento Negro no Brasil, que realizava uma abordagem educacional vinculada às questões de iniciativas sociais, jurídicas, médicas e informativas, desempenhou um papel imprescindível na superação do ideal de branquitude e suas suposições de inferioridade da população negra, culminando em 1920, com o entendimento coletivo da necessidade da educação como forma de enfrentamento

das desigualdades. Esse momento ocorre em consonância com o decréscimo do processo imigratório de europeus, que, conseqüentemente, permitiu o aumento da inserção de negros nos setores industriais (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Somente a partir de 1930 tem-se efetivamente o surgimento da primeira entidade política mais deliberada, a Frente Negra Brasileira (FNB). Com o transcorrer dos anos, eclodiu-se associações como o Movimento Brasileiro Contra o Preconceito Racial, a Associação dos Brasileiros de Cor, a União Nacional dos Homens de Cor, a Associação José do Patrocínio e o Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura (MULLER; COELHO, 2013).

Ainda em 1934, a Constituição estabeleceu a obrigatoriedade da educação sem especificamente citar em qual instituição deveria ser realizada, isto é, desvinculou-se o processo escolar somente aos âmbitos oficiais de ensino. Contudo, não versavam nada direcionado à escolarização da população negra (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Assim, o processo educacional da população negra, em grande parte, foi promovido via associações criadas pelos próprios indivíduos negros. Contudo, os próximos anos apresentaram uma nova concepção sobre a função do ensino por causa da implementação do Estado Novo em 1937, que com o Ministério da Educação e Saúde juntamente a outros órgãos reguladores passou a centralizar os parâmetros educacionais, na intenção da promoção de valores familiares, religiosos, trabalhistas e nacionalistas para manutenção do sistema político (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Ainda no mesmo ano, a proibição da existência e regulamentação dos partidos políticos por intermédio do Decreto-lei nº. 37 em 2 de dezembro, influenciou drasticamente o acesso de negros à educação, uma vez que coibia qualquer atividade de caráter político como os realizados pelas associações do Movimento Negro promotoras de ensino, que somente retornaram com suas ações ao fim do Estado Novo (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

A década seguinte é marcada pelo surgimento do Teatro Experimental do Negro na cidade do Rio de Janeiro, reconhecido pelo seu trabalho social em busca da igualdade racial e contribuindo para a criação do Comitê Democrático Afro-brasileiro, que centrava sua luta pela liberdade de presos políticos, assim como a realização do primeiro Congresso do Negro Brasileiro, que buscava refutar a

representação do negro como indivíduo capacitado à mão de obra e incapaz de produzir conteúdo de cunho intelectual (GOMES, 2012; MULLER; COELHO, 2013).

O ano de 1945 é palco de reivindicações acerca da nova Constituição através do Manifesto de Defesa da Democracia, texto elaborado pelo Movimento Negro em busca do reconhecimento de uma sociedade plural e multirracial. Entretanto, essa tentativa não obteve aderência do parlamento e conseqüentemente não foi implementada constitucionalmente em 1946, pois na época a solicitação de direitos destinados a especificidades dos cidadãos negros divergiam do conceito democrático (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Esse cenário político de reivindicações dos direitos contra a hegemonização tornou-se ainda mais tonificado com a Segunda Guerra Mundial, que explicitou questões sobre a legitimação da violência e das desigualdades em relação às minorias sociais e aos grupos étnicos. Iniciava, assim uma busca mais incisiva pelo reconhecimento público dos negros na construção social e cultural nos setores educacionais do país, tendo como resultado em 1950, a organização do I Congresso do Negro Brasileiro pelo Teatro Experimental do Negro na cidade do Rio de Janeiro (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Em sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 apresentou avanços na luta pela igualdade em seus conteúdos sobre a desaprovação de qualquer tipo de preconceito e discriminação baseado na classe ou raça. No entanto, a Ditadura Militar iniciada em 1964 gerou um período de desordenação e fragmentação na luta das questões raciais. As Leis de mesmo caráter instituídas nos anos de 1968 e 1971, mantiveram esses apontamentos, sendo essa a única menção a respeito das questões étnico-raciais (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

A partir do final da década 1970, com o final da Ditadura, que os movimentos políticos voltaram a surgir de forma unificada, restabelecendo a discussão junto ao poder público. Assuntos como a violência instituída pela democracia racial e a procura de alternativas para diminuir a grande diferença existente entre a população negra e a não-negra ganham espaço, fazendo com que novas instituições negras sejam criadas no cenário brasileiro, focando na exaltação e reivindicação de direitos do povo negro em relação à conquista e defesa de sua cidadania, entre as instituições da época destaca-se o Movimento Negro Unificado (MNU), que desde

cedo buscou a revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira (MULLER; COELHO, 2013; SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA 2012).

Em 1980, os movimentos sociais voltam seus olhares para o cotidiano escolar, evidenciando a exclusão do sistema educacional às quais a população negra tem sido submetida. Sendo assim, a década de 80 foi um período marcado por discussões a respeito das legislações que baseavam a educação brasileira, buscando uma nova perspectiva de ensino pautada na democracia, justiça social, igualdade, qualidade na educação, e particularmente, o ensino obrigatório e gratuito para todos (MULLER; COELHO, 2013; SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA 2012).

Esses fatores contribuíram para a culminância do projeto de Lei 1.332, em 1983, de autoria do deputado federal Abdias do Nascimento, que apresenta na sua pauta a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação primária, secundária e superior (MULLER; COELHO, 2013; SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA 2012). Mesmo o projeto não sendo aprovado, seu surgimento abriu portas e legitimou diversas propostas de caráter semelhante, como o aprovado na Convenção Nacional do Negro pela Assembleia Constituinte em 1986:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;
- Que seja alterada a redação do § 8<sup>a</sup> do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO, 1986, apud SANTOS, 2005, p. 24).

Apesar da conquista obtida na Convenção Nacional do Negro realizada em Brasília, foi através da nova constituição que pode ser percebida uma conquista significativa dos direitos constantemente reivindicados pelo movimento negro, que continuava presente, defendendo a causa negra como tem sido feito há quase um século (MULLER; COELHO, 2013; SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA 2012). Aprovada em 05 de outubro de 1988, intitulada Constituição Cidadã, contém artigos que influenciavam uma nova concepção de educação:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...].

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 242. § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

A obtenção de direitos a favor da causa afrodescendente desde o final da década de 1980 intensificou o combate à desigualdade racial. E foi a partir de 1990 que a luta do movimento negro ganhou real visibilidade, tendo temáticas a respeito das questões raciais sendo abordadas em diversos setores da sociedade, através da mídia, do governo, do ambiente escolar e principalmente nos debates políticos (SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA 2012).

Durante essa época, as entidades sociais assumiram posicionamentos mais incisivos, pressionando o governo federal acerca de políticas focadas para o cidadão afrodescendente, sobretudo no que tange à democratização da educação, melhoria social e medidas de ação afirmativa. Culminando, assim, no surgimento do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que tinha como propósito auxiliar a entrada de negros e negras nas universidades públicas (SILVA; PEREIRA, 2013).

Outro acontecimento de suma importância, influenciado por esse período de reivindicações, foi a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em 20 de novembro de 1995, que além de trazer reflexões sobre o racismo na sociedade brasileira, contribuiu para a cobrança de um posicionamento do

Estado em relação à implementação de políticas antirracistas (MULLER; COELHO, 2013; SILVA; PEREIRA, 2013).

O ato também foi responsável pela entrega da redação formulada pelo Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao presidente em exercício (MULLER; COELHO, 2013; SILVA; PEREIRA, 2013). O texto versava sobre propostas voltadas para educação como:

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA, 1996, apud SANTOS, 2005, p. 25).

Os anos seguintes foram marcados por repostas do âmbito governamental ao combate ao racismo, que em 1996, através do lançamento do Programa Nacional de Direitos Humanos, propõe um documento que continha novos parâmetros relativos aos direitos humanos em geral, assim como, apresentava em sua composição questões sobre ações afirmativas e projetos de políticas públicas focadas no enfrentamento das discriminações raciais e exclusão da população negra (SILVA; PEREIRA, 2013).

Ainda no período de 1996, em 20 de dezembro, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº. 9.394/96 – extinguindo as leis prescritas anteriormente sobre os parâmetros de ensino do país, tornando-se responsável pela regulamentação da educação brasileira (MULLER; COELHO, 2013; SILVA; PEREIRA, 2013).

O período de formulação da Lei nº. 9.394/96 foi marcado por um percurso de difícil adesão, limitando a contribuição dos representantes das entidades afrodescendentes, que defendiam a necessidade da incorporação obrigatória de tópicos específicos sobre a história das populações negras do Brasil no currículo escolar, contemplando os diferentes níveis educacionais. No entanto, as tentativas foram refutadas pelos envolvidos na elaboração da LDB, alegando que através da normatização das bases nacionais da educação a demanda para tal temática não era necessária (MULLER; COELHO, 2013).

Porém, o Movimento Negro continuou persistente, defendendo suas reivindicações pautadas na Constituição Federal de 1988, em busca de tonificar uma educação antirracista (MULLER; COELHO, 2013). Garantindo sem muito destaque a abordagem curricular da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar, presente no artigo 26 inciso 4º que determina: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Já em 1997, foi elaborado pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo como finalidade estabelecer referências para o Ensino Básico Nacional, trazendo em sua composição meios de garantir aos estudantes saberes para o exercício pleno de sua cidadania. Para tal objetivo, destaca-se a abordagem de temáticas transversais como: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e entre outros, valorizando a pluralidade cultural e promovendo relações socioculturais baseadas na diversidade e tolerância (SILVA; PEREIRA, 2013).

Em 1999, o Movimento Negro, ainda insatisfeito com a falta de representatividade do texto aprovado pela Lei nº. 9.394/96 que corroborava para a concepção do mito das três raças formadoras da sociedade brasileira, apresenta o projeto de Lei nº. 259/99, tendo como objetivo a obrigatoriedade da abordagem da História e Cultura das populações negras no currículo escolar do Ensino Básico. A normativa foi aprovada apenas em 2003, através da promulgação da Lei nº. 10.639, vinte anos após a apresentação do primeiro projeto de Lei de caráter semelhante, de autoria do deputado federal Abdias do Nascimento (MULLER; COELHO, 2013; SILVA; PEREIRA, 2013; SILVA 2012).

A Lei 10.639/03 modifica os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.



§ 2º Os Conteúdos referentes á História e cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

Sendo assim, a Lei 10.639/03 busca estabelecer debates e reflexões a respeito da influência afro-brasileira e africana na formação dos pilares étnicos e sociais do Brasil, proporcionando ao aluno negro a possibilidade de reconhecer a sua identidade e importância na construção da sociedade (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013; PRADO; FATIMA, 2016).

Vale ressaltar que as questões decorrentes da história e cultura da população afrodescendente deve ser ministrado no âmbito de todo currículo escolar, ou seja, a abordagem dessa temática não se restringe apenas às áreas das ciências humanas, pelo contrário, diz também respeito às ciências exatas, somente assim, tem-se a garantia da formação de cidadãos que saibam conviver em uma sociedade multicultural e pluriétnica (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017; PAULA; GUIMARÃES, 2014; PRADO; FATIMA, 2016).

Nessa perspectiva, a Lei 10.639/03 é caracterizada como uma política afirmativa, uma vez que influencia em mudanças de caráter cultural, pedagógico, comportamental e psicológico, pois propõe a promoção da reparação da violência do passado, enfrentando a desigualdade no presente e coibindo a propagação da discriminação no futuro (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017).

Além disso, a escola passa a ser enxergada como um locus formador, capaz de promover no imaginário social, de forma gradual, a reflexão histórica a respeito da significância e da influência africana na formação dos pilares étnicos e sociais do país. Para isso, cabe ao governo garantir a formação continuada de professores e o desenvolvimento de regulamentações que certifiquem a implementação e manutenção das diretrizes estipuladas pela Lei 10.639/03 nos diversos setores da educação (PAULA; GUIMARÃES, 2014; PRADO; FATIMA, 2016).

Desse modo, foram elaborados juridicamente diversos dispositivos que garantissem a validação e manutenção das pautas defendidas pela Lei Federal 10.639. Entre elas destaca-se a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, homologada pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2004).

As diretrizes buscam atender reivindicações expressas ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que através do processo consultivo realizado ao colegiado do Conselho Pleno (CP) aprovou o parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004, que defende a necessidade do preparo formativo dos profissionais da educação para condução do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Assim, orienta-se uma reeducação a respeito da reprodução da discriminação racial (BRASIL, 2004).

Outro parecer de grande destaque é o submetido ao colegiado da Câmara de Educação Básica (CEB), aprovado em 31 de janeiro de 2007. O CNE/CEB nº. 2/2007 regulamenta, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a imprescindível necessidade de abordar as questões históricas e culturais do povo afro-brasileiro e africano durante a Educação Infantil (BRASIL, 2007).

O ano seguinte é marcado pela instituição da Lei nº. 11.645 que traz modificações no texto da Lei nº. 10.639/03, voltada para a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena (MULLER; COELHO, 2013). Sendo assim, o artigo 26-A da LDB encontra-se com o seguinte conteúdo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Dando sequência às políticas de legitimação das temáticas inerentes à contribuição da população afrodescendentes aos pilares sociais brasileiros no contexto escolar, é aprovado em 7 de abril de 2010, o Parecer CNE/CEB nº. 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010. Responsáveis por definirem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, versam que assuntos a respeito do embate contra a violência gerada pela discriminação racial devem ser incorporados no cotidiano escolar por meio de projetos político-

pedagógicos, organizações curriculares, modelos de gestão e avaliação, produção de materiais didático-pedagógicos e na formação dos profissionais da educação (MULLER; COELHO, 2013; SILVA, 2012).

A Lei nº. 10.639 de 2003, juntamente com suas diretrizes curriculares representam um grande avanço em um caminho para a modificação do quadro desigual dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira. Entretanto, por si só a Lei não tem força, pois sua implementação parte para subjetividade, isto é, corre o risco de ser ou não implementada pelos agentes responsáveis. Ademais, torna-se cada vez mais necessário que os sujeitos envolvidos se atentem para as problemáticas étnico-raciais e as incorporem em suas práticas docentes e sociais (SILVA, 2012).

Surge, então, a necessidade de preparar o âmbito escolar para que a Lei seja implementada de forma satisfatória, na formação inicial, continuada e em exercício de professores. Assim como deve-se propiciar ferramentas e mecanismo que permitam averiguar a sua aplicação e efetividade, uma vez que mesmo após 17 anos da normatização da Lei, o cenário da Educação Básica ainda preconiza um o currículo baseado na prática pedagógica eurocêntrica (SILVA, 2012).

### 3.3 O ENSINO DE QUÍMICA E A LEI FEDERAL 10.639/03: REFLEXÕES ACERCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A educação contemporânea demanda do indivíduo o desenvolvimento de funções além dos saberes científicos ou controle da leitura e escrita, é também necessário um caráter formativo que proporcione o crescimento pessoal e da vida social. Para tal, o ensino brasileiro e suas legislações atribuem o preparo para o exercício da cidadania, tarefa dos processos inerentes à escolarização (SANTOS; SCHNETZLER, 2010), como evidencia o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Percebe-se, então, que é obrigação do âmbito escolar propiciar mecanismos que possibilitem a atuação efetiva do cidadão nos diversos setores da sociedade, fazendo com que o sujeito se conscientize sobre a importância da reivindicação e preservação de seus direitos e responsabilidade com seus deveres (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Assim, a conquista da cidadania é compreendida como um desenvolvimento individual apenas tangível, por meio da participação e interação com as diversas instituições formadoras da sociedade. Isso significa que é do caráter educacional auxiliar esse processo formativo, entretanto, não deve ser o único meio para alcançá-lo (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Uma educação que visa o desenvolvimento do cidadão só ocorre mediante a participação ativa do educando ao externar ideias e soluções para problemáticas preestabelecidas. Essa interação é promovida quando as questões discutidas levam em conta assuntos significativos do contexto social no qual o estudante está inserido, pois capacita-se sua participação através da identificação cultural e, conseqüentemente, proporciona o envolvimento com o processo educativo (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Desta forma, educar para o exercício da cidadania requer uma conduta formativa crítica desvinculada de uma abordagem ingênua e estéril, por meio de uma perspectiva neutra que se fundamenta na transmissão de instruções. Apenas quando as questões relacionadas à cidadania contemplarem as relações de poder e desigualdade presentes no convívio social, é que de fato torna-se concebível uma formação cidadã (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Então, buscar a inclusão de práticas e discursos sobre as questões étnico-raciais é uma forma de despertar senso crítico, fazendo com que as representações que corroboram para a exclusão de outros grupos culturais sejam subvertidas. Uma educação que apoia e contribui para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, proporciona um processo formativo do indivíduo pautado no princípio da igualdade e que automaticamente repudia as diversas manifestações de preconceitos e discriminação (SILVA, 2012).

Com isso, efetivar uma educação que promove posicionamentos políticos antirracistas é prezar por uma sociedade brasileira sem exploração e dominação

(SILVA, 2012). Reitera-se, portanto, o caráter transformador que a Lei Federal 10.639/03 possui para superação de uma sociedade construída em cima da desigualdade étnico-racial e suas concepções que dificultam uma convivência multicultural.

Logo, torna-se imprescindível que os assuntos sobre a História e cultura Afro-brasileira sejam “[...] ministrados no âmbito de todo o currículo escolar [...]” como defende a Lei 10.639/03 através do artigo 26-A inciso 2º (BRASIL, 2003). Dessa maneira, é papel de todo educador prezar por uma educação comprometida com as relações étnico-raciais, ou seja, as questões decorrentes da história e cultura da população negra também é uma responsabilidade dos professores de Química.

Somente assim, é estabelecida a construção e conquista de uma cidadania ativa, isto é, os indivíduos atuam efetivamente nas tomadas de decisões que influenciam a sociedade no qual constituem, por exemplo, a escolha de seus governantes. Para isso, o amadurecimento da capacidade crítica e política são cruciais. O pensamento crítico se destina a avaliar os princípios de caráter universal presente nas leis, já o conhecimento político permite o posicionamento em relação a uma ocasião específica. Essas aptidões são fundamentais no processo de julgamento para tomada de decisões (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

A educação, portanto, tem o papel de desenvolver tais aspectos, com o propósito de amparar o processo de reflexão do aluno acerca dos princípios morais, para que seja apto de julgar situações que demandam resoluções pautadas na moralidade (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Sendo assim, torna-se extremamente necessário cativar o interesse e o comprometimento com as questões comunitárias, através do incentivo dos valores éticos de solidariedade, fraternidade e reciprocidade. Buscando na prática o estado democrático inexistente, mas que se baseia a nossa sociedade (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Contudo, ao analisar de que forma ocorre a inserção dessa temática no contexto do ensino de química, nota-se que mesmo após anos da implementação da Lei Federal 10.639/03, muitos professores de Química não implementam aspectos éticos, críticos e culturais em sua prática docente, na perspectiva de proporcionar a desnaturalização da desigualdade, preconceito e discriminação étnico-racial (HEIDELMANN, 2017).

Diante dessas considerações, um indicativo que demonstra essa ausência e elucida esse cenário, é observado através da proporção de trabalhos divulgados com relação ao ensino de química em articulação com a lei 10.639/03 (CARDOSO, 2019).

Desde o sancionamento dessa normativa, poucos foram os trabalhos na área de Ensino de Química publicados que apresentavam propostas em consonância com as relações étnico-raciais. Como demonstra o levantamento de dados realizado nas plataformas de dois dos principais congressos de Ensino de Química e de Ciências do país, Encontro Nacional de Educação Química (ENEQ) e o Encontro Nacional de Pesquisas no Ensino de Ciências (ENPEC), entre o período de 2004 a junho de 2018 (CARDOSO, 2019).

O número de trabalhos encontrados através do mapeamento realizado nos anais do ENEQ, foi de 11 publicações em um intervalo de aproximadamente 15 anos (Quadro 1). Sendo que, o primeiro trabalho a relacionar essa temática com a Química ocorreu somente 5 anos após a implementação da Lei Federal. Apesar dessa tardia mobilização, nota-se que 7 dessas publicações ocorreram no ano de 2016, somando quase o dobro de trabalhos comparado aos publicados entre 2008 e 2014. Outro fato de destaque é que o tema com maior frequência de produção é acerca das Intervenções Pedagógicas (CARDOSO, 2019).

Quadro 1 – Publicações do ENEQ acerca das relações étnico-raciais no ensino de química

<b>Evento</b>	<b>Ano</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Autores</b>	<b>Tendência</b>
ENEQ	2008	Mobilização de saberes docentes no processo de produção de objetos de aprendizagem que atendem a Lei 10.639/03.	Juliano Soares Pinheiro e Rejane Maria Ghisolfi da Silva.	Produção, desenvolvimento e uso de recurso didático relacionado à história africana e cultura brasileira.
ENEQ	2010	A (in)visibilidade do negro e da História da África e Cultura Afro brasileira em Livros didáticos de Química.	Juliano Soares Pinheiro, Hélen Cristina Rodrigues Henrique e Ênio da Silva Santos.	Análise de livro didático frente a imagem do negro e as possíveis relações entre a história e cultura afro-brasileira e africana com os Conteúdos.
ENEQ	2012	Cultura Africana e Ensino de Química: estudos sobre a configuração da identidade docente.	Ellen Pereira Lopes de Souza, Antônio César Batista Alvino, Marciano Alves dos Santos e Anna Maria Canavarro Benite.	Concepções de professores sobre as questões étnico-raciais relacionada a Lei 10.639/03 e aos documentos oficiais.

ENEQ	2014	Sobre a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais na Formação de Professores de Química.	Antônio C. B. Alvino, Juvan P. da Silva e Anna M. C. Benite.	Intervenção Pedagógica.
ENEQ	2016	A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em Química.	Maria Camila de Lima Brito e Edineia Tavares Lopes.	Concepções de professores sobre as questões étnico-raciais relacionada a Lei 10.639/03 e aos documentos oficiais.
ENEQ	2016	Tendências atuais da pesquisa em ensino de história e cultura afrobrasileira no ensino de Química.	Juliano Soares Pinheiro e Rejane Maria Ghisolfi da Silva.	Discussão teórica sobre a temática.
ENEQ	2016	Mirongas ambientais: reflexões sobre educação ambiental, as questões etnicorraciais e a desconstrução de preconceitos por meio de um estudo de caso.	Aline Midori Kanashiro, Simone A. A. Martorano e Luciana A. Farias.	Intervenção Pedagógica.
ENEQ	2016	Ensino de Química em foco: uma proposta dialética utilizando a lei 10.639/03 para desconstruir o mito da neutralidade da Ciência.	Stephany Petronilho Heidelmann, Joaquim Fernando Mendes da Silva e Gabriela Salomão Alves Pinho.	Intervenção Pedagógica.
ENEQ	2016	O café no dia a dia, propriedades químicas e sua relação Brasil-África.	Alef Bruno dos Santos, Viviane Celina Trigueiro Moura e Patrícia Flávia da Silva Dias Moreira.	Propostas e sugestões de intervenção para discutir as questões étnicorraciais.
ENEQ	2016	Sobre o apartheid e a platina: uma experiência na implementação da lei 10.639/03 no currículo da Química.	Juvan P. da Silva, Gustavo A. A. Faustino, Antônio C. B. Alvino, Morgana A. Bastos, Arcanjo R. Moura, Geisa L. M. Lima, Aliny G. Silva, Fernanda S. Fernandes, Anna M. C. Benite e Claudio R. M. Benite.	Intervenção Pedagógica.
ENEQ	2016	Química experimental e a lei 10.639/03: inserção da história e cultura da África e afro-brasileira no ensino de Química.	Antônio C. B. Alvino, Marilene B. Moreira, Geisa L. M. Lima, Juvan P. da Silva, Arcanjo R. de Moura, Aliny G. Silva, Gustavo A. A. Faustino, Morgana A. Bastos e Anna M. C. Benite.	Intervenção Pedagógica.

Fonte: CARDOSO, 2019.

No caso do ENPEC, foram encontradas 5 publicações no período de 2013 e 2017 (Quadro 2), ou seja, o primeiro trabalho na área da química a abordar aspectos étnico-raciais nesse evento nacional de divulgação de pesquisas no Ensino de Ciências ocorreu apenas uma década depois do surgimento da Lei 10.639 (CARDOSO, 2019).

Quadro 2 – Publicações do ENPEC acerca das relações étnico-raciais no ensino de química

Evento	Ano	Título do trabalho	Autores	Tendência
ENPEC	2013	Discutindo questões raciais a partir de uma poesia: uma análise das interações discursivas.	Wilmo Ernesto Francisco Junior, Erasmo Moisés dos Santos Silva e Miyuki Yamashita.	Produção, desenvolvimento e uso de recurso didático relacionado à história africana e cultura brasileira.
ENPEC	2013	Dificuldades na aplicação de materiais didáticos digitais que trabalham assuntos estudados pela Química em conformidade com a Lei no 10.639/03.	Enio da Silva Santos, Guimes Rodrigues Filho e Nicéa Quintino Amauro.	Produção, desenvolvimento e uso de recurso didático relacionado à história africana e cultura brasileira.
ENPEC	2013	Desvendando a Anemia Falciforme – uma proposta lúdica para aplicação da Lei Federal 10.639/03.	Patrícia Flavia da Silva Dias Moreira, Nicéa Quintino Amauro e Guimes Rodrigues Filho.	Produção, desenvolvimento e uso de recurso didático relacionado à história africana e cultura brasileira.
ENPEC	2015	Articulando química, questões raciais e de gênero numa oficina sobre diversidade desenvolvida no âmbito do Pibid: análise da contribuição dos recursos didáticos alternativos.	Raquel Gonçalves dos Santos, Giselle Henequin Siemsen e Camila Silveira da Silva.	Produção, desenvolvimento e uso de recurso didático relacionado à história africana e cultura brasileira.
ENPEC	2017	Questões étnico raciais no ensino de Química: uma proposta intercultural de educação em ciências.	Danilo Seithi Kato e Beatriz V. Schneider-Felicio.	Propostas e sugestões de intervenção para discutir as questões étnicoraciais.

Fonte: CARDOSO, 2019.

Dentre esses trabalhos, nota-se que a maioria apresenta como característica a produção, desenvolvimento e uso de recursos didáticos relacionados à história africana e cultura brasileira. Assim como percebe-se uma frequência menor de publicações nos anos de 2015 e 2017 em comparação a 2013 (CARDOSO, 2019).

Ainda na busca de explicitar e compreender como a inserção de uma educação para as relações étnico-raciais ocorre no ensino de química, foi também realizado o mesmo levantamento bibliográfico nas plataformas das revistas



eletrônicas Química Nova na Escola (QNEsc) e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) (CARDOSO, 2019).

Ao todo, foram contabilizados 5 artigos da QNEsc (Quadro 3), sendo o primeiro trabalho publicado em 2007, um ano antes em relação ao primeiro apresentado no ENEQ e 4 anos após a promulgação da Lei 10.639/03. Já as publicações restantes foram realizadas a partir da década de 2010, com destaque para propostas e sugestões de intervenção para discutir as questões étnico-raciais (CARDOSO, 2019).

Quadro 3 – Publicações da QNEsc acerca das relações étnico-raciais no ensino de química

<b>Evento</b>	<b>Ano</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Autores</b>	<b>Tendência</b>
QNEsc	2007	Opressores e Oprimidos: um diálogo para além da igualdade étnica.	Wilmo Ernesto Francisco Júnior.	Discussão teórica sobre a temática.
QNEsc	2011	A Bioquímica do Candomblé – Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal 10639/03.	Patrícia F. S. D. Moreira, Guimes Rodrigues Filho, Roberta Fusconi e Daniela F. C. Jacobucci.	Propostas e sugestões de intervenção para discutir as questões étnicoraciais.
QNEsc	2017	Tem dendê, tem axé, tem Química: Sobre história e cultura africana e afrobrasileira no Ensino de Química.	Juvan P. da Silva Antônio C. B. Alvino Marciano A. dos Santos Vander L. dos Santos Anna M. Canavarro Benite.	Propostas e sugestões de intervenção para discutir as questões étnicoraciais.
QNEsc	2017	Ensino de Química e a Ciência de Matriz Africana: Uma Discussão Sobre as Propriedades Metálicas.	Anna M. Canavarro Benite Morgana Abranches Bastos Marysson J. R. Camargo Regina N. Vargas Geisa L. M. Lima Claudio R.M. Benite	Intervenção Pedagógica.
QNEsc	2018	Arte na Educação Para as Relações Étnico-raciais: Um Diálogo com o Ensino de Química.	Erasmus M. S. Silva e Wilmo E. Francisco Junior.	Produção, desenvolvimento e uso de recurso didático relacionado à história africana e cultura brasileira.

Fonte: CARDOSO, 2019.

A revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros é relativamente recente, tendo lançado seu primeiro volume no ano de 2010 e representa um grande âmbito de visibilidade às discussões sobre as relações étnico-raciais. No total, foram contabilizados 6 trabalhos na ABPN (Quadro 4), sendo que suas publicações na área de ensino de Química têm início no ano de 2017, 7 anos depois de sua criação, através do “Dossiê Temático Por uma produção de Ciência Negra: experiências nos currículos de Química, Física, Matemática, Biologia e Tecnologias”, apresentando

como principal tendência a produção sobre Intervenções Pedagógicas (CARDOSO, 2019).

Quadro 4 – Publicações da ABPN acerca das relações étnico-raciais no ensino de química

Evento	Ano	Título do trabalho	Autores	Tendência
ABPN	2017	Cultura Africana e Ensino de Química: um estudo sobre a formação docente.	Morgana Abranches Bastos e Anna Maria Canavarro Benite.	Propostas e sugestões de intervenção para discutir as questões étnicoraciais.
ABPN	2017	Africanidades em ensino de Química: uma experiência no contexto da produção de biocombustíveis e aquecimento global.	Antônio C. B. Alvino e Anna M. Canavarro Benite.	Intervenção Pedagógica.
ABPN	2017	Educação Química e Direitos Humanos: o átomo e o genocídio do povo negro, ambos invisíveis?	Elbert Reis Borges e Bárbara Carine Soares Pinheiro.	Intervenção Pedagógica.
ABPN	2017	Ouro, níquel, congos e diáspora africana em Goiás: a lei 10.639/03 no ensino de Química.	Juvan Pereira da Silva e Anna M. Canavarro Benite.	Intervenção Pedagógica.
ABPN	2017	A Química do café e a lei 10.639/03: uma atividade prática de extração da cafeína a partir de produtos naturais.	Morgana Abranches Bastos, Nicéa Quitino Amauro e Anna M. Canavarro Benite.	Intervenção Pedagógica.
ABPN	2018	Roda de conversa em espaços não formais: a Química do cabelo e o empoderamento negro no ensino de Química.	Cristiane Aparecida Fernandes de Jesus e Jorge Cardoso Messeder.	Intervenção Pedagógica.

Fonte: CARDOSO, 2019.

Através de todos os dados apresentados dos eventos e revistas, percebe-se que o Encontro Nacional de Educação Química e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros são responsáveis pela maior produção de publicações. No que diz respeito às tendências, as mais abordadas são: Intervenção pedagógica; Produção, desenvolvimento e uso de recurso didático relacionado à história africana e cultura brasileira; Propostas e sugestões de intervenção para discutir as questões étnico-raciais (CARDOSO, 2019).

Por outro lado, as menos abordadas são: Análise de livro didático frente à imagem do negro e as possíveis relações entre a história e cultura afro-brasileira e africana com os conteúdos; Concepções de professores sobre as questões étnico-raciais relacionada a Lei 10.639/03 e aos documentos oficiais; Discussão teórica sobre a temática (CARDOSO, 2019).

Além disso, o quantitativo de 17 trabalhos divulgados entre o período de 2016 a junho de 2018 contra 8 publicações entre 2003 a 2015, evidencia um aumento gradual dessa temática na química, caracterizando um avanço em um caminho que ainda carece da fomentação de práticas no ensino de química para uma educação das relações étnico-raciais (CARDOSO, 2019).

Enquanto as questões relacionadas à cidadania ainda forem tratadas de forma abstrata e equivocada, pregando a existência de um convívio social harmônico, é impraticável subsidiar a formação de cidadãos ativos perante a sociedade. É preciso, então, ter consciência que o fato de apenas ensinar os fenômenos químicos, não atende o mínimo da condição cidadã. Porque educar para o exercício da cidadania abrange assuntos mais complexos, como a organização social, política e econômica (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Isso quer dizer que a Química no Ensino Médio e suas informações devem ser acompanhadas de uma abordagem do contexto social. Ao trabalhar esses dois aspectos transversalmente é que o indivíduo se torna capaz de interpretar os conceitos químicos necessários para compreender a sociedade tecnológica em que vive, exercendo sua participação de forma ativa (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Neste sentido, o conhecimento químico e seus desdobramentos carecem de um desenvolvimento desmistificado que explicita seu caráter social desvinculado de uma concepção científica neutra e infalível, ou seja, é essencial que o estudante compreenda a ciência como fruto da atividade do homem, estando diretamente ligada à evolução humana e na sua construção como ser sociável (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Assim, o cidadão não eleva o conhecimento científico e seus detentores à mistificação, restringindo a busca de respostas para os problemas da humanidade aos cientistas. Pois, o desconhecimento faz o sujeito delegar a sua capacidade de juízo a outra pessoa, à medida que cria uma aceitação sobre os fatos recorrentes em nossa sociedade e a impunidade dessas ações (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Cabe ao professor refletir acerca dessas implicações educacionais e perceber que o ato de ensinar química possui uma função que vai além do simples letramento científico. O seu papel também inclui a formação de cidadãos críticos e reflexivos, cientes dos padrões impostos socialmente (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Enquanto o educador não buscar, por meio da prática pedagógica e curricular, propostas que contemplem a discussão de valores inerentes à construção cultural, social e individual dos discentes, torna-se irreal fomentar a desconstrução de discriminações, estereótipos e preconceitos sofridos na atualidade pela população afro-brasileira (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Para tanto, é necessário que a construção do conhecimento nos cursos de formação docente estimule também a articulação dos saberes específicos aos de caráter social. Caso contrário, a formação de professores perpetuará práticas pedagógicas constituídas pela ausência de ações interdisciplinares capacitadas de promover as informações científicas em saber escolar, por consequência torna-se inviável alcançar uma formação crítica para com as questões étnico-raciais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Essa fragilidade pode ser observada no estudo sobre a efetividade da Lei e da cultura africana e afro-brasileira na prática docente de 59 professores de Química do ensino médio do Rio de Janeiro, em 2016, onde foi possível perceber que apesar de todos ministrarem aulas na Educação Básica, a taxa de docentes que possuíam conhecimentos sobre a necessidade da implementação da Lei e suas implicações no currículo e cotidiano escolar eram de apenas 31 educadores, um fator extremamente problemático tendo em vista o tempo de promulgação dessa normativa (HEIDELMANN, 2017).

Quando questionados acerca da execução de práticas que valorizam a cultura afro-brasileira e africana no ensino de química, 17 afirmaram que contemplam a temática, dentre esses, 8 indivíduos limitaram o trabalho desses aspectos somente a datas comemorativas. No que diz respeito à frequência que esses aspectos são abordados, foi observado que 20 docentes incumbiram a necessidade de tratar os assuntos étnico-raciais a outras disciplinas. O mesmo quantitativo foi constatado em relação aos professores que não incluem a realização de práticas do tipo durante sua atividade docente (HEIDELMANN, 2017).

Além disso, 31 professores alegaram que se sentiam confortáveis e aptos a dialogar com a cultura afro-brasileira e africana no ensino de química. Ao comparar esses dados com os obtidos em relação aos que realizam práticas em consonância com as relações étnico-raciais, atenta-se que, apesar de se sentirem capacitados para realizar tal abordagem, 14 não realizam (HEIDELMANN, 2017). Considerando

a diferença de mais de dez anos entre a promulgação da lei e a realização do estudo, percebe-se como a discussão ainda tem que avançar no contexto da educação básica no qual foi pesquisado.

Nessa perspectiva, nota-se a falta de comprometimento por parte dos docentes em Química e instituições analisadas com as questões étnico-raciais, evidenciando que o cenário educacional atual ainda carece da desmistificação do eurocentrismo e de práticas que possibilitem aos alunos a tomada de decisão (HEIDELMANN, 2017).

Portanto, os cursos de formação de professores devem considerar as demandas da população que se pretende atender, isto quer dizer que o ensino vai muito além do conteúdo específico, torna-se necessária também a abordagem de assuntos políticos, sociais, culturais, econômicos. Pois, a partir desses assuntos, se permite a integração dos saberes por meio de temas, que sejam capazes de estimular o processo interdisciplinar, possibilitando a construção do conhecimento. Somente assim, garante-se que as discussões de teor socioculturais estejam nos diversos setores do âmbito educacional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Sabendo dessa importância, o Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana atenta para a seguinte necessidade:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 14).

Ou seja, para garantir uma formação capacitada em abordar a temática étnico-racial, torna-se imprescindível a inserção das diretrizes instituídas pela Lei 10.639/03 nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de todos os profissionais de educação.

Por outro lado, ao analisar a inserção da Lei 10.639/03 nos cursos de formação inicial de professores, como o realizado com os discentes concluintes do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), observa-se que dos 26 discentes participantes da pesquisa somente 8 declararam conhecer a Lei 10.693/03, um dado de caráter alarmante, uma vez que na época a Lei possuía cerca de 13 anos de promulgação (SILVA, 2016).

Isso evidencia a falta da presença de discussão da temática no curso e conseqüentemente a necessidade de sua abordagem. Além disso, 22 dos discentes, afirmaram que a temática das relações étnico-raciais não foi abordada no curso, enquanto apenas 4 alegaram que tiveram essa temática em algum momento de sua formação (SILVA, 2016).

Referindo-se aos cursos de Licenciatura em Química, os resultados encontrados são semelhantes como demonstra, por exemplo, a análise das 16 entrevistas realizadas nos cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de Goiás, entre os participantes estão 4 alunos de Licenciatura em Química, 5 professores e 5 coordenadores dos cursos de Licenciatura em Ciências, incluindo a química (SOUZA *et al.*, 2017).

O artigo em questão relata que uma parcela majoritária do grupo desconhecia a Lei, conseqüência essa ocasionada pela carência de estratégias desenvolvidas por partes da IES, fator apontado durante a análise sobre o conhecimento de ações que operacionalizam essa temática no âmbito do Ensino Superior no qual estão inseridos (SOUZA *et al.*, 2017).

Outro trabalho que segue o mesmo panorama das informações obtidas, é uma investigação de mestrado com foco na vivência de 5 mestrandas, licenciadas em Química, dos períodos iniciais do programa em Ensino de Ciências e Matemática. Das 5 participantes, apenas uma concluiu o curso de licenciatura antes da implementação da Lei 10.639 (BRITO, 2017).

Contudo, quando questionadas sobre noções relacionadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, somente duas apresentaram discernimento a respeito, dentre essas, encontra-se a graduanda em química que obteve sua licenciatura no ano de 2000 (BRITO, 2017).

Ao questionar sobre a presença dessas normativas durante o curso de graduação e a participação em ações que realizassem o diálogo com as relações étnico-raciais, 4 afirmaram que não tiveram contato com qualquer tipo de atividade contemplando tal discussão, com destaque para a fala de uma das entrevistadas, que indicou não ter vivenciado nenhuma prática, pois o curso de formação não abrangia em sua matriz a pauta em questão (BRITO, 2017).

Essas perspectivas se repetem também ao analisar os 59 professores de Química do Estado do Rio de Janeiro, onde 49 deles também não tiveram a abordagem da temática durante o curso de graduação, um quantitativo inesperado se comparado ao fato de que, do total de educadores entrevistados, 31 afirmaram que se sentem aptos a dialogar com a cultura afro-brasileira e africana no ensino de química. A única justificativa capaz de explicar esse cenário, está na formação continuada desses indivíduos (HEIDELMANN, 2017).

A esse respeito, durante a pesquisa foi verificado que 57 dos educadores buscavam se manter atualizados acerca dos conhecimentos científicos, consultando artigos e participando de eventos pelo menos uma vez ao ano, e nesse universo, 28 possuem noções sobre a Lei 10.639; porém somente 13 desses alegavam realizar intervenções desse caráter em suas turmas (HEIDELMANN, 2017). Mais uma vez atenta-se para a falta de envolvimento docente com as questões étnico-raciais.

Diante das situações até então observadas, nota-se que a falta da implementação da Lei 10.639/03 na educação básica, é um reflexo dessa lacuna presente na formação inicial e continuada dos educadores, que atinge diretamente os professores da educação básica, fazendo com que essa problemática se perpetue no seu lócus de atuação.

Essa deficiência concebe práticas escolares e instituições negligentes com as desigualdades sociais, econômicas e culturais de seus educandos, e por sua vez, negando uma formação crítica para relações étnico-raciais tão importante na sociedade brasileira. Com isso, torna-se necessário um olhar direcionado ao professor formador e sua relação sobre a Lei Federal 10.639/03 para uma formação de profissionais em química capacitados em abordar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino básico, como se pretende nesse trabalho.

#### 4 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa muitas vezes permite a exploração de situações, problemas e de outros aspectos que em sua grande maioria já são conhecidos, sempre através da perspectiva de indivíduos que apesar de não apresentarem conteúdos de teor inédito, possibilita uma reinterpretação a respeito da realidade no qual se está imerso (DUARTE, 2002). O estudo em questão teve como público alvo os discentes, o corpo docente e os coordenadores do curso de Licenciatura em Química do IFRJ campus Duque de Caxias.

Diante do contexto apresentado, buscou-se por meio da pesquisa participação estimular a reflexão sobre a formação e prática docente no que tange à diversidade cultural afro-brasileira e africana, trilhando assim um caminho que contemplasse as legislações e seus dispositivos para a efetivação de uma educação para relações étnico-raciais na formação dos licenciandos em química e de seus educadores.

Essa transformação é tangível, pois a pesquisa participação se destaca na inserção dos integrantes da comunidade na problemática analisada. Ao promover a participação desses indivíduos de forma plena, torna-se possível uma reinterpretação da realidade, do cotidiano e das práticas concretas nas quais esses indivíduos estão inseridos (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Buscou-se então, por meio do caráter interacional entre pesquisador e seu público alvo, providenciar melhorias e a disponibilização de informações capazes de orientar tomadas de decisões e, conseqüentemente, proporcionar resoluções que podem gerar mudanças para o benefício coletivo (BRANDÃO; BORGES, 2007).

Para tanto, o estudo aqui empreendido ocorre através da análise das trajetórias formativas e das concepções dos sujeitos estudados, ou seja, uma abordagem qualitativa, visto que são fatores ligados diretamente à subjetividade, às diferenças e às questões sociais e culturais, e elementos incapazes de ser mensurados por intermédio dos saberes matemáticos (DEVECHI; TREVISAN, 2010).



Todo esse procedimento foi realizado de acordo com as seguintes etapas:

1. Elaboração teórica e definição do público alvo (4.1);
2. Elaboração e aplicação dos instrumentos (4.2);
3. Procedimento de análise das informações obtidas e transcritas (4.3).

#### 4.1 ELABORAÇÃO TEÓRICA E DEFINIÇÃO DO PÚBLICO ALVO

Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico de trabalhos relacionados às questões étnico-raciais presentes na sociedade e suas influências no âmbito educacional, assim como buscou-se sobre o processo de luta da população preta até a promulgação da Lei Federal 10.639/03 e sua efetividade. Outro tópico pesquisado foram os aspectos da Lei relacionados ao Ensino de Química e à formação de professores, todo esse processo subsidiou a escrita dos elementos textuais. Tal atividade também possibilitou definir o público alvo da pesquisa e posteriormente iniciar a elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

A seleção dos professores convidados a participar da pesquisa foi realizada de acordo com a grade de docentes referente ao período 2020.1. No geral, são 41 educadores<sup>2</sup> que lecionam disciplinas específicas e/ou pedagógicas relacionadas às seguintes áreas acadêmicas: Biologia e Ciências Ambientais; Educação Pedagógica; Física; Físico-química; História e Filosofia da Ciência; Linguagens e Códigos; Matemática; Química Analítica; Química Geral e Ensino de Química; Química Geral e Inorgânica; Química Orgânica (IFRJ, 2018).

Nesse universo, 22 apresentam títulos de Doutorado, 18 Mestrado e 1 Especialização. Acerca do tipo de vínculo empregatício, tem-se 37 indivíduos em regime estatutário sendo 33 de dedicação exclusiva e 4 por meio de 40 horas semanais. Somente 4 dos docentes são regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em regime de 40 horas semanais (IFRJ, 2020).

---

<sup>2</sup> Esse quantitativo não inclui as docentes orientadoras responsáveis pela pesquisa em questão e os coordenadores do curso.

Além disso, também foram selecionados os três únicos coordenadores do curso, ao longo de seus onze anos de existência. Todos são educadores da área de Química e apresentam grau de Doutorado com vínculo estatutário de dedicação exclusiva (IFRJ, 2018; IFRJ, 2020).

Em relação aos discentes, buscou-se aqueles que se encontravam na etapa final da graduação; para tanto, foram convidados somente os que possuíam 80% ou mais da matriz curricular integralizada. Ao todo, 34 alunos<sup>3</sup> se enquadravam nesse parâmetro durante o período de 2020.1 e, entre esse quantitativo, 23 cursavam a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Química.

Por fim, foi realizada durante essa etapa de elaboração, a análise documental do PPC da Licenciatura em Química do IFRJ campus Duque de Caxias, campo de atuação dos docentes mapeados, para averiguar se em sua composição busca contemplar as determinações da Lei 10.639/03.

## 4.2 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

No que tange à participação dos discentes, como buscava-se apenas averiguar de que maneira a prática pedagógica dos docentes formadores influenciavam seu conhecimento sobre a Lei Federal 10.639/03 e suas implicações para aplicação no contexto educacional, foi realizado então, um questionário composto por 10 perguntas, com duração em torno de 5 minutos para ser respondido, capaz de identificar o conhecimento, inserção e efetividade da Lei durante o curso de Licenciatura em Química, propiciando a problematização da formação dos discentes desse curso de Licenciatura em Química de modo geral (APÊNDICE A).

Assim, utilizou-se para mapeamento desse grupo o recurso online de Formulários Google, disponibilizado virtualmente de forma gratuita. Essa escolha foi realizada devido à pandemia de COVID-19 e a necessidade de um instrumento

---

<sup>3</sup> Esse quantitativo não inclui o discente responsável pela pesquisa em questão.

estruturado de coleta e tratamento dos dados com capacidade de ser aplicado para um maior grupo de pessoas (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010).

Para a equipe de coordenação e o corpo docente do curso, foram utilizadas como instrumento de geração de dados entrevistas semiestruturadas individuais e orientadas por um roteiro pré-elaborado com 15 perguntas, com duração aproximada de 30 minutos para ser realizada (APÊNDICE B).

O instrumento engloba perguntas relacionadas à trajetória formativa do profissional, sua experiência na área e nas disciplinas que ministra, assim como outros questionamentos que permitam verificar as ideias, concepções e práticas docentes inerentes à problemática explorada pela pesquisa. A escolha pela entrevista individual deve-se ao seu caráter interativo face a face, permitindo um diálogo no qual o sujeito entrevistado expressa fatos e concepções do cotidiano social de modo mais pessoal.

Quanto ao método baseado em um roteiro de perguntas semiestruturadas, é devido à flexibilidade permitida ao entrevistador de adicionar novas perguntas durante o processo de entrevista de acordo com o teor narrativo presente entre entrevistador e entrevistado (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010).

Devido ao contexto pandêmico, todas as entrevistas individuais semiestruturadas foram realizadas por videoconferência pela plataforma Google Meet. Todas as informações foram coletadas, armazenadas na forma de vídeo e posteriormente transcritas, preservando totalmente o teor do conteúdo presente no material original.

Esse método de coleta foi selecionado, pois possibilita maior aprofundamento por meio da análise realizada pelo pesquisador sobre as concepções e ideias apresentadas pela narrativa do sujeito foco da pesquisa (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010).

Todos os sujeitos envolvidos assinaram previamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C e D), contendo os processos a serem realizados pela pesquisa, e todos os cuidados éticos para preservação de sua identidade.

As informações obtidas são de caráter sigiloso e ficarão sob responsabilidade do pesquisador com acesso por senha por no mínimo cinco anos. Os resultados

dessa pesquisa serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos e/ou educativos assegurando o anonimato dos participantes.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS E TRANSCRITAS

As informações obtidas nas entrevistas e questionários online foram analisadas seguindo a perspectiva de Moraes (1999), que compreende o procedimento de análise de acordo com as seguintes etapas:

1. Transcrição do material para preparação das informações, facilitando a análise, identificação e codificação dos diferentes elementos presentes nos dados obtidos;
2. Elaboração do conteúdo em unidades para releitura em busca de identificar, isolar e definir grupos de análise levando em conta o contexto na qual estão inseridos;
3. Classificação dos grupos de análise em categorias através de elementos comuns existentes entre eles;
4. Descrição das categorias através de um texto síntese apresentando os significados de cada unidade analisada;
5. Interpretação dos dados em busca de compreender os conteúdos explicitados e ocultados de maneira consciente ou inconsciente pelo indivíduo entrevistado, fomentando um maior aprofundamento da análise entre os objetivos, as informações adquiridas e o referencial teórico da pesquisa em questão;
6. Sistematização e apresentação dos resultados relacionando-os com o referencial teórico e objetivos propostos para essa pesquisa.

### **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

## 5.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO E SUAS PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA UMA REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

O Projeto Pedagógico de Curso, atualizado em dezembro de 2018, é fruto da ação colaborativa dos representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que possui como responsabilidade a elaboração e a contínua atualização do PPC, buscando a consolidação do curso através de sua plena implementação. Assim sendo, o Projeto Pedagógico é a manifestação do que é o curso de Licenciatura em Química ofertado pelo IFRJ campus Duque de Caxias, ou seja, é nesse documento que o Perfil dos egressos, suas Competências e Habilidades, a Estrutura do Curso e os Conteúdos Curriculares são estabelecidos (IFRJ, 2018).

O curso superior de Licenciatura em Química foi instaurado no campus Duque de Caxias no dia 9 de fevereiro de 2009, visando ampliar a oferta dessa modalidade de graduação pelo âmbito federal de ensino na Baixada Fluminense, que até então era somente oferecido pelo IFRJ campus Nilópolis. Foi implementado na perspectiva de atenuar a falta de profissionais qualificados nas áreas de Ensino de Ciências Naturais pela Educação Básica brasileira, além de contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais presentes na região (IFRJ, 2018).

Dessa forma, em seu âmago, o curso pretende não ser só um meio de qualificação de profissionais de educação em Química, mas também um dispositivo que por meio da educação permita atingir o processo de transformação e inclusão social ao promover a formação de professores para Educação Básica, contribuindo assim de modo geral para melhoria da qualidade de vida da sociedade (IFRJ, 2018).

No que diz respeito aos objetivos estabelecidos para o curso de Licenciatura em Química, o PPC preconiza o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e experimentais da Química articulados com os de teor pedagógicos, como base para criação de profissionais reflexivos, competentes e críticos, comprometidos com seu papel na transformação da sociedade e na disseminação do conhecimento científico (IFRJ, 2018).

Além disso, é estipulado também o perfil dos egressos que pode ser caracterizado por uma formação humanística, visando uma relação com aspectos

culturais, socioeconômicos, históricos, ambientais, tecnológicos e políticos de forma crítica. Outro fator que se destaca é a compreensão e o reconhecimento dos processos de ensino aprendizagem e da construção científica como desenvolvimento humano (IFRJ, 2018).

Nessa perspectiva se pretende gerar um modelo de formação desvinculado da simples obtenção de conhecimento científico, mas a construção do conhecimento de forma interdisciplinar. O Projeto Pedagógico de Curso enfatiza que sua elaboração está de acordo com as Diretrizes Nacionais, em busca de atender às necessidades formativas dos discentes (IFRJ, 2018).

Para atender as necessidades e objetivos explicitados, sua matriz curricular é estruturada considerando todas as características formativas do profissional de maneira complementar e progressiva ao decorrer da graduação. Segundo o PPC, os componentes curriculares empreendem toda diversidade e adversidade presente no âmbito educacional e devido à complexidade do lócus de atuação, a matriz deve ser encarada como um objeto mutável de acordo com os novos itinerários formativos (IFRJ, 2018).

Em relação à mutabilidade da matriz curricular, o Projeto relata duas principais mudanças formativas acerca da grade curricular obrigatória. A primeira empreende a transposição das disciplinas da área específica de química, que no período de 2009 até 2011 eram de caráter teórico/prático para matérias distintas com a abordagem desses perfis separados (IFRJ, 2018).

Posteriormente, em 2017, tem-se a segunda alteração que, pautada na resolução nº. 02, de 1º de julho de 2015 do CNE/CP, mais precisamente no 5º capítulo segundo parágrafo, implementou como obrigatórias as seguintes disciplinas: “Educação em Direitos Humanos”, “Gênero e Sexualidade na Formação de Professores”, “Inclusão em Educação” e “Metodologia da Pesquisa” (IFRJ, 2018).

Contudo, apesar do documento que define todos os princípios do curso em questão versar sobre o seu caráter transformador na sociedade em resposta às desigualdades sociais e às questões inerentes à diversidade, em nenhum momento é abordada a necessidade da incorporação e promoção de uma formação para relações étnico-raciais. Trata-se de uma temática muito pertinente com os objetivos de modificação social e o perfil de profissional que o curso busca formar, tendo em vista que o curso de Licenciatura em Química, ofertado desde o ano de 2009, tem

como foco a formação de educadores para atuação na Educação Básica, no qual é obrigatória a abordagem histórica e cultural da população africana e afro-brasileira.

Então, é esperado que o PPC demonstre consonância com a normativa e suas diretrizes para efetivação de um locus educacional que contemple a diversidade étnico-racial e suas relações. Essas questões são inerentes à trajetória formativa de qualquer educador e, portanto, devem ser compreendidas como competências a serem desenvolvidas, ainda que o documento estruturador do curso não verse a respeito em sua composição.

Concepções defendidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, são o principal parâmetro para regulamentação (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004):

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p. 14).

Essa necessidade formativa também é compreendida como necessária na formação de professores pela resolução nº. 02, de 1º de julho de 2015 do CNE/CP no capítulo V, art. 13 inciso 2º, pois além de versar sobre a garantia da abordagem de aspectos relacionados aos direitos humanos, a educação especial e a diversidade de gênero e sexual, igualmente versa sobre a garantia das questões étnico-raciais:

**Os cursos de formação deverão garantir nos currículos** conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, **diversidades étnico-racial**, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11, grifo nosso)

Entretanto, ao analisar de que forma o curso possibilita essa garantia, nota-se um cenário de descaso com essa questão. Apenas a unidade curricular obrigatória intitulada “Sociedade, Cultura e Educação” do primeiro período apresenta especificamente entre as perspectivas abordadas a relação étnico-racial em sua ementa (Figura 7).

Figura 7 – Tópicos abordados na disciplina “Sociedade, Cultura e Educação”

UNIDADE CURRICULAR		CÓDIGO	
SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO		LQU39045	
CURSO (S) EM QUE É OFERECIDA		CLASSIFICAÇÃO	
		Obrigatória	Optativa
Licenciatura em Química		X	
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	
54 horas	04	04	
PRÉ-REQUISITO (S)		CÓDIGO (S)	
Não há		-	
CO-REQUISITO (S)		CÓDIGO (S)	
Não há		-	
EMENTA			
Conceitos filosóficos, sociológicos e antropológicos de ser humano e educação. Pensamento clássico e contemporâneos sobre educação. As relações entre Estado, sociedade e escola. A escola como dispositivo de inclusão e exclusão. Relações étnico-raciais, diversidade e ética no cotidiano escolar.			
OBJETIVO GERAL			
Qualificar os Licenciandos para a compreensão dos fundamentos teórico-conceituais da educação à luz de referenciais antropológicos, sociológicos e filosóficos, possibilitando a análise contextual dos fenômenos educacionais e das práticas escolares.			
ABORDAGEM		PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
X	<i>Teórica</i>	A disciplina será desenvolvida através de aulas expositivas, leituras de textos, trabalhos em grupos, seminários com a utilização de recursos midiáticos.	
	<i>Prática</i>		

Fonte: IFRJ, 2019.

Diante disso, é constatado que praticamente não se aborda ao longo das ementas das unidades curriculares obrigatórias uma educação para relações étnico-raciais, visando que o licenciando em química deve implementar valores da cultura e história afro-brasileira e africana na sua prática docente. Ainda assim, não se nega aqui a capacidade de outras disciplinas desenvolverem discussões consonantes, críticas e reflexivas relativas a outros grupos culturais. Sendo assim, tal iniciativa permeia a subjetividade do professor formador e seu preparo para uma abordagem crítica desses aspectos. Em outras palavras, almejar a garantia por intermédio da suposição, trata-se de negligência.

Ademais, nenhuma unidade curricular obrigatória explicita de forma direta em suas perspectivas a abordagem da Lei Federal 10.639/03, seus desdobramentos e suas implicações no contexto educacional. Porém, ressalta-se que a disciplina “História, Política e Legislação da Educação”, que busca de modo geral as



especificidades históricas, políticas e legais da Educação Básica, podendo apresentar um caráter de diálogo com essa temática no curso de química (Figura 8).

Figura 8 – Tópicos abordados na disciplina “História, Política e Legislação da Educação”

UNIDADE CURRICULAR		CÓDIGO
HISTÓRIA, POLÍTICA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO		LQU39020
CURSO (S) EM QUE É OFERECIDA		CLASSIFICAÇÃO
Licenciatura em Química		Obrigatória
		Optativa
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL		NÚMERO DE CRÉDITOS
54 horas	04	CARGA HORÁRIA SEMANAL
		04
PRÉ-REQUISITO (S)		CÓDIGO (S)
Não há		-
CO-REQUISITO (S)		CÓDIGO (S)
Não há		-
EMENTA		
Aspectos contextuais da história da educação no Brasil: origem e desenvolvimento da escola e dos processos educacionais. Organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro. Políticas públicas para a educação e suas relações com as políticas econômicas, culturais, científicas e tecnológicas. Legislação aplicável à educação. Especificidades históricas, políticas e legais da Educação Básica, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Inclusão e Diversidade.		
OBJETIVO GERAL		
Possibilitar ao licenciando a compreensão da constituição, transformações e organização atual da educação brasileira, através da análise contextual da história, das políticas públicas, das legislações e normas, focalizando as questões presentes que perpassam as demandas inerentes ao exercício da docência na Educação Básica.		
ABORDAGEM		PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
X	<i>Teórica</i>	Dinâmicas de grupo, seminários, aulas expositivas e debates.
	<i>Prática</i>	

Fonte: IFRJ, 2019.

Independentemente das unidades curriculares obrigatórias apresentadas possuírem certa sinergia com a legislação e as diretrizes que buscam sua implementação, suas perspectivas de abordagem são de caráter auxiliar na introdução da temática. Ou seja, permite gerar no discente do curso um processo reflexivo a respeito do tema.

Todavia, é extremamente pretensioso achar que as medidas estabelecidas são suficientes para propiciar uma capacitação crítica para relações étnico-raciais. Uma vez que, de acordo com o Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004, é necessária uma abordagem aprofundada das seguintes características que até então não permeiam nenhuma unidade da grade obrigatória:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (BRASIL, 2004, p. 14)

Seguindo esse panorama, a disciplina existente na matriz curricular que pode proporcionar um diálogo dessas temáticas nesse curso de Licenciatura em Química, até então, é a unidade curricular de caráter optativo, denominada “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” (Figura 9).

Figura 9 – Tópicos abordados na disciplina “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”

DISCIPLINA		CÓDIGO	
INTRODUÇÃO À HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA		OPT01311	
CURSO (S) EM QUE É OFERECIDA		CLASSIFICAÇÃO	
		Obrigatória	Optativa
Licenciatura em Química			X
CARGA HORÁRIA SEMESTRAL	NÚMERO DE CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL	
27 horas	02	02	
PRÉ-REQUISITO (S)		CÓDIGO (S)	
Não há.		--	
EMENTA			
Ensino e exclusão na grade curricular; as noções de raça e etnia; estudo da história da África e dos africanos; religiosidade afro-brasileira; a história e a cultura Indígena; memória, tradição afro-brasileiras e indígenas; a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; oficinas sobre a cultura afro-brasileira e indígena na grade curricular.			
OBJETIVO GERAL			
O objetivo desta disciplina optativa incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da afro-brasileira e indígena, a cultura negra e indígena brasileira e a sua luta, o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica, literária e política.			
ABORDAGEM		PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
X	<i>Teórica</i>	Seminários, dinâmicas de grupo, aulas expositivas e debates.	
	<i>Prática</i>		

Fonte: IFRJ, 2019.

Contudo, mesmo que a disciplina em questão supra essas necessidades, seu caráter optativo não garante qualquer tipo de efetividade de uma educação baseada nas relações étnico-raciais, pelo fato que pode ou não estar nas escolhas formativas dos discentes.

Ainda assim, salienta-se que proporcionar uma reeducação para as relações étnico-raciais é o primeiro passo para possibilitar a articulação dessa temática ao ensino de química. Para garantir a efetivação de uma prática docente que contemple as questões étnico-raciais é necessário que nenhuma disciplina exima sua responsabilidade e seu papel na formação de um educador capacitado de abordar aspectos culturais e históricos juntamente com o conhecimento científico.

Dessa maneira, defende-se aqui a necessidade da garantia que o âmbito educacional do IFRJ Duque de Caxias traga a devida atenção aos dispositivos de reeducação das relações étnico-raciais para a adequação do PPC e da matriz curricular do curso, diretrizes regulamentadoras de teor obrigatório de acordo com a

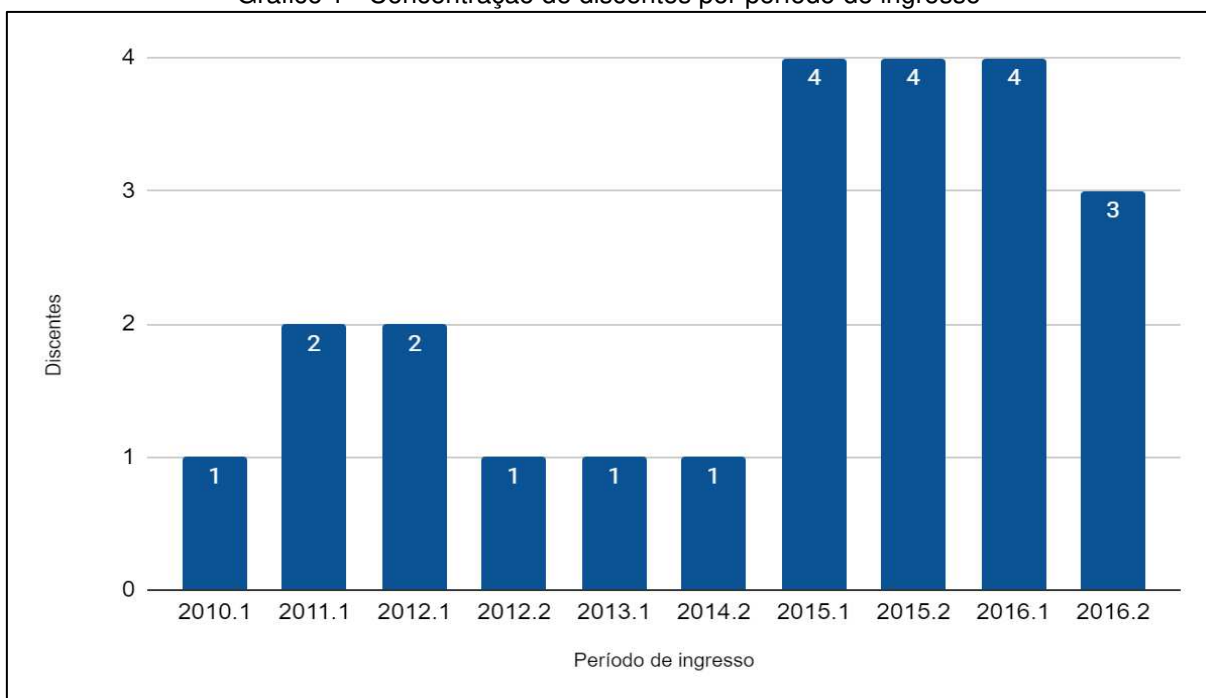
Lei Federal instituída há 17 anos, visando o cumprimento de seus objetivos de contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos numa sociedade plural.

## 5.2 A FORMAÇÃO DO FUTURO LICENCIADO EM QUÍMICA DO IFRJ-CDUC E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM REFLEXO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR FORMADOR E DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS DO CURSO

### 5.2.1 O perfil dos futuros licenciados em química

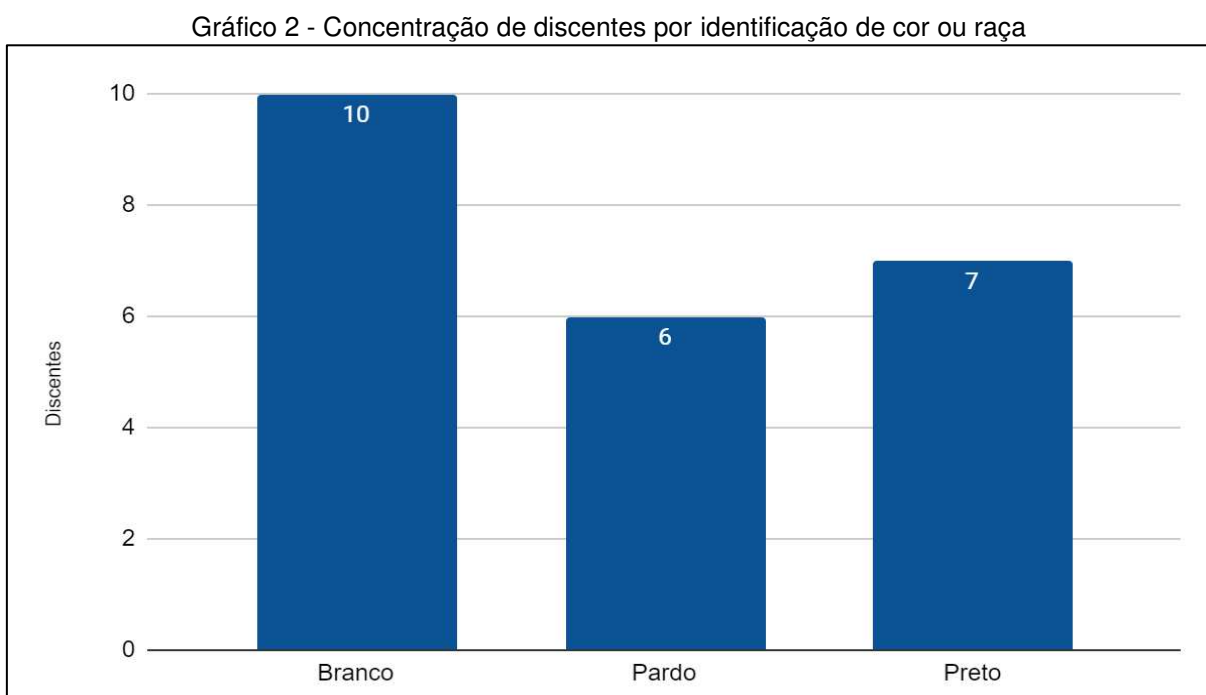
Dentre os 34 discentes que se enquadravam no parâmetro de 80% ou mais da grade curricular integralizada, 23 preencheram o questionário online. Nesse universo, 16 encontram-se cursando a disciplina de TCC. Ademais, os participantes são indivíduos dos mais variados períodos de ingresso (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Concentração de discentes por período de ingresso



Fonte: Autor, 2021.

Com isso, nota-se que foi possível abranger um intervalo longo de compreensão de como as questões inerentes a essa temática são presentes durante o curso. É importante ressaltar que, pelo fato de a graduação em questão possuir um período de conclusão padrão de 4 anos, os discentes formandos participantes, limitam-se até o período de ingresso referente a 2016.2. No que se diz respeito à identificação de raça desses sujeitos (Gráfico 2), observa-se um quantitativo superior de pessoas negras em relação às de raça branca.



Fonte: Autor, 2021.

Essa proporção entre brancos e negros, apesar de estar vinculada ao contexto micro deste estudo, demonstra um padrão de consonância com as pesquisas acerca da democratização do acesso desses indivíduos nos diferentes cursos superiores, no qual possuem maior taxa de representatividade na área relacionada à educação (FERREIRA; TATSCH, 2019).

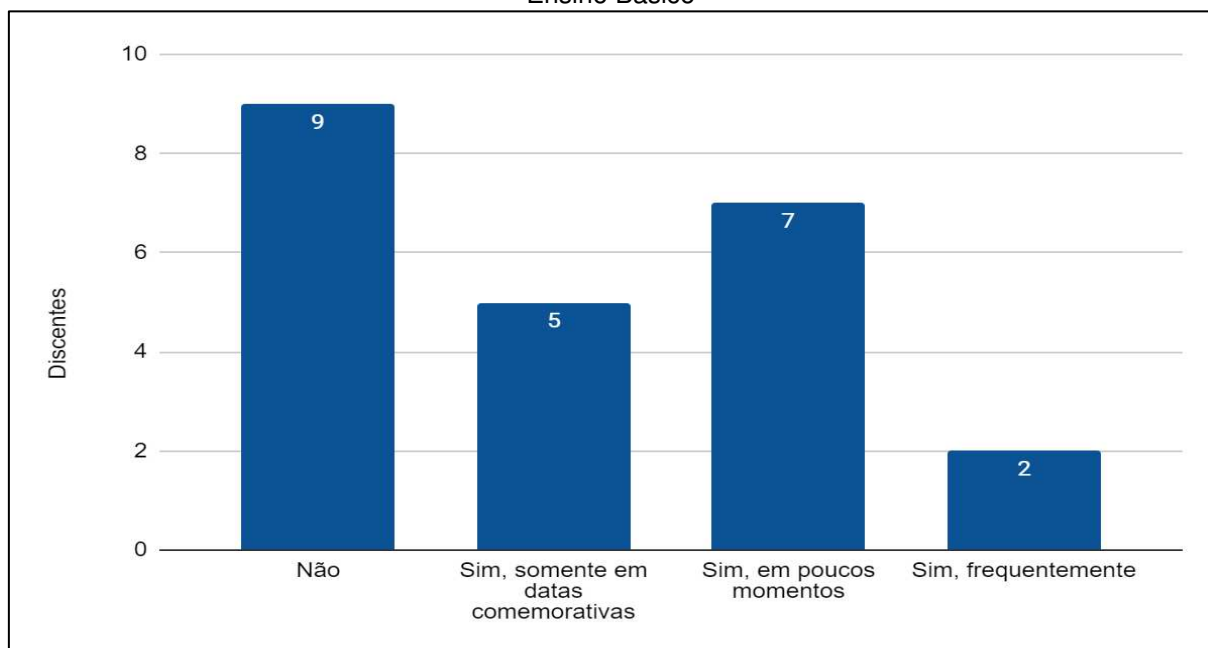
Reafirma-se assim, o cenário de desigualdade étnico-racial presente no quantitativo de pessoas pretas ou pardas matriculadas em graduações que possuem maior retorno financeiro (FERREIRA; TATSCH, 2019). Outro fator que deve ser ressaltado aqui é a ausência de discentes identificados como indígenas dentre o universo analisado.

Além disso, ao relacionar as informações do período de ingresso e as identificações de cor ou raça, é observada a presença majoritária de negros no quantitativo de alunos que extrapolaram o período padrão de conclusão do curso de Licenciatura em Química. Situação não muito distante dos dados disponibilizados pelo IBGE, no qual as pessoas negras lideram os indicadores sobre atraso e evasão no nível superior brasileiro (IBGE, 2019a; IBGE, 2019b).

Quando questionados do conhecimento acerca da Lei 10.639/03, 5 participantes afirmaram desconhecer a normativa e suas implicações no contexto educacional. Embora o quantitativo predominante seja de pessoas que possuem compreensão da legislação, a presença, mesmo que pequena de desconhecimento, não pode ser ignorada, pois trata-se de um curso focado na formação de professores para a educação básica, âmbito no qual os aspectos presentes na lei implementada há 17 anos são de caráter obrigatório a todos os educadores (BRASIL, 2003; IFRJ, 2018).

Ao questionar sobre a frequência que as temáticas da história e cultura afro-brasileira e africana foram trabalhadas durante a educação básica dos discentes (Gráfico 3), observa-se que 9 indivíduos não vivenciaram nenhuma intervenção sobre o tema em questão.

Gráfico 3 - Presença e frequência das abordagens de temáticas afro-brasileiras e africanas durante o Ensino Básico

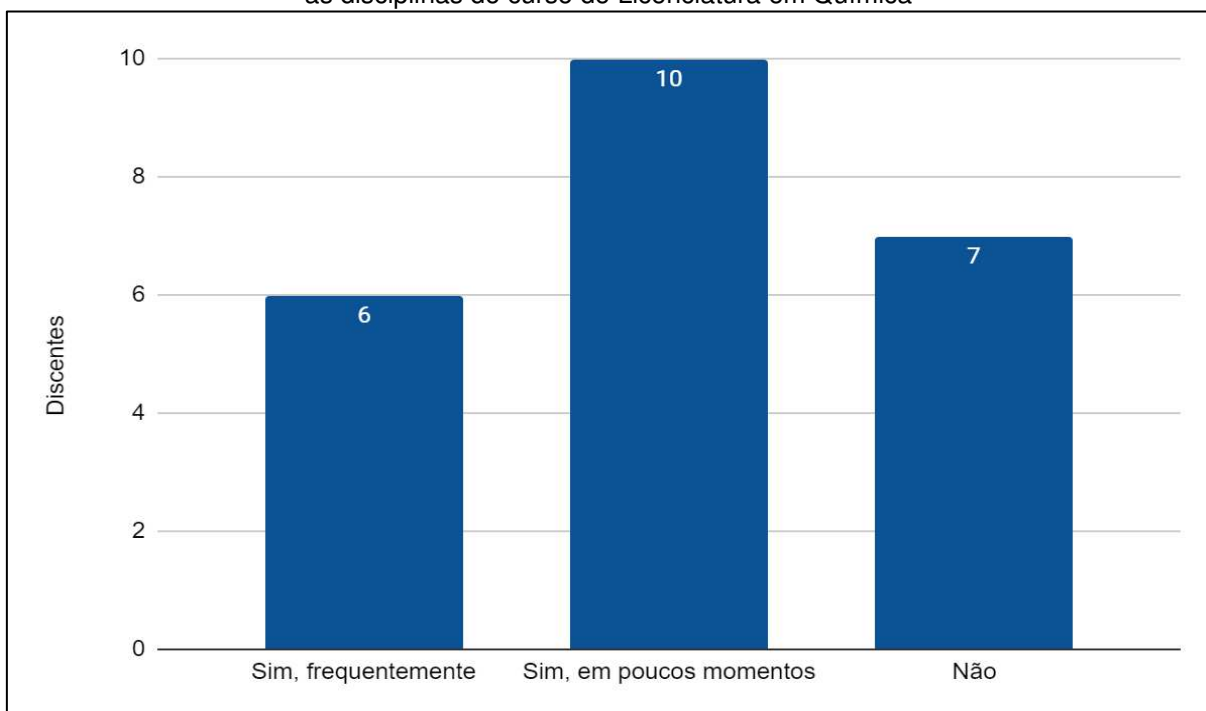


Fonte: Autor, 2021.

Contudo, mesmo com a grande maioria dos sujeitos afirmando ter tido essa abordagem durante sua Educação Básica, somente duas pessoas tiveram experiências frequentes que visam contemplar os ideais da lei, uma vez que essa temática deve caminhar juntamente do currículo de maneira transversal (BRASIL, 2004). Assim, reitera-se que uma conduta limitada às datas comemorativas e momentos isolados, é preconizar esses aspectos como um artifício alegórico do currículo e assim pouco se contribui para uma visão crítica das relações étnico-raciais (CANDAUI, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Seguindo essa perspectiva de frequência e abordagem, mas agora com enfoque sobre momentos de discussões e metodologias em que foram trabalhados aspectos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira e/ou da Lei 10.639/03 durante as disciplinas da graduação (Gráfico 4), foi observado que nenhum dos participantes indicou uma vivência propiciada exclusivamente por atividades desenvolvidas em datas comemorativas.

Gráfico 4 - Presença e frequência das abordagens de temáticas afro-brasileiras e africanas durante as disciplinas do curso de Licenciatura em Química



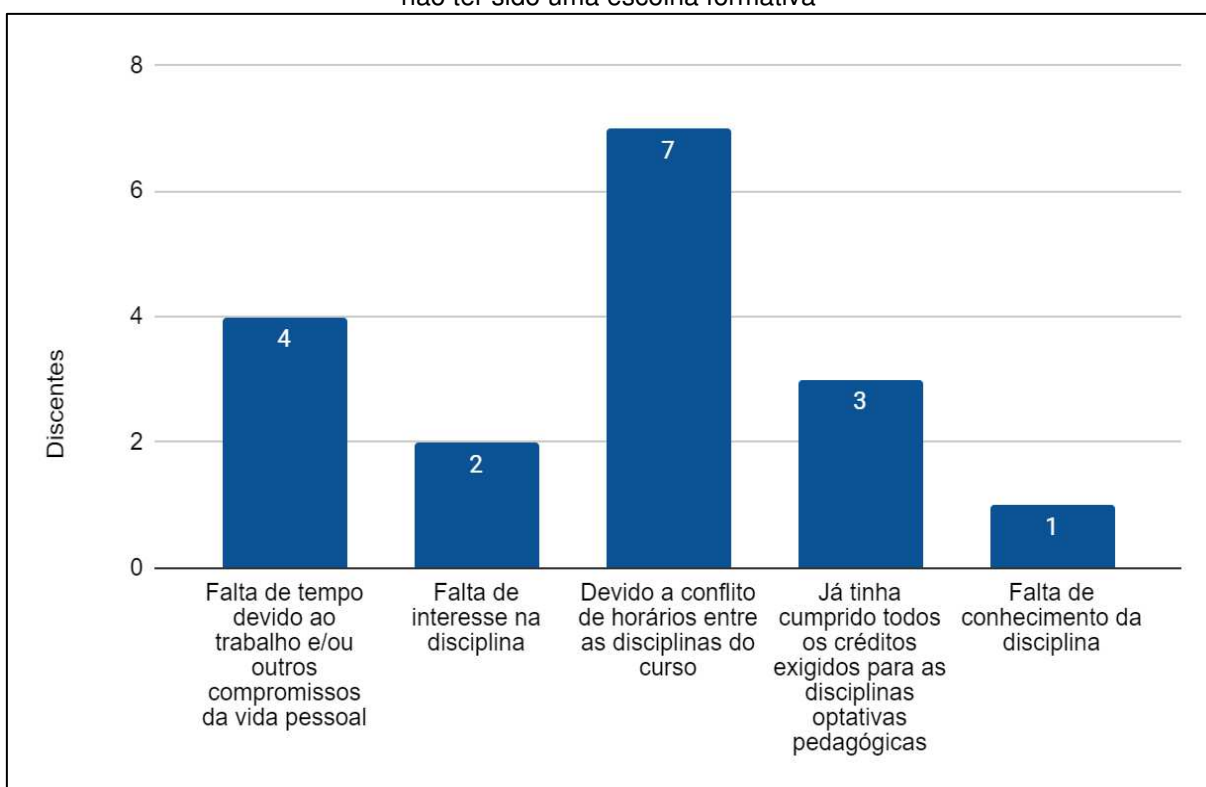
Fonte: Autor, 2021.

Também é importante observar que para grande parte dos mapeados, o contato ocorreu em poucos momentos do curso, quando o ideal seria que houvesse uma frequência de tais inserções.

Ao questionar todas as 16 pessoas que alegaram vivenciar abordagens de discussões e metodologias acerca da história e cultura africana e afro-brasileira e/ou da Lei 10.639/03 durante as disciplinas, 4 afirmaram que esses momentos foram realizados exclusivamente pela disciplina optativa de “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Apesar de ser apenas  $\frac{1}{4}$  do grupo, o número representa a metade dos indivíduos que indicaram que o tema estava frequentemente inserido em suas formações. Assim, reafirma-se a importância da disciplina no currículo formativo dos alunos e a necessidade de torná-la obrigatória.

Ainda no contexto da optativa, buscou-se compreender o fato da disciplina não ter sido uma escolha formativa da maioria dos formandos (Gráfico 5), uma vez que entre 23, somente 6 cursaram.

Gráfico 5 - Motivos da disciplina optativa “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” não ter sido uma escolha formativa



Fonte: Autor, 2021.

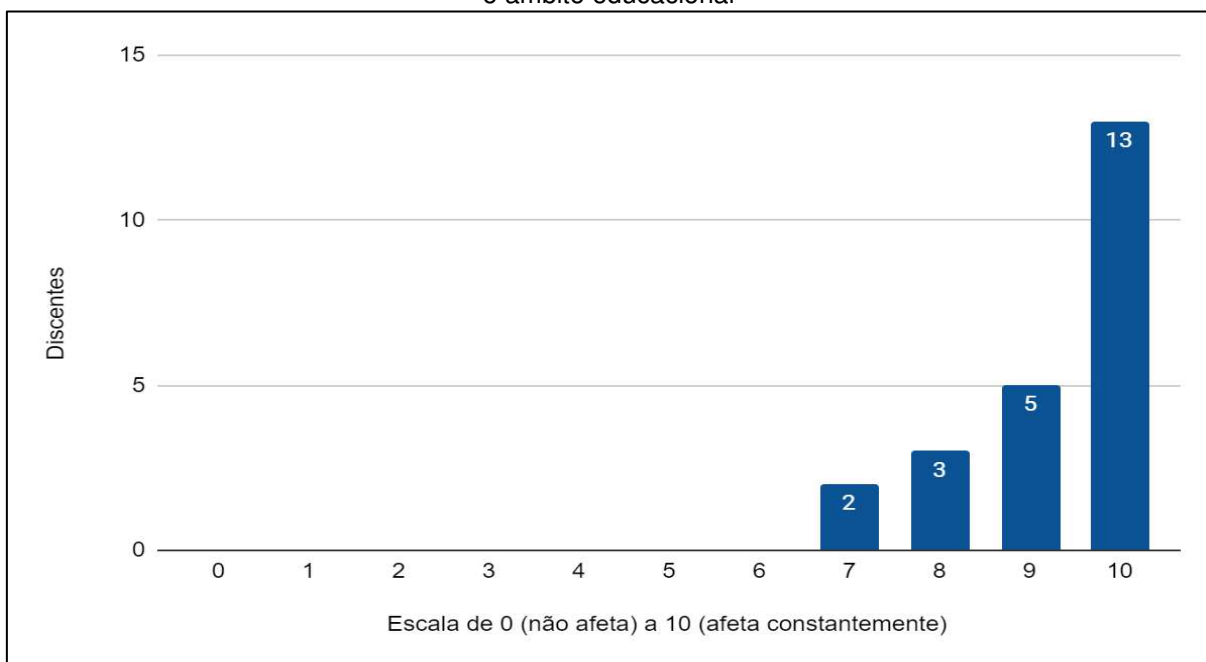
Atenta-se para o fato que de todas as opções, a justificativa mais apontada é a que relaciona a problemática da não escolha formativa com o conflito de horários entre demais matérias. Contudo, a oferta de disciplinas de caráter optativo ocorre

predominantemente no contraturno, sendo assim, o conflito existente é entre as demais matérias optativas do curso.

Nesse caso, prevalece a subjetividade do indivíduo que através do panorama até aqui apresentado, vem sendo desenvolvida majoritariamente por um âmbito educacional que promove práticas docentes e institucionais carentes de aspectos de outros grupos socioculturais e que quando abordados dificilmente desvinculam-se de momentos isolados e alegóricos. Embora o curso não reproduza o cenário de descaso constatado durante o ensino básico dos participantes, a Licenciatura em Química não está obstando dessa realidade, pois suas abordagens permeiam a escassez e a baixa frequência.

Ao mesmo tempo, é observado que os alunos reconhecem o âmbito educacional como um lócus reprodutor das desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira, o que reitera a importância de pensar se o curso vem atuando na manutenção ou desconstrução dessas desigualdades (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Escala do quanto a desigualdade étnico-racial presente na sociedade brasileira afeta o âmbito educacional

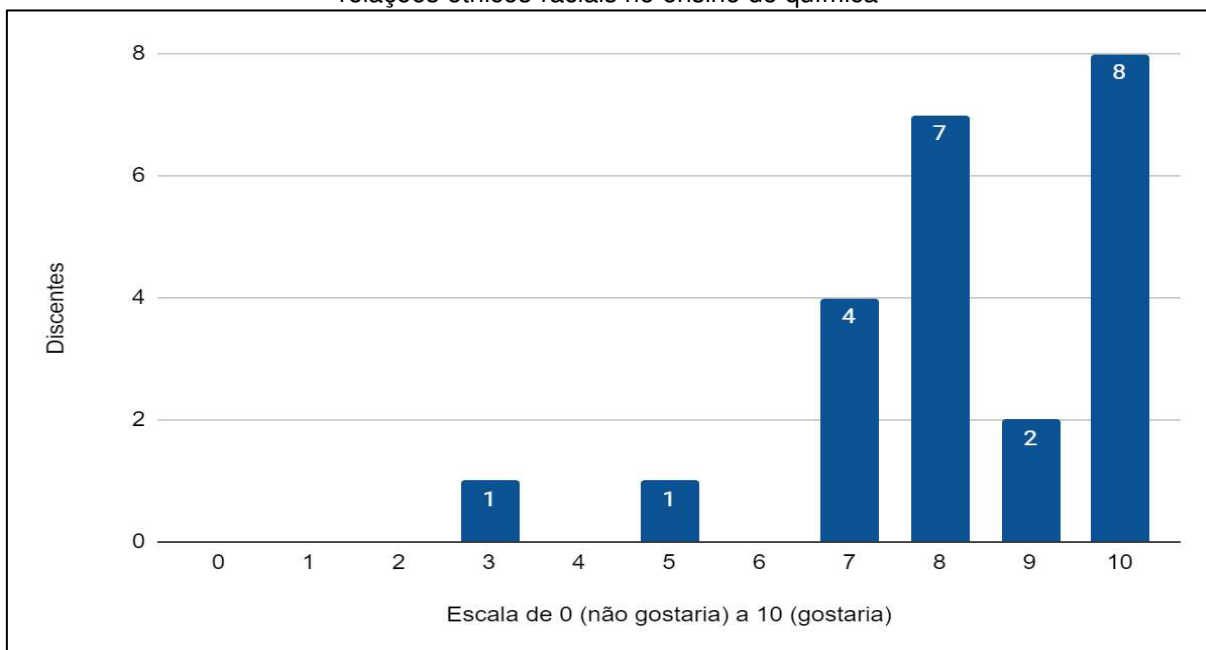


Fonte: Autor, 2021.

Seguindo esse mesmo padrão de questionamentos, observou-se que apesar da maioria possuir interesse em trabalhar com a educação das relações étnico-raciais no ensino de química (Gráfico 7), poucos são aqueles que se sentem aptos para efetivar esses aspectos na sua prática docente (Gráfico 8).

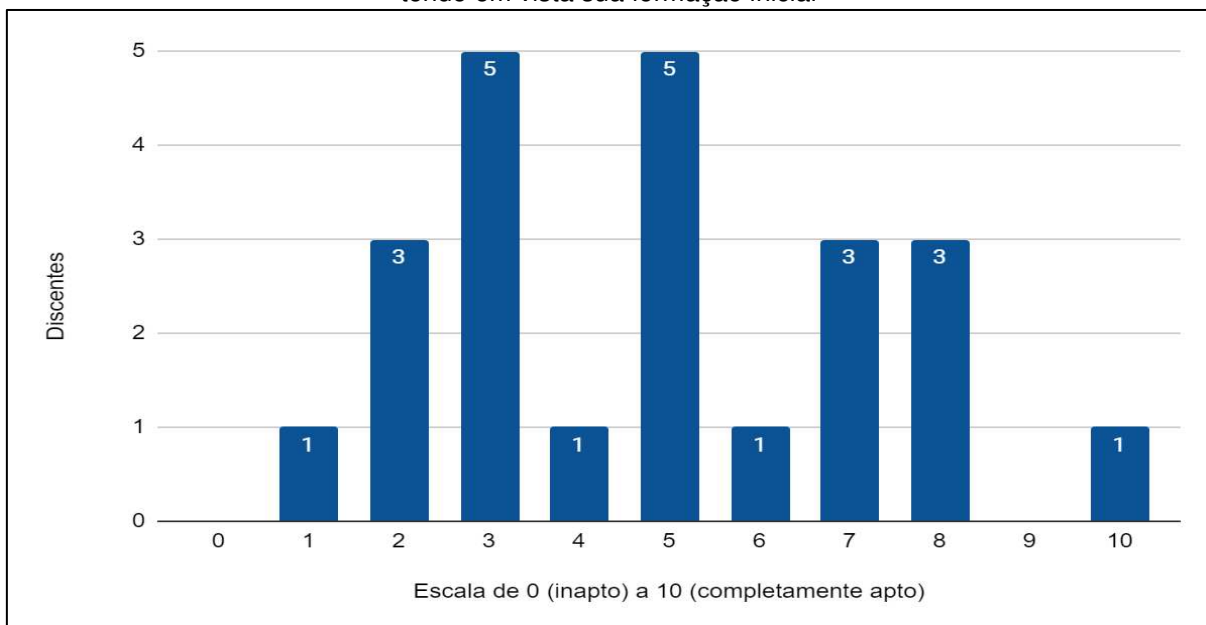


Gráfico 7 - Escala do quanto gostaria de trabalhar com temas relacionados com a educação das relações étnico-raciais no ensino de química



Fonte: Autor, 2021.

Gráfico 8 - Escala de aptidão para abordar a cultura afro-brasileira e africana no ensino de química, tendo em vista sua formação inicial



Fonte: Autor, 2021.

Compreende-se, então, que apesar dos futuros licenciados apresentarem conhecimento da normativa e suas implicações educacionais, reconhecerem o contexto escolar como local reprodutor das desigualdades étnico-raciais e possuírem o interesse de dialogar com a cultura e história afro-brasileira e africana

no ensino de química, o curso não se constitui de práticas pedagógicas e curriculares que garantam a transposição desses aspectos em prática docente.

Ou seja, enquanto esses momentos de diálogo e reflexões tenderem majoritariamente a ausência e a excepcionalidade, pouco se colabora para que uma formação crítica desses aspectos seja desenvolvida e, principalmente, seja internalizada como necessária na sua atuação pedagógica.

Essa deficiência, propaga práticas desvinculadas de uma abordagem crítica para relações étnico-raciais no âmbito do ensino básico, e por sua vez, fortalece o imaginário de um convívio social harmônico. Com isso, negligencia-se a formação de cidadãos críticos e reflexivos, cientes dos padrões impostos socialmente (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Portanto, não há como promover uma educação cidadã sem contemplar o contexto social. Somente quando a construção do conhecimento abranger as desigualdades geradas pelas relações de poder existente no convívio social, é que uma educação para o exercício da cidadania torna-se factível (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Desta forma, cabe ao curso refletir acerca dessas implicações educacionais e perceber que se esses aspectos não forem trabalhados transversalmente durante a formação inicial dos licenciandos em química, torna-se utópica uma formação humanística que promova a construção e disseminação do conhecimento químico acompanhado do contexto histórico, cultural, socioeconômico e político. É preciso ter noção de que todos esses fatores são consequências da ação humana e de suas relações étnico-raciais (IFRJ, 2018; SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

### **5.2.2 O futuro licenciado e suas reflexões acerca do papel do professor de química frente as questões étnico-raciais.**

O papel do professor de química vai muito além do simples letramento científico. Em outras palavras, sua função transpõe o fato de ensinar apenas os fenômenos químicos, pois esse profissional também está comprometido com a formação crítica e cidadã de seus alunos (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Para tanto, a construção do conhecimento promovido em sala de aula necessita de uma abordagem que contemple a realidade social do público que se pretende atingir (SANTOS; SCHNETZLER, 2010). Como visto nos seguintes trechos onde foi solicitado para relacionar o papel do professor frente às questões culturais:

“Proporcionar aos alunos meios de participar criticamente em sua sociedade, bem como, na sua realidade social, cultural e na comunidade em que vivem” (Discente 23).

“Acredito que o papel do professor é ser crítico e forma cidadão críticos em todos os aspectos, seja eles étnico culturais, religioso, político, social. O professor nunca deve estar limitado somente em ensinar o conteúdo de suas disciplinas, até porque a química está inserida em todos esses contextos e acredito que nós que estamos sendo formados professores pelo IFRJ aprendemos ao longo de nossa graduação como trabalhar esses aspectos e principalmente a importância e o impacto que existe ao trabalharmos eles” (Discente 15).

“O professor em sala de aula tem papel social, independente de qual disciplina esteja lecionando. É de extrema importância que o professor saiba lidar com a diversidade étnica e cultural dos discentes” (Discente 5).

Contudo, cabe ao educador, ter consciência que não há como contemplar as questões inerentes à sociedade brasileira, sem abordar as interações de poder que edificam a desigualdade presente nas relações étnico-raciais (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017; CANDAU, 2008).

Todos os aspectos inerentes à nossa realidade social, edificaram-se através de uma perspectiva unilateral eurocêntrica promotora de preconceito e desigualdade, perpetuando uma cultura racista que continua presente na atualidade (CANEN; OLIVEIRA, 2002; GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013; PAULA; GUIMARÃES, 2014; SILVA, 2017).

Seguindo essa mesma perspectiva, apenas 3 discentes explicitaram reflexões que demonstram a necessidade de promover caminhos que permitam a desconstrução da concepção de uma sociedade brasileira que desfruta do convívio social harmônico:

“O sistema educacional é visto na sociedade capitalista como instrumento de reprodução de cultura e estrutura de classes. Sendo desta forma predominando a cultura dita historicamente como correta e aceitável. É neste âmbito que a educação entra para desconstruir essa visão criada ao longo dos anos e o papel do professor na formação do cidadão é justamente abordar tais temáticas que trabalhem a construção do senso crítico. No ensino de química a função do professor não é diferente e é

através da ciência que pode ser trabalhado questões que somente a parte histórica não consegue suprir” (Discente 18).

“Papel de mostrar que a ciência é uma construção social impregnada de eurocentrismo e quebrar esse padrão é importante para a ciência e para as pessoas que podem perceber que seus iguais também são produtores de conhecimento, não apenas uma parcela específica da sociedade” (Discente 12).

“O papel em geral do professor, sendo de química ou não, é de formar cidadãos para suas futuras escolhas e progressos educacionais. Acercando da capacidade crítica do ser humano para construir o conhecimento, e também, desconstruir paradigmas sociais. As questões culturais estão impostas dentro da Química em sala de aula, seja na história e seu percurso do desenvolvimento da química como disciplina e parte da ciência, mas também como uma forma de gerar oportunidade para se questionar o papel do professor, a formação do aluno, das tradições inerentes ao processo da história na sociedade e, além de tudo, inserir através do meio educacional o suporte para o cidadão” (Discente 9).

Desse modo, observa-se a compreensão que promover uma formação cidadã é também promover um processo formativo crítico que repudia as diversas manifestações de preconceitos e discriminação, subvertendo assim os mecanismos que corroboram para a exclusão de outros grupos socioculturais (SILVA, 2012).

Somente assim é possível efetivar uma educação multicultural, visto que se proporciona a valorização das dimensões culturais de outros grupos juntamente com aspectos históricos, políticos e sociais, possibilitando a identificação dos mecanismos que legitimam sua invisibilidade e a marginalização (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

A esse respeito, apesar das reflexões de alguns discentes demonstrarem a necessidade da incorporação do papel social no ensino de química, percebeu-se fragilidade no que tange à compreensão da relação desses conceitos, como em:

“Apresentar aos alunos como os conceitos e saberes da química, e da ciência como um todo, foram descritos ou descobertos em diferentes culturas e como são utilizados, abordando os aspectos sócio-políticos e culturais das comunidades que construíram tais saberes” (Discente 4).

“Acredito que seja de extrema importância já que os alunos precisam se sentir acolhidos e representados no ambiente escolar” (Discente 19).

“Abordar de maneira contextualizada as discrepâncias culturais tornando o ambiente de sala de aula cada vez mais inclusivo às diferenças, independente de quais sejam” (Discente 2).

“Auxiliar o aluno no desenvolvimento de um pensamento crítico” (Discente 20).

“Levar a construção do conhecimento acerca de questões presentes na sociedade, porém pouco vistas em sala de aula. Deste modo, os professores de química podem realizar uma correlação entre o conteúdo com questões culturais presente no cotidiano dos alunos” (Discente 1).

Enquanto a compreensão do futuro licenciando em química permear as questões étnico-raciais sem o devido discernimento de que para buscar práticas realmente multiculturalistas é preciso fundamentar sua abordagem na desconstrução dos valores disseminados pelo monoculturalismo estabelecido por meio do etnocentrismo, não será possível proporcionar uma formação questionadora que repudie a dominação e violência do passado, e que não reproduza a discriminação no presente (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017; CANDAU, 2008).

Ainda nesse panorama, notou-se que parte dos futuros licenciados, limitam a abordagem multicultural à exemplificação, contextualização e orientação de determinados conteúdos químicos:

“Abordar a forma que a química está presente em diversas culturas, e não como uma ciência que só existe dentro de um laboratório e indústria” (Discente 6).

“Fundamental o professor de química conseguir abordar diferentes tópicos e fazer várias correlações entre ciência/história e outras disciplinas” (Discente 7).

“Falar de química ou ciências em geral é essencial principalmente quando se consegue mesclar os conceitos culturais com a ciências para que haja melhor entendimento sobre assunto abordados e até mesmo quebras de sofismas e ideias preconceituosas” (Discente 22).

“Mostrar que a ciência não é exclusiva de cientistas, tampouco de europeus” (Discente 8).

“Além de orientar e expandir o conhecimento acerca do assunto, também é necessário se posicionar, tendo em vista a importância deste no cenário educacional” (Discente 13).

“O papel de ajudar a estabelecer o conceito de igualdade, juntamente com a família, na educação dos alunos” (Discente 17).

“Contextualizar a disciplina para além do senso comum que subentende a química como uma ciência desvinculada da sociedade e suas questões” (Discente 11).

Nessa perspectiva superficial e limitadora, as relações humanas são concebidas sem sua complexibilidade, assim, nega-se ao indivíduo uma abordagem intercultural crítica, fomentando a reprodução das relações sociais que tem sua

origem na escravidão e que corroboram para exploração e dominação do presente (SILVA, 2007)

Portanto, a abordagem e valorização da diversidade cultural não pode ser entendida de forma isolada e livre das questões existentes entre os diferentes grupos socioculturais, pois perpetua-se a visão do multiculturalismo liberal, que trata as relações humanas como harmônicas (CANDAU, 2008).

Nesse caso, as práticas multiculturais são concebidas pelos educadores de maneira folclórica, isto é, simples ferramentas para ocasiões especiais de celebração e auxiliadoras do currículo para facilitar o processo de ensino aprendizagem (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Por fim, observou-se também concepções que assumem total falta de compreensão da necessidade da temática por 2 futuros licenciados:

“Sinceramente, eu não sei. Nunca parei para refletir sobre isso” (Discente 3).

“Neste momento não consigo responder esta questão como gostaria, e por isso peço perdão. Pensando que a nossa profissão nos permite a possibilidade de construir um novo futuro com as novas gerações, acredito que o papel de qualquer professor (de todas as disciplinas) é extremamente relevante frente às questões culturais” (Discente 14).

Ao perguntar aos licenciandos qual seria o papel do professor frente às questões étnico-raciais, contata-se concepções escassas de significância:

“De orientador quanto ao tema” (Discente 10).

“Agregar conhecimento acerca da química na cultura afro-brasileira” (Discente 16).

“O professor de química deve alinhar sua proposta didática a essas questões. Não vi isso sendo tão estimulado na prática e visualizo como um desafio inserir temáticas culturais vinculadas à química. Acredito que é algo que precisa ser cada vez mais debatido e praticado em nossa formação, de um jeito que possamos naturalizar a inserção dessas questões nas aulas” (Discente 21).

A respeito do destacado acima, ressalta-se que as manifestações demonstram possíveis condutas vinculadas a uma abordagem ingênua e estéril. Conseqüentemente, fundamenta-se a construção do conhecimento por meio da neutralidade e a transmissão de instruções, características que não suprem o mínimo de uma formação cidadã (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

A partir desta análise, percebe-se que ainda há inconsistência na forma que ocorre a inserção dessa temática no contexto formativo do professor de química que o IFRJ campus Duque de Caxias almejar formar, uma vez que suas reflexões e compreensões muitas vezes tendem pela ausência de concepções que possibilitam efetivar o multiculturalismo no ensino de química.

Enquanto esse cenário ainda for realidade, o âmbito educacional continuará sendo um lócus reprodutor do racismo institucionalizado na sociedade (SILVA, 2017). Este que, por sua vez, tonifica a ideia de superioridade do homem branco em comparação às demais sociedades e limita o conhecimento referente às outras civilizações, criando um imaginário social de que outros grupos socioculturais não são capazes de produzir conhecimentos (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017; AULER; BAZZO, 2001; DIAS, 2014; PRADO; FATIMA, 2016).

Em vista disso, questiona-se aqui, se de fato o processo formativo dos discentes constitui-se de dispositivos curriculares, práticas docentes e institucionais críticas e reflexivas para identificar as ideologias dominantes e suas relações de poder reproduzidas. Apenas quando o curso se constituir amplamente dessas particularidades, é que se capacita abrangentemente a efetividade da prática multicultural, possibilitando aos futuros professores uma atuação transformadora na formação de cidadãos (CANDAU, 2008).

### 5.3 O PROFESSOR FORMADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFRJ-CDUC E A LEI 10.639/03: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesse universo, foi possível contemplar totalmente ou de forma completa as seguintes áreas acadêmicas constituintes do curso: Biologia e Ciências Ambientais; Educação Pedagógica; Físico-química; História e Filosofia da Ciência; Linguagens e Códigos; Química Analítica; Química Geral e Ensino de Química; Química Geral e Inorgânica; Química Orgânica.

Além disso, foi instituído pela pesquisa dois grupos que, devido a suas características, não se enquadravam nas áreas acadêmicas pré-definidas, no qual

compreendem os coordenadores do curso e os docentes que atuavam apenas em disciplinas de caráter optativo. Ambos também foram contemplados totalmente ou majoritariamente. As únicas áreas que apesar de convidadas não possuem nenhuma participação são Matemática e Física.

Então, a análise aqui estabelecida engloba os docentes atuantes durante o período de 2020.1 que aceitaram participar do estudo em questão. Educadores que constituem 9 das 11 áreas acadêmicas do curso de licenciatura em química do IFRJ-CDuC e outras duas áreas estipuladas pela própria pesquisa. Devido a essa abrangência, para maior compreensão, será utilizado durante o desenvolver dos próximos tópicos identificadores para cada equipe contemplada (Quadro 5).

Quadro 5 - Identificadores das equipes analisadas.

<b>Equipes</b>	<b>Identificadores</b>
Biologia e Ciências Ambientais	BCA
Coordenadores do Curso	COC
Educação Pedagógica	EP
Físico-química	FQ
História e Filosofia da Ciência	HFC
Linguagens e Códigos	LNC
Optativas	OPT
Química Analítica	QA
Química Geral e Ensino de Química	QGE
Química Geral e Inorgânica	QGI
Química Orgânica	QO

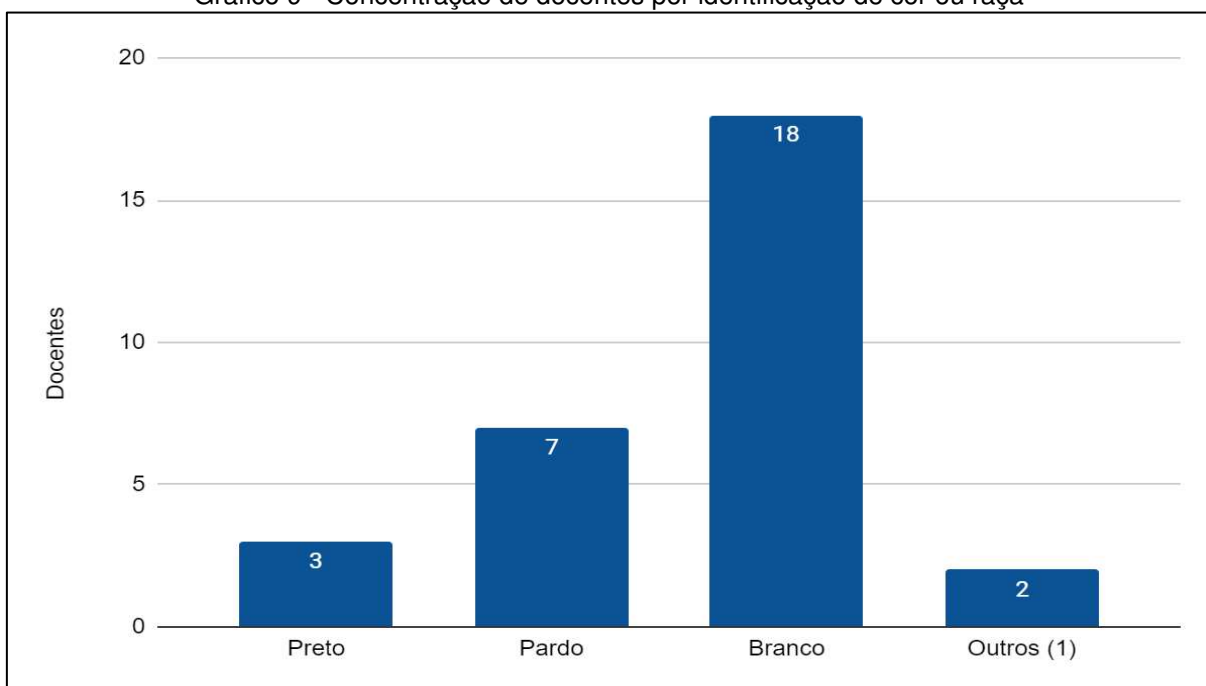
Fonte: Autor, 2021.

### 5.3.1 O perfil dos professores formadores

Entre os 44 docentes convidados a participar da pesquisa, 32 concordaram em colaborar, mas somente 30 deram sequência no processo de entrevista. No que se diz respeito a identificação de raça (Gráfico 9).



Gráfico 9 - Concentração de docentes por identificação de cor ou raça



Fonte: Autor, 2021. (1) indivíduos que apesar das opções preto, pardo, branco e indígena, identificavam-se como Negros.

Além da ausência de docentes identificados como indígenas, observa-se também um cenário relativamente próximo entre o número de pessoas negras e brancas. Tendo em vista que por décadas a população afro-brasileira apresenta baixa inserção no ensino superior comparada população branca. Essa baixa escolarização da população negra em relação ao curso superior influencia diversos âmbitos socioeconômicos e, principalmente, a não obtenção de níveis de ensino mais elevados de estudos (IBGE, 2019).

Em outras palavras, o quantitativo de 12 indivíduos negros aqui constatado é significativo, tendo em vista que para atuar em um curso de licenciatura torna-se necessário uma formação além do curso de graduação, no qual os indivíduos negros são sub-representados (IBGE, 2019a). Entretanto, faz-se necessário evidenciar que essa realidade se limita apenas ao contexto dessa pesquisa e difere-se totalmente dos demais setores educacionais, inclusive o âmbito do IFRJ-CDuC como um todo.

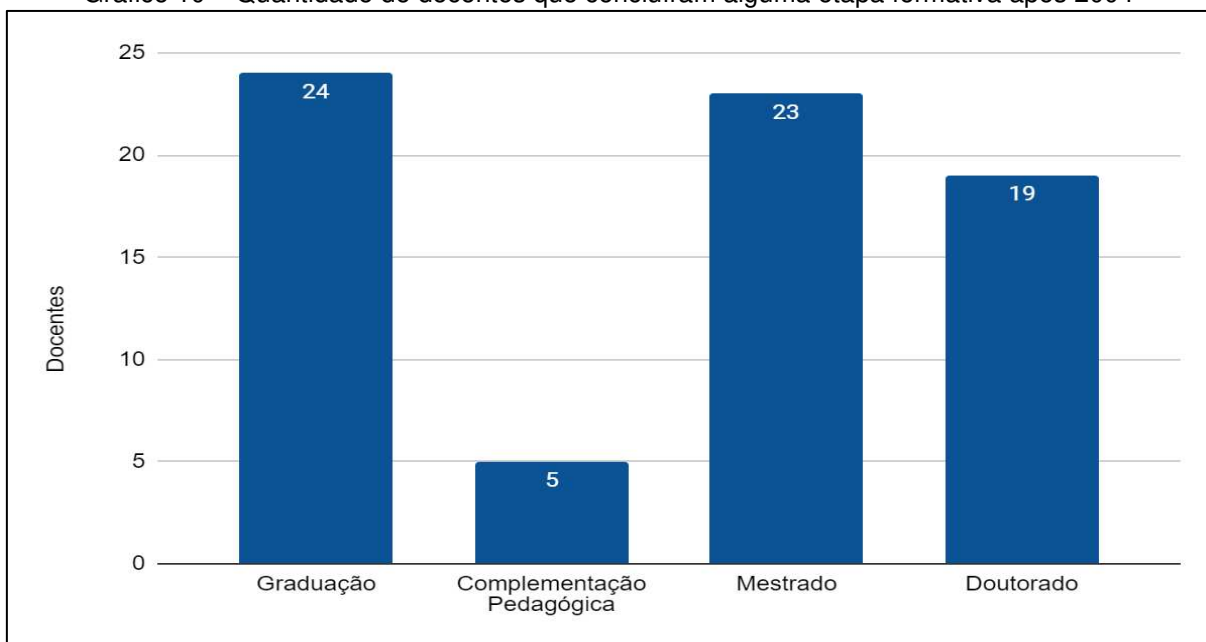
No que tange à formação desses indivíduos, observou-se que a maior parte dos cursos foram desenvolvidos em instituições públicas de ensino, com exceção de apenas 2 que foram em instituição privada, porém com isenção de taxas e/ou bolsas para cursar.

Ainda nesse contexto, foi possível constatar a proporção de sujeitos de acordo com o máximo de titulação obtida, assim, o quantitativo de doutores, mestres e especialistas são de 19, 10 e 1, respectivamente. Destaca-se que somente a especialização em questão, 3 doutorados e 3 mestrados são do âmbito educacional.

Nessa perspectiva, constatou-se também que a graduação de 28 professores ocorreu na esfera pública de ensino e que 17 foram em áreas da educação: licenciatura ou pedagogia. Além disso, 6 sujeitos possuem complementação pedagógica para atuação no magistério, todas do setor privado.

Observou-se que a maioria concluiu esses cursos após a implementação da Lei Federal 10.639/03, ou seja, a partir do ano de 2004 (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Quantidade de docentes que concluíram alguma etapa formativa após 2004

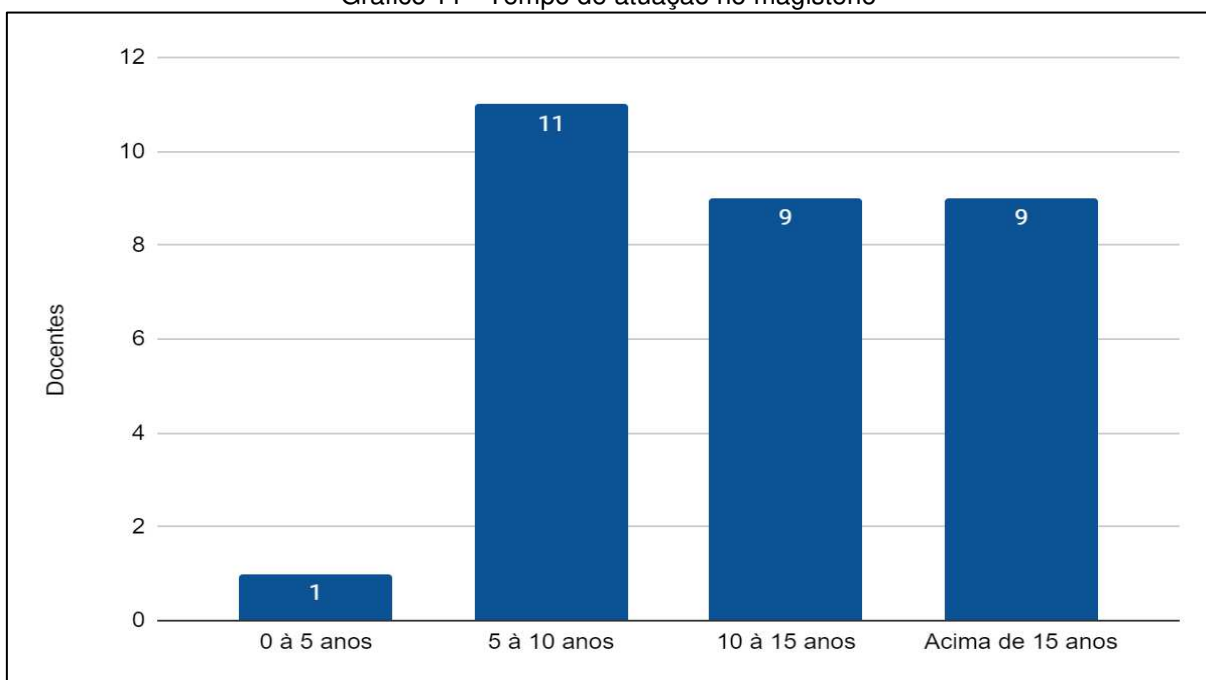


Fonte: Autor, 2021.

No caso da graduação, as conclusões mensuradas ocorreram entre o período de 2004 a 2013. A respeito da complementação pedagógica, do mestrado e do doutorado, englobam os seguintes períodos respectivamente, 2008 até 2018, 2006 até 2018, 2006 até 2020.

Ressalta-se que o quantitativo de 24 graduações concluídas após a normativa não se refere diretamente ao número total de 30 participantes, tendo em vista que, alguns sujeitos apresentaram dois cursos de nível superior. Ademais, os docentes possuem majoritariamente um tempo de atuação no magistério acima de 5 anos (Gráfico 11).

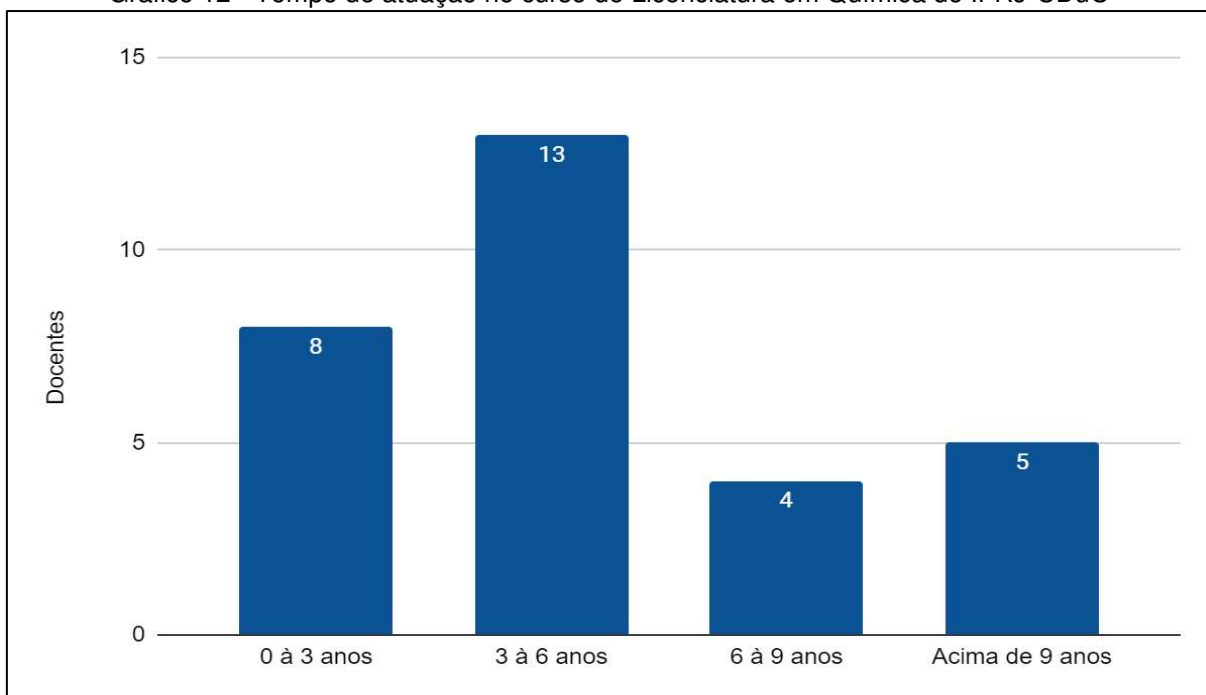
Gráfico 11 - Tempo de atuação no magistério



Fonte: Autor, 2021.

Em relação ao tempo de atuação no curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDuC (Gráfico 12), nota-se uma inversão dos dados constados acima.

Gráfico 12 - Tempo de atuação no curso de Licenciatura em Química do IFRJ-CDuC



Fonte: Autor, 2021.

Apesar de um quantitativo expressivo de educadores possuírem uma prática docente acima de 5 anos, o que possibilita maiores vivências e experiências para a prática docente, quando comparado ao tempo no curso de licenciatura, percebe-se que somente 9 possuem atuação superior a 6 anos como professor formador.

Desta forma, além de promover a educação, esse professor está formando um profissional que atuará na construção da subjetividade e capacidade crítica de diversos outros sujeitos, é preciso portanto, compreender que sua atuação nesse âmbito deve ser complacente com o licenciando em química que o curso busca consolidar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

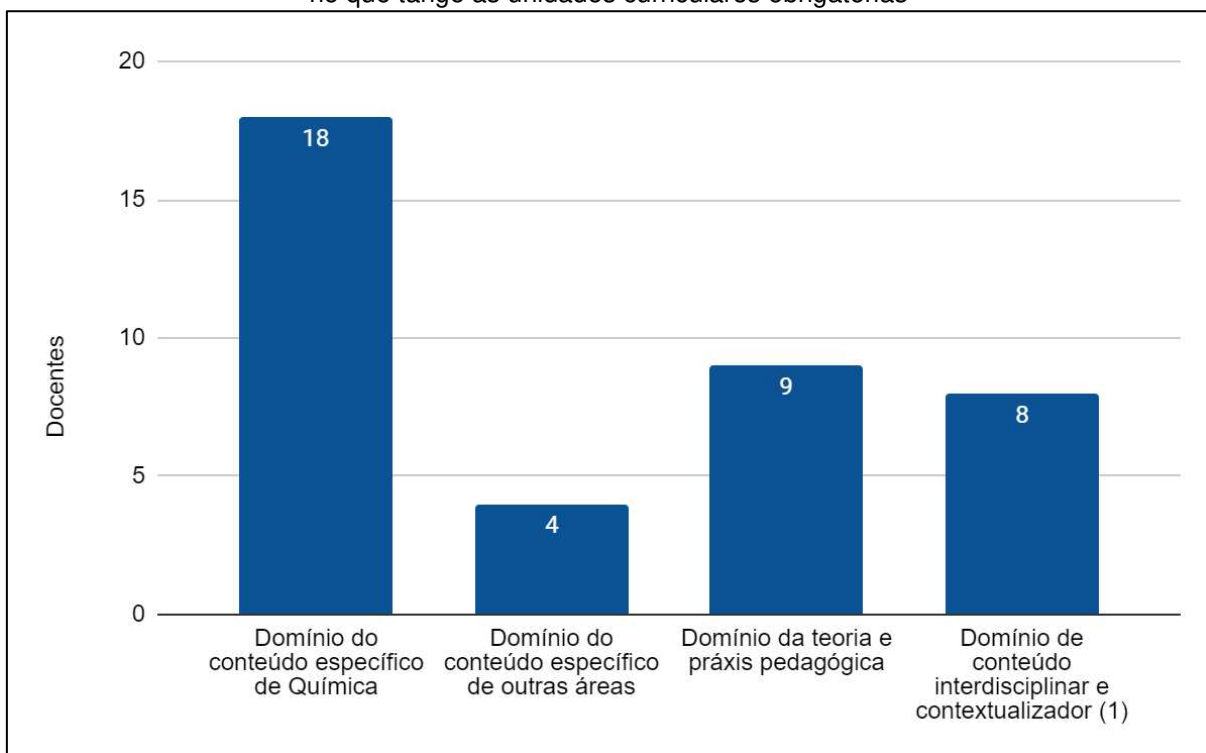
Ao relacionar as disciplinas que os docentes atuam ou já atuaram com os eixos temáticos que constituem o perfil do licenciado em química (Quadro 6). Observou-se, então, que a atuação de parte desses educadores englobam mais do que um dos quatro eixos temáticos estipulados pelo perfil do futuro professor de química do IFRJ-CDuC (Gráfico 13).

Quadro 6 - Eixos temáticos e unidades curriculares que constituem o perfil do licenciado em química

<b>Domínio do conteúdo específico de Química.</b>	Unidades curriculares teóricas em Química; Unidades curriculares experimentais em laboratórios especializados em Química.
<b>Domínio do conteúdo específico de outras áreas nas Ciências e Matemática.</b>	Unidades curriculares teóricas em Ciências Ambientais e Matemática; Unidades curriculares teóricas-práticas em Biologia e Física.
<b>Domínio da teoria e práxis pedagógica.</b>	Unidades curriculares de teoria pedagógica; Unidades curriculares de Química em Sala de Aula e Estágio.
<b>Domínio de conteúdo interdisciplinar e contextualizador, capacidade de atualização, de produção de conhecimento em sua área de trabalho e difusão desta produção.</b>	Unidades curriculares de linguagens e códigos; Unidade curricular do âmbito histórico/filosófico; Unidades curriculares de metodologia e pesquisa em ensino de Química; Atividades complementares; Trabalho de conclusão de curso.

Fonte: IFRJ, 2018.

Gráfico 13 - Distribuição da atuação docente por eixo temático do curso de Licenciatura em Química no que tange às unidades curriculares obrigatórias



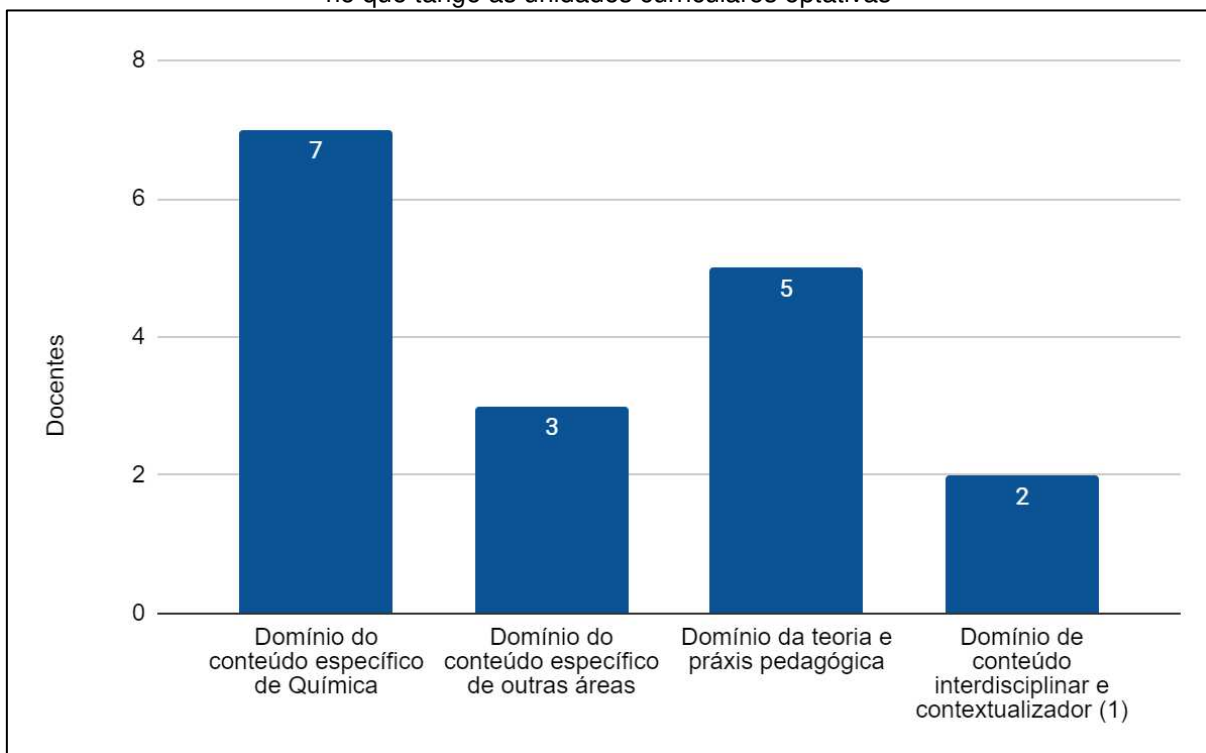
Fonte: Autor, 2021. (1) para capacidade de atualização, de produção de conhecimento em sua área de trabalho e difusão desta produção.

Com isso, constata-se maior atuação docente no que tange às disciplinas teóricas em Química e experimentais em laboratórios especializados em Química. Esses eixos temáticos englobam áreas das disciplinas de caráter obrigatório estipulados pelo Projeto Pedagógico de Curso através da matriz curricular estruturada em 8 períodos letivos (IFRJ, 2018).

Ou seja, a instituição compreende a formação de seus profissionais por um viés conteudista pela divisão de eixos de atuação dos docentes mapeados. A valorização de um currículo conteudista, pautado por domínios específicos pode contribuir para ausência de ações que transponham as informações científicas em conhecimento significativo conectado com as demandas sociais e reflexivas para o educador em formação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Seguindo a mesma perspectiva de atuação, mas agora para as disciplinas optativas (Gráfico 14), nota-se que esse padrão se repete até nesse âmbito de unidades curriculares, pois a atuação docente prevalece novamente em maior proporção nos conteúdos específicos de Química do que as outras áreas que compõem o perfil formativo do licenciado.

Gráfico 14 - Distribuição da atuação docente por eixo temático do curso de Licenciatura em Química no que tange às unidades curriculares optativas



Fonte: Autor, 2021. (1) para capacidade de atualização, de produção de conhecimento em sua área de trabalho e difusão desta produção.

Traz-se aqui a problemática em relação à disciplina optativa de “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” e sua baixa escolha formativa por partes dos discentes analisados. Isso pode ser reflexo da abordagem frequente de alguns aspectos específicos dissociados das discussões sociais durante a matriz curricular obrigatória e pela influência docente do professor formador na subjetividade dos alunos do curso.

Para tanto, é imprescindível que o curso igualmente aborde saberes pedagógicos e interdisciplinares de caráter social, caso contrário não há como consolidar um profissional crítico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Ao questionar a frequência que os docentes buscam atualizar sua prática docente, observou-se que todos possuem hábitos de leituras de artigos e atuação em projetos de forma semanal à semestral. No caso de participações envolvendo eventos, minicursos e especializações, 22 relataram ter o costume de realizar uma dessas atividades por ano.

Dentre os 30 entrevistados, 20 afirmaram ter conhecimento da Lei 10.639/03, contudo, somente três professores relataram ter vivências que abordassem temas da cultura africana e afro-brasileira e/ou da Lei 10.639/03 durante sua formação. Ressalta-se novamente que essas questões ainda permeiam um cenário de descaso por parte das instituições formadoras, já que o gráfico 10 é um indicativo que a maior parte dos docentes concluíram alguma etapa formativa após a implementação da normativa.

A maioria afirmou que o conhecimento sobre esses aspectos surgiram por meio de experiências em seu lócus de atuação, e que conseqüentemente, os influenciaram por essa atualização para com a legislação. Ainda nesse panorama, 17 educadores relataram que buscam realizar em algum momento durante suas aulas a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira.

Nenhum docente limitou sua abordagem a datas comemorativas, cenário em consonância com o relatado pelos discentes, uma vez que nenhum indicou uma vivência por esse viés na formação superior. É importante explicitar, que quando questionados acerca da contribuição de sua atividade docente para discussão da temática, 16 afirmaram que sua prática contribuiu mesmo que minimamente.

No entanto, nota-se que diante da insegurança exposta pelos alunos para trabalharem a temática, é necessário compreender se o professor formador apresenta discernimento sobre essas questões e sua necessidade como artifício imprescindível para formação cidadã, devendo ser, então, uma das aptidões constantemente trabalhada no processo de ensino.

### **5.3.2 Trajetória formativa: como e quando o discurso se torna prática docente?**

A trajetória formativa dos educadores deve garantir a convergência entre os conteúdos de caráter pedagógico, específicos e o contexto social, evitando assim, a manifestação de um ensino acrítico, invisibilizante e alienante desvinculado da sua função cidadã, transformadora e ativa para sociedade (SANTOS; SCHNETZLER, 2010). Nessa perspectiva, pretende-se entender como a trajetória formativa do

docente formador foi constituída e, por sua vez, como isso impacta a consolidação de práticas multiculturais.

Todos os professores, quando indagados sobre as questões étnico-raciais, demonstraram a necessidade da presença desses aspectos no âmbito educacional:

“Extremamente importante né, a valorização, a discussão, a apresentação. A gente, por exemplo, eu tive uma formação totalmente voltada para uma história, uma cultura, hábitos de vida totalmente eurocêntrica né. A gente não tem a valorização dos grupos étnicos que formaram o que a gente é [...] A gente carrega uma série de hábito de alimentação, de vestimenta, de modos, de vida que são oriundos dessa cultura indígena e da cultura africana. A gente bebe disso a nossa vida inteira principalmente em determinados estados e cidades de onde a gente nasceu, mas a gente não vê isso na escola” (BCA 1).

“Eu acho uma temática extremamente importante. A gente tem que colocar o negro como protagonista. Tudo que acontece na nossa sociedade, inclusive na área de química engloba isso, desde a nossa construção enquanto sociedade” (QGE 2).

“Eu acho que eles são fundamentais, eles são essenciais se a gente quiser realmente ter uma educação transformadora de verdade, a gente não pode negligenciar isso. Não pode achar que somente com os alunos com boas notas e que vão teoricamente conseguir os bons empregos e tal, isso vai ser suficiente para a gente ver as mudanças sociais que a gente deseja de forma permanente. Enquanto a gente não conseguir lidar com isso, lidar o nosso passado escravocrata e com as consequências dele nos dias de hoje e no nosso futuro, a nossa educação não vai ser transformadora. Se você faz a licenciatura, eu como professora, a gente realmente quer que a educação seja transformadora, que ela gere mudança na vida das pessoas, que as pessoas melhorem sua condição financeira, mas também melhore sua condição cultural, de saúde, de tudo, a gente não pode deixar esse assunto para trás. Ajuda a explicar muitas coisas, ajuda aos alunos a enxergar sua realidade por outra perspectiva” (BCA 3).

“Eu acho que o professor de química, como qualquer outro professor, eu acho que tem que trabalhar essas questões dentro da sua sala de aula e inserir dentro desse contexto, até que pra que o aluno perceba que não é mimimi a questão do negro na sociedade, na questão dele ser menos favorecido, não é você defender essas questões não é que pro branco seja fácil, ninguém tá dizendo isso, só que o negro tem uma questão histórica né, ele tem que avaliar, se você pegar uma empresa com cargo chaves de presidentes tem pouquíssimos negros, a maioria são brancos, em cargos de chefia a maioria são brancos, então assim, essa questão, o cara saber que ele defender a questão do negro o cara não tá desmerecendo a luta dele não tá desmerecendo que ele é branco e pra ele foi fácil, não, ninguém tá falando isso. A gente tá falando que a questão da pele não é um impeditivo pra ele que é branco, pro preto muitas vezes é. O fato dele ser preto fecha muitas portas de trabalho pra ele, fecha muitas portas na sociedade pra ele, então eu acho que esse é um desafio pro professor de química e pra qualquer outro professor também né, esses alunos ali, esses alunos no debate entender isso. E ele lutar também pela questão do outro, não é porque ele não sofre com aquilo ali que ele não possa lutar pela questão do outro, a gente não precisa ser individualistas o tempo inteiro, não é porque eu não sofro que eu não vou brigar para que meu próximo também não sofra” (QGI 3).



“Acho que é primordial né, acho que na hora que você tá formando um profissional, não só você tem que formar um profissional propiciando né conhecimentos naquela área, no caso de química né, como também questões éticas né. Então isso vai certamente englobar todas essas questões de polaridade, de diversidades existentes dentro da sociedade. Eu acho que não tem como você se tornar um profissional, principalmente na área da Educação, se você não puder trabalhar bem né toda essa diversidade, seja diversidade no caso a étnica né, essa questão étnica. Seja questão assim sexual, seja questão religiosa. Então eu acho que é impossível você formar um profissional que não esteja capaz de poder trabalhar com todo esse grupo de pessoas” (COC 3).

A partir dos trechos destacados, nota-se que os docentes apresentam discernimento sobre a necessidade de uma abordagem da realidade social, cultural, histórica, política e econômica da população afro-brasileira e africana. Mas acima de tudo, instituem a conduta da relação étnico-racial e suas implicações na sociedade brasileira como papel da educação responsável com a transformação social e formação cidadã.

Observa-se também a importância de que esses aspectos sejam incorporados e trabalhados durante a formação inicial dos professores sem distinção, somente assim todos os educadores irão assumir comprometimento com a temática e, portanto, efetivarão em sua prática docente.

Para tanto, o professor formador deve ter em mente que tal objetivo educacional somente será garantido, quando a trajetória formativa dos futuros licenciandos reproduzirem posicionamentos em consonância com o perfil do profissional que se busca instituir. Ou seja, não há como formar um educador numa perspectiva contextualizada promotora de uma prática multicultural consciente do contexto social, se o curso não possui ações e diálogos em sala de aula com mesmo teor (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Contudo, esse cenário de implementação ainda permeia o discurso e se encontra distante da prática, mesmo 17 entre os 30 professores afirmando que englobam o contexto social e as questões étnico-raciais, nota-se que suas concepções ainda permeiam a teoria e não a efetiva aplicação no sentido do que a lei propõe, como em:

“É o que eu te falei né, não tem um planejamento específico se preocupando com isso [...] Sempre que dá eu faço por relações né. Então assim, de certa forma eu tenho esse diálogo, mas assim, eu não fico pensando na Lei, eu faço o diálogo, mas sem tá ali pensando que eu tô atendendo a uma lei” (COC 2).

“Então, é mais dentro dos costumes né, dentro dá biologia, é, a gente comenta um pouco disso quando vai falar de proteínas e tudo mais. E comenta e faz a contextualização, justamente por conta das estruturas, do pensamento né, das pessoas tentando contextualizar, é, com o assunto né. Que quando vai falar de proteínas, é, menciona a questão da melanina que é a única diferença né, básica assim, praticamente a única diferença e aí sim, em alguns momentos, mas são poucos, muito poucos” (BCA 2).

“É um assunto que eu acho que eu abordo no bate papo informal com o aluno do que na sala de aula propriamente dita” (QGI 3).

Considerando as falas acerca de como suas práticas pedagógicas exercem o papel que legitimam como essencial, nota-se que ainda há um distanciamento entre teoria e prática por parte do corpo docente. É possível identificar que os momentos nos quais se busca contemplar o multiculturalismo, carecem de uma abordagem problematização da construção cultural que marginaliza as contribuições do negro na sociedade.

Ao questionar os docentes que realizam esses momentos sobre suas contribuições para a consolidação da formação dos licenciados em química em uma perspectiva pluriétnica, apesar de afirmarem contribuir, unanimemente por meio das falas percebe-se que os docentes de certa forma possuem entendimento que os momentos que promovem tendem à superficialidade e, conseqüentemente, dessa maneira pouco se tem como contribuir para o tema:

“A minha prática docente eu acho muito frágil ainda nesse sentido de levantar essas discussões, principalmente na disciplina que eu trabalho com química. Eu acho que tem muito a melhorar, mas nas disciplinas que eu tenho ministrado para formação de professores, eu vejo hoje o movimento muito interessante, assim, muito melhor em relação a minha contribuição, mas eu preciso melhorar mais essa questão de relacionar. Eu venho de uma formação tradicional né, então, quando entra na parte da química enquanto ciência, sim, eu sinto dificuldade de trabalhar de forma efetiva essas questões. Mas quando eu percebo uma prática diferente, é quando eu tô ministrando as disciplinas voltadas para o ensino de química, não sei, mas a sensação que eu tenho é que eu tenho mais liberdade para discutir, que eu tenho mais conteúdo disponível para trabalhar com os meus alunos, hoje tem muito material. Mas ainda é frágil na parte da química enquanto ciência, é a percepção crítica que eu faço, é observação crítica que eu faço da minha prática” (QGE 3).

“Acredito que contribui, mas contribui muito pouco principalmente pela minha pouca formação. Eu não tenho ferramentas para trazer isso para uma discussão né. E talvez aí eu também não sei se a área que eu atuo não me permite me aprofundar tanto ou se é uma questão de pouca formação ou se são as duas coisas. Eu acho que a minha contribuição é muito pouca, apesar de eu julgar que isso é muito relevante, mas eu acho que ainda é muito pouca” (BCA 1).

“Eu tento incorporar uma perspectiva crítica a essa visão ocidental da história e, ao mesmo tempo, eu fico muito desconfortável de não ter o acúmulo de uma base. Então, é esse tipo de situação que a gente usa pra se especializar, pra melhorar. É uma área que você não tem domínio e que você vai abordar, e se você abordar de uma maneira muito superficial você não vai estar ajudando. Então, é se apropriar do debate, tem alguns autores que eu já consigo trabalhar, mas é muito mais uma desconstrução do pensamento ocidental do que tratar da questão afro e das suas memórias, enfim, seus conceitos. Eu tenho uma formação ocidental, então é um desafio” (EP 2).

Diante desse horizonte superficial que carece de discussões sobre o mito da democracia racial, o eurocentrismo e diversos outros assuntos capazes de promover a compreensão das interações entre oprimido e opressor vivenciados pelos grupos socioculturais, ainda estamos distantes de conceber o exercício de práticas multiculturais de fato (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Em outras palavras, preservam-se comportamentos que legitimam a invisibilidade e a marginalização desses grupos, assim, a educação ao invés de promover debates e reflexões que colaborem para o enfrentamento das desigualdades, atua em si como um locus reprodutor que fomenta os mecanismos institucionalizados pelo racismo estrutural presente na sociedade brasileira (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002; SILVA, 2017).

Ainda nesse panorama, mas agora em busca de compreender os motivos que levam a não abordagem de práticas que almejam contemplar o multiculturalismo, constata-se que a ausência desses aspectos por parte dos docentes justamente ocorre pela inexistência de momentos de caráter semelhante durante sua trajetória formativa:

“Eu acho que por falta mesmo de formação né. Eu não vi nada relacionado no meu curso de licenciatura e mesmo se eu tivesse visto, eu acho que talvez tenha visto de uma forma dissociada como é né, então, eu acho que isso ainda assim seria algo difícil de eu conseguir trazer” (QA 2).

“Eu posso até falar em relação a minha própria experiência né. Essa entrevista me fez refletir que na minha trajetória acadêmica eu tive sim momentos de encontro com esse tema, porém não foram tão abundantes e por conta disso sem perceber eu acabei refletindo esses eventos esporádicos na minha trajetória também, na minha vida profissional. Então, quando você tem na sua formação alguém que te incentiva a pensar, não só pensar, mas praticar com uma certa frequência aquela reflexão e construção no pensamento você vai ter aquilo mais enraizado e você vai praticar melhor na sua vida né” (QGE 4).

“Difícilmente. Eu acho que justamente por essa falha na minha formação” (FQ 2).

“Durante a minha formação na licenciatura que eu fiz não foi em nenhum momento mencionado, é, até porque não foi um curso de licenciatura, eu fiz uma complementação pedagógica né e não teve, não sei se não tinha tempo ou é porque a carga horária é menor e tudo mais” (BCA 2).

“Eu realmente não tenho muitas informações, elas são muito reduzidas, limitadas. [...] isso deveria estar aqui também, em mim, na minha ação frequente. Eu não sou um ser dissociado da sociedade né. Mas eu não fui formada para isso” (QGE 2).

Dessa forma, evidencia-se que fatores como a superficialidade, ausência e a excepcionalidade que permeiam as práticas docentes dos professores formadores estão vinculadas à escassez de vivências significativas e capacitadoras de uma educação para as relações étnico-raciais.

Essas ações de descaso vivenciadas durante a formação inicial e continuada dos docentes refletem nos alunos do curso, uma vez que em seus relatos de experiências acerca de discussões e metodologias em que foram trabalhados aspectos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira e/ou da Lei 10.639/03 durante as disciplinas da graduação, é possível perceber que esses momentos tendem a escassez e a excepcionalidade.

Reitera-se, portanto, que não há como conceber uma formação de futuros licenciados em química aptos para uma abordagem multicultural crítica e promotora de uma transformação social, enquanto o corpo docente da instituição ainda não efetivar práticas que contemplem esse viés. O discernimento de necessidade e importância em seus discursos de nada adianta se não estiverem aliados aplicabilidade e se a instituição formadora não reconhecer essa carência na formação de seus professores e buscar formas de supri-la (CANDAU, 2008; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Caso contrário, se não buscarem uma formação continuada, é possível que os licenciados em química promovam práticas pedagógicas pautadas por uma formação neutra e descomprometida com as problemáticas da sociedade, pois foram concebidos por uma formação igualmente acrítica e invisibilizadora para as questões étnico-raciais. Ou seja, cabe ao docente compreender que para alcançar um profissional comprometido com uma perspectiva ativa e dialogada quanto à sociedade, é imprescindível que primeiro ele se torne esse profissional (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

### **5.3.3 Se a química está em tudo, então as questões étnico-raciais também estão presentes na química? - concepções e reflexões de um conhecimento científico dissociado da sociedade**

Para que o futuro professor seja capaz de relacionar teoria e prática, sua formação deve se constituir de um processo de ensino contextualizado acerca dos saberes específicos, somente assim, é possível promover a construção de um conhecimento significativo que contemple a realidade social e suas relações de poder que perpassam as questões de desigualdade enfrentadas pela população negra (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Busca-se, portanto, compreender se a formação oferecida pelos docentes promove essa articulação, pois para que o professor de química exerça esse papel no âmbito da Educação Básica, cabe ao professor formador garantir uma perspectiva contextualizada promotora de uma prática docente consciente do contexto social e sua necessidade de diálogo com a sala de aula.

Diante disso, destacam-se algumas falas que compreendem que o professor de química possui um papel para além da disciplina, e portanto, não se pode negligenciar e eximir uma formação distinta da sociedade:

“Primeiro ser uma pessoa que possua, é, uma leitura meio ampla do mundo. Eu não posso pensar que para formar um professor de química eu preciso somente saber conteúdos de química, isso para mim é uma coisa que nunca funcionou bem nem quando eu não atuava junto ao magistério, é, você tem que estar atualizado com legislações, você tem que estar atualizado com as publicações essa é a verdade” (QGE 1).

“O professor de química não pode ser um professor que se limita a ensinar um conteúdo de química aos seus alunos, isso é restringir, de uma maneira até tacaña, as possibilidades de ensino enquanto você está numa sala de aula [...] O processo de formação não é a aquisição de informação. É um processo mais amplo do que isso. É a construção de um ser humano, então o professor de química faz parte desse processo, ele não pode se esconder atrás do conteúdo da química e se eximir da responsabilidade da formação do seu aluno enquanto ser humano” (HFC 1).

“Então acho que o papel do professor, eu acho que não importa qual seja a unidade curricular, o papel do professor é ele trazer conhecimento, trazer ferramentas, trazer vivências que podem ampliar o contexto daquela pessoa na hora dela tomar determinadas decisões, na hora de dela poder definir qual caminho que ela vai tomar” (COC 3).

A esse respeito percebe-se que o conhecimento acadêmico do licenciando em química e suas informações devem preconizar uma abordagem da realidade dos discentes. Somente ao trabalhar os conceitos químicos transversalmente aos aspectos inerentes à sociedade, é que torna-se concebível a atuação de um indivíduo ativo nos mais diversos setores institucionais que compõem nosso país (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Traz-se aqui também exemplos da percepção de alguns docentes de uma formação do professor de química que necessita focalizar nas questões mais abrangentes da sociedade:

“Eu acho que a gente tem que pensar no professor de uma forma geral. O que é formar um professor né. Então, eu acho que às vezes a gente pode até dissociar um pouco disso, talvez focar muito nessa questão da formação da química e esquecer o que é ser um professor né. Então, eu acho que é importante a gente pensar na formação de um professor pensando no nosso histórico educativo, nosso sistema educacional e ter esse reconhecimento de que o nosso sistema educacional é falho, seja nível superior quanto ensino médio né” (QA 2).

“Eu acho que é formar um professor que tem que desmistificar essa ideia da química como algo desvinculado da realidade. Mostrar que a química tem um contexto histórico baseado em conhecimento, em pesquisa que dialoga com a nossa sociedade né, nossa realidade em questão” (QGE 2).

Entretanto, mesmo a maioria dos docentes demonstrando necessidade de uma abordagem vinculada ao contexto social, existem outros que possuem uma visão conteudista no que tange o ensino de química, baseadas na simples transmissão de conhecimento e informação:

“Acho que é formar um professor de química, não só um professor. Ou seja, também é importante. A gente, é, isso a gente precisa deixar claro lá no Campus. Química é o principal, química é o principal, eu acho” (QGI 1).

Percebe-se, então, que no mesmo curso há posicionamentos totalmente distintos dos docentes quanto o entendimento do propósito da formação oferecida, onde algumas práticas provavelmente se desvinculam dos aspectos históricos, culturais, socioeconômicos e políticos dos alunos. Assim, não há como subsidiar uma formação crítica de gerações de indivíduos para o exercício da cidadania (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Ao analisar a atuação e contribuição desses docentes para promover o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e o contexto social, o cenário de distanciamento entre teoria e efetiva prática se repete, ainda que alguns tenham a concepção dessa carência formativa:

“Eu acredito que pela limitação da competência da disciplina, então, por estar relacionado a exatas, a tecnologia, acaba não abrindo um leque para isso” (OPT 2).

“Olha, a minha aula ela não tem, assim, alguns caminhos que eu possa seguir para essa valorização, mesmo porque é uma química muito hard, muito pesada, ainda, que eu tento até desmistificar um pouco, que eu tento ainda colocar cálculos que não vai gerar uma formação para quem vai atuar no ensino médio. A gente tem que pensar que está formando um profissional naquela área de atuação e que ele tem que ter é o conhecimento das outras áreas para que ele possa seguir no seu aperfeiçoamento, na sua pós-graduação. Então, assim, eu fico devendo e muito na minha formação e na minha atuação com esse viés, dessa proposta” (FQ 3).

“Acho que é dando uma abordagem mais dura de um curso que tem que ter a parte pedagógica, mas tem que ter a parte dura também. Então acho que minha formação vai mais nesse sentido, de conceituar, dos cálculos por trás da química, e eu acho que é mais ou menos por aí” (QGI 1).

“A minha matéria não ajuda muito, né, porque é uma coisa muito específica, mas voltando aquele assunto, toda a vez que essa discussão é levantada, eu acho que as opiniões colocadas auxiliam ali a pessoa a refletir e a mudar. É claro que, eu não tenho prática nenhuma docente de fazer com que, algum trabalho específico, ou alguma roda de conversa sobre isso, eu acho que eu não tenho nem capacidade para fazer isso, né, não tenho nem direito de fala, porque eu não tenho nem essa formação, né, só vou lá emitir a minha opinião, apenas, e fazer com que aquele aluno reflita, apenas isso que eu posso fazer, infelizmente” (QO 2).

O distanciamento entre os saberes específicos e pedagógicos propagam uma visão da construção do conhecimento científico dissociado da sociedade. Assim, concebe-se educadores que se eximem da responsabilidade de preconizar um processo de ensino aprendizagem que contemple a realidade de seus alunos e da sociedade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Tal situação pode ser observada por meio dos seguintes relatos, onde negligenciam suas responsabilidades e impõem à outras disciplinas o dever de proporcionar a relação das questões étnico-raciais no ensino de química:

“Eu não vejo muito isso na área de química, eu vejo isso mais na área de humanas, talvez justamente por essa questão de você não ter ainda muito material para né” (QO 1).

“Eu acho que falta tempo para isso, por que eu tenho um cronograma apertado e muita matéria para dar, e eu acho que tem um momento que vai ser abordado isso, eu acho que não é ali com essa disciplina, mas existem disciplinas que vão abordar isso, mas não é ali com essa disciplina” (QGI 1).

“Não. Porque é mais assim no caráter da disciplina né. Ela é muito cálculo né. É difícil” (COC 1).

Portanto, é imprescindível que o âmbito educacional se componha de mecanismos que atendam essa necessidade formativa de um profissional capacitado de contemplar a realidade de seu aluno por meio da articulação entre o conteúdo específico e a sociedade. Caso contrário, os seus alunos serão o produto dessa omissão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Além disso, deve ser compreendido que a atuação do professor de química vai além do simples fato de desmistificar os fenômenos químicos, sua função também engloba assuntos políticos, sociais, culturais, econômicos. É a partir desses assuntos que é possível subsidiar que a construção do conhecimento garanta discussões de teor socioculturais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

#### **5.3.4 O currículo como elemento necessário para efetivação de uma educação para relações étnico-raciais.**

O âmbito educacional ainda se constitui de currículos, ações institucionais e educativas estabelecidas por uma perspectiva eurocêntrica, que exclui e invisibiliza os aspectos históricos, políticos, econômicos e socioculturais dos africanos e dos afro-brasileiros na realidade que nos cerca (CANDAU, 2008).

Essa exclusão que impossibilita a abordagem de outros grupos socioculturais, perpetua um ensino homogêneo para normatização de conceitos estipulados pela cultura dominante, ou seja, enquanto esses dispositivos preconizarem uma visão monocultural, o contexto escolar, por sua vez, será então mecanismo de dominação, controle e manutenção das estruturas sociais (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016; CANDAU, 2008).

Com isso, pretende-se analisar a forma com que os docentes entendem esses dispositivos educacionais e institucionais, visto que não há como consolidar



uma formação multicultural e pluriétnica por meio de documentos e orientações imersos em um horizonte etnocêntrico.

O trecho abaixo exemplifica tal construção, assim como, evidencia o quanto é necessário promover uma formação questionadora que desconstrua os padrões impostos socialmente:

“As áreas de química, física e matemática, elas têm todas, não só essas áreas obviamente, mas todas as áreas têm uma influência europeia muito grande, conhecimentos de modo geral tem uma influência europeia muito grande. O que não significa que esse seja o único conhecimento válido né, então, a gente precisa descolonizar um pouco esse pensamento. Por isso que é imprescindível que o professor pense sobre o currículo né porque ele precisa enxergar que a realidade do aluno que ele tá atendendo, é, tá muito distante disso tudo na grande maioria das vezes. A gente precisa tentar olhar para nós mesmos né. Nós somos um país de maioria Negra e a gente fica fazendo de conta que não, como se o negro fosse exceção aqui e não né. Então, porque a gente vai ficar sempre no padrão europeu, branco, hétero, né? A gente tem que tentar modificar essa lógica e a gente vai tentar modificar essa lógica repensando os próprios conteúdos, né? Repensando na forma como vai ser trabalhado cada conteúdo e as significações que isso vai trazer para o indivíduo [...] Pensar o currículo, pensar a prática docente com uma coisa intencional e iminentemente política. Não tem como achar que aquilo é neutro e é desconectado [...] Eu acho que a gente precisa muito ainda repensar nossas práticas, refletir sobre tudo isso e modificar até a partir do currículo mesmo né. Buscar uma prática pedagógica mais multicultural, e especificamente, eu diria antirracista. A gente precisa construir uma sociedade, assim não precisa nem falar muito se a gente olhar tudo que tá acontecendo aí, lógico que isso é fruto de educação, né? De uma educação que vai contribuir para que essas estruturas se mantenham, né? Então, tem que mudar essa lógica urgentemente. Eu acho, assim, que a lei apresenta um grande passo, mas não basta, é, não adianta você ter a política e não ter a prática e nem a modificação da cultura, né? Assim você tem que ter a prática para modificar a cultura, são três âmbitos. Eu acho que a gente precisa muito enquanto educadores refletir sobre essas questões para tentar promover uma prática pedagógica plural. É só olhar para o IF e ver quantos professores negros a gente tem, se bobear dá pra contar nas mãos. A gente precisa modificar essa lógica, a gente precisa reconhecer isso e tentar modificar, isso é papel da educação” (EP 1).

Apesar do trecho em questão demonstrar total discernimento sobre o imprescindível papel de incorporação desses aspectos nos dispositivos que estruturam e definem os parâmetros educacionais, pouquíssimos foram os docentes que apresentaram em suas falas a compreensão de que para garantir uma formação pautada na construção do conhecimento que reconheçam os saberes de outros grupos socioculturais e os mecanismos que viabilizam sua exclusão, deve-se conceber a inserção desses aspectos nos documentos reguladores do curso.

Nessa perspectiva, traz-se aqui falas que pontuam a necessidade de uma atuação incisiva de debate e modificações curriculares por parte do curso de

Licenciatura em Química do IFRJ-CDuC, para que assim as questões étnico-raciais sejam compreendidas como inerentes ao âmbito institucional de maneira ampla e transversal:

“Eu vivo em um eterno conflito porque o nosso currículo, o nosso ementário é gigante né. O foco realmente é a gente tem que formar um cidadão, mas também preencher os nossos alunos de conteúdo e aí o professor se vê refém dessas determinações e se vê refém com a necessidade de cumprir com aquilo e acaba deixando outras questões de lado. Para além dessa questão vai deixar também de trabalhar ferramentas, metodologias diferentes porque ele tá ali fazendo a roda girar todo dia. Eu acho que também é necessária uma alteração a nível de PPC, de ementa, de currículo que favoreça o cumprimento da lei, assim, por mais que eu entenda que eu preciso explorar, que eu preciso trabalhar né. Estamos dentro, sempre tivemos dentro e sempre fizemos sociedade, mas também a gente fica refém do que foi posto antes” (QGE 2).

“Para ter uma forma mais integrada, uma forma mais assim abrangente a todos os períodos e pegar todos os alunos, garantir pelo menos que todos os alunos vão sair do Instituto sabendo da lei né, seria importante a gente realmente repensar. Isso dá trabalho, mas existe algo dentro da área de ensino que eu acho muito importante que é a discussão de currículo. Então, eu acho que o caminho é esse. Eu acho que é uma discussão no currículo porque quando a gente tiver um projeto político pedagógico repensado, nós professores, a gente vai ter que repensar também. E caso não se sinta à vontade, então, vai ter que promover a capacitação dos professores para isso. Mas eu acho que enquanto não existir isso, vai ficar no mesmo, igual a disciplina química analítica, eu não abordo. É uma discussão, mas é com todo o corpo docente de reestruturação do projeto político pedagógico, discutir currículo. Eu acho que assim, uma das coisas que eu sinto falta, às vezes, da gente falar porque, às vezes, assim a gente é professor de química e as pessoas acham que trabalhamos dissociados disso. Eu sinto muita falta da gente falar sobre currículo sabe, igual você perguntou das questões da química analítica e tudo. Eu acho, assim, meu currículo, o currículo que eu trabalho é o currículo da ementa e a ementa que eu trabalho é aquela ementa de tipo, sempre foi essa. Então, eu acho que a gente precisa sentar, conversar e discutir currículo, discutir formas de avaliação e entre vários outros pontos” (QA 1).

“Eu acho que a instituição tem que assumir mais esses movimentos, porque a gente vê, a gente sabe, claro que existem dificuldades administrativas de lidar com a coisa pública, é sempre muito difícil, existem muitos trâmites necessários, mas existe uma certa prioridade, o Instituto tem que assumir isso como prioridade, e às vezes isso fica muito em dúvida. Se é uma prioridade, se tá numa pauta mesmo, ou se é somente só para cumprir decreto, lei. Então a questão tem que avançar muito. Porque, se a gente vê, a população negra é mais da metade da população brasileira, quanto isso está colocado de fato nos currículos, nas atividades gerais? Enquanto o espaço não for o mesmo que de percentual, a gente tem muito para avançar” (OPT 1).

Atenta-se aqui para o fato da maneira que os dispositivos curriculares constituintes do curso são concebidos pelos docentes como parâmetro orientador e que por serem tão engessados e pouco discutidos, impossibilita alguns avanços na

temática étnico-racial. Assim, influenciam muito na prática docente e nas decisões sobre abordar ou não discussões essenciais para a sociedade plural. A esse respeito um dos docentes apresenta a seguinte reflexão:

“O IFRJ tem um problema, que a gente considera um problema, que é esse privilégio excessivo das disciplinas técnicas; então, discussões e debates relacionados à área humana, à sociedade, eles costumam estar renegados, então a gente tem muitas semanas científicas, mas a gente tem muita dificuldade de montar no calendário uma semana que faça uma reflexão nesse sentido. Normalmente o professor reclama, “ah, porque eu não vou ter tempo de dar o conteúdo tal, porque eu tenho isso e tem aquilo”, tem avaliação pra dar, daí ele não libera a turma. Principalmente, quando é alguma coisa da área humana, então eu acho que o IFRJ pode pensar com mais carinho nessa questão, valorizar e dedicar mais tempo no calendário” (LNC 3).

Desse modo, cabe ao curso e aos professores possuírem uma postura questionadora, crítica e reflexiva para as normas educacionais estabelecidas. Pois, além de impossibilitar a construção de um profissional que possua essa visão, suas práticas são reféns de uma abordagem conteudista que permeiam simples ações reprodutoras de um currículo eminentemente impregnado de omissões e eurocentrismo (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Enquanto o PPC e os ementários do curso de Licenciatura em Química preconizarem uma abordagem conteudista focada no conhecimento único e específico da ciência química, estará distante de uma abordagem multicultural por parte do corpo docente, pois essas estruturas são meios que garantem a dominação cultural estipulada pelo monoculturalismo, que permeia o contexto escolar para a manutenção e o controle das estruturas sociais (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016; CANDAU, 2008; SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Em busca de compreender melhor o cenário do curso no que tange à ausência de um posicionamento multicultural por parte do PPC, questionou-se a equipe de coordenadores do curso acerca da garantia de uma educação para as relações étnico-raciais.

A partir dos relatos explicitados compreende-se ainda mais a fragilidade do curso em garantir uma prática que dialogue com as questões étnico-raciais e uma abordagem multicultural:

“Eu acho que elas são pouco trabalhadas né, assim, não tem muito enfoque nessas questões. Eu sei que a gente tem aí algumas disciplinas né que que trabalham com isso, mas, por exemplo, são disciplinas que não são específicas para isso. O que eu julgo que deveria ter né uma disciplina específica obrigatória, no caso do curso de Licenciatura a gente tem a disciplina que é optativa né. E, por exemplo, esse semestre a gente teve a disciplina, mas como o teve poucos inscritos ela acabou não sendo oferecida. Eu acho que até por conta disso a gente tem uma pouca valorização dessas questões aí, que são fundamentais, questões de discussão né e tudo mais” (COC 1)

“Acho que se a gente parar pra pensar, a gente queria que tudo fosse obrigatório, né? Então assim, eu acho que se fosse obrigatório, o curso ganha muito. Só que tem toda uma legislação tem que ter um mínimo de carga horária tanto de conhecimento específico quanto de outro conhecimento e cada vez mais se você for colocando tudo para obrigatório mais vai aumentar o tempo de curso. Eu acho a disciplina importantíssima pro curso, mas assim, eu acho que cada vez mais a gente também tem que ter essa questão da formação dos professores como um todo e que o conteúdo pode estar em outras disciplinas. É importantíssimo ter a disciplina porque a gente sabe que mesmo se dividir o conteúdo pelas outras disciplinas obviamente perde em termos de quantitativo de discussão, qualidade da discussão né. [...] mas eu defendo assim e eu também entendo que não precisa criar uma disciplina para atender isso, que esse conteúdo, é, essa temática da Lei ela atravessa todas as disciplinas né, porque se você tem um episódio de discriminação dentro da sala de aula que seja envolvendo né, essas questões, você tem que tratar ali dentro de uma temática e dialogar. Mas assim, não fico o tempo inteiro com essa preocupação não. Posso até estar errando nesse sentido, e talvez, seja necessário fazer um exercício para isso, mas não vou estar falando algo que não é verdadeiro” (COC 2).

“Então algumas leis elas vão surgindo e a gente vai ter que reformar o curso baseado nessas leis. Uma das últimas vezes que aconteceram que a gente teve que fazer mudança nos cursos, foi aquela que dizia que direitos humanos que é uma cadeira fundamental, ela foi inserida no curso. Então, baseado nessas leis e nesses documentos oficiais do governo federal, Ministério da Educação. A gente vai fazendo mudanças no PPC, mas é óbvio que muitas informações como depende da leitura de várias pessoas diferenciadas né ou que tem saberes diferente né, acaba que tem uma coisa ou outra que passa. E aí você não tem como proporcionar tudo que deveria tá num único documento né, assim, quando você tá colocando isso no documento do PPC e a princípio todos os docentes têm que respeitar aquele documento e trabalhar com documento debaixo do braço, acredito que isso é fundamental para a formação de vocês” (COC 3).

Por meio de todo contexto observado, percebe-se que o total descaso parte também dos docentes que possuem papel fundamental de “promover a elaboração, execução e contínua revisão do Projeto Pedagógico do Curso” (IFRJ, 2018, p. 8).

Essas normativas e seus dispositivos promotores de uma reeducação das relações étnico-raciais foram implementadas anos antes da oferta do curso pelo campus Duque de Caxias e ainda hoje continuam negligenciadas pelo âmbito

educacional da Instituição. Questiona-se aqui até quando esse cenário de descaso se perpetuará.

Diante disso, evidenciam-se dois trechos que representam os apontamentos dos docentes entrevistados sobre como o IFRJ-CDuC pode contribuir para a efetivação de práticas que contemplem o viés multicultural:

“Eu acho que falta a questão da formação continuada, falta isso. Eu acho que falta abraçar mais professores porque você vê um grupo muito ativo, mas é um grupo que de certa forma teve alguma discussão na sua formação inicial ou na sua formação continuada, vem de áreas diferentes, principalmente aqueles voltados para área de educação. Então assim, como é um campus que tem o curso de Licenciatura em Química, mas também tem uma pegada muito tecnológica até pelos cursos técnicos que tem ali, acho que tá faltando essa questão da formação continuada. Eu acho que a contribuição maior que o campus pode dar é justamente tentando chamar mais professores de múltiplas áreas para participarem desse processo de discussão, para que isso não fique restrito a um grupo” (QGE 3).

“Talvez essa seja uma das formas né, como você tá fazendo agora, pelo menos comigo né. Quando a gente para com os próprios formadores né. Um evento voltado para os formadores como um todo que trabalha o tema e faz a gente refletir como que tá sendo nossa prática em cima do tema. Uma coisa é a gente ser convidado para propor um evento esporádico e outra coisa é a gente parar para analisar o nosso trabalho em cima daquele tema. Então, acredito que seria uma boa opção convidar os professores para uma formação continuada e autorreflexiva sobre o tema” (QGE 4).

Não há como fundamentar a formação de futuros professores de química capacitados para dialogar com o cenário social brasileiro e cumprir a Lei 10.639 quando inseridos nas salas de aula da Educação Básica, sem possibilitar uma reeducação para as relações étnico-raciais. Para isso, o IFRJ-CDuC deve estimular a presença dessas reflexões e discussões em seu corpo docente, com o intuito que a ausência de abordagem dessa temática seja substituída pelo debate e problematização (CANDAU, 2008; SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

Ademais, considerando a análise aqui realizada, destaca-se a imprescindível necessidade de uma formação questionadora para com os conteúdos abordados em sala de aula. Caso contrário, não há como alcançar a efetividade de um currículo multicultural, que possibilite a atuação efetiva do cidadão nos diversos setores da sociedade, capacitando-os para identificar e desafiar os diversos mecanismos que corroboram para a construção e reprodução das desigualdades (CANDAU, 2008; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo foi observado que a ausência de discussões acerca da Lei 10.639/03 e de seus aspectos durante a trajetória formativa dos professores formadores entrevistados, institui uma compreensão simplista do seu papel frente as questões étnico-raciais. Essa fragilidade formativa é concebida em suas práticas pedagógicas, que conseqüentemente refletem na formação dos futuros licenciados em química e em suas seguranças para trabalhar a temática.

Diante as narrativas compartilhadas pelos docentes do curso de Licenciatura em Química do IFRJ campus Duque de Caxias, ressalta-se que, apesar dos educadores compreenderem e apresentarem discernimento sobre a importância da efetivação de práticas que contemplem uma educação para as relações étnico-raciais, ainda faz-se necessário ampliar sua percepção como formador e sujeito capaz de lutar por mudanças curriculares. Caso contrário, pouco se contribuirá para a construção da identidade do profissional que está sendo formado numa perspectiva multicultural e socialmente comprometida.

Através das análises dos discursos dos docentes, contata-se fragilidades quanto a inserção de uma perspectiva multicultural crítica em sua formação inicial e continuada e, conseqüentemente, durante sua prática docente no curso de licenciatura.

É então imprescindível que os docentes busquem diálogos com os demais aspectos da realidade social, cultural, histórica, tecnológica, política e econômica relativa ao contexto que será encontrado pelos educandos em seu lócus de atuação. Assim, torna-se possível a construção de metodologias de ensino que rompam com a perpetuação de uma formação acrítica e invisibilizadora, que fomentam a reprodução de mecanismos que viabilizam a manutenção das desigualdades.

A esse respeito, o autor sugere o material disponível online: [“QUÍMICA AO NOSSO ALCANCE: um diálogo para descolonização dos saberes”](#) como uma possibilidade de reflexão sobre a temática e embasamento para construção de novas abordagens para o ensino.

É fundamental também que os professores formadores tenham em mente que suas práticas devem estar em consonância com seu discurso e com os objetivos

formativos para construção de um profissional crítico, reflexivo e ciente da sua função como agente transformador da sociedade e das dinâmicas de poder que perpassam as relações humanas.

Além disso, traz-se necessidade da indispensável conduta que a Instituição deve assumir junto à sociedade e suas questões étnico-raciais, uma vez que, o curso de formação inicial deve se constituir de um âmbito oportuno ao diálogo entre o conhecimento específico, pedagógico e social, para que assim possibilite a reconstrução dos modelos impostos socialmente.

Por fim, ainda nessa perspectiva, destaca-se que buscar promover a transformação social marginalizando a situação da população negra ou tratando arbitrariamente as políticas de caráter reparatório, em uma sociedade que foi edificada pela desigualdade étnico-racial e que ainda se beneficia desse fato na atualidade, é fortalecer o mito da democracia racial.

Assim sendo, a Lei e suas diretrizes não devem ser compreendidas pelos cursos de formação inicial e continuada como um mero artifício de alegoria, mas sim uma necessidade urgente de efetivação nas matrizes curriculares e na prática docente de seus profissionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. P. **Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social.** Pro-Posições, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf> Acesso em: 29 de fev. de 2020.

ALMEIDA, M A. B. de; SANCHEZ, L. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil.** Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: 500 (ufscar.br) Acesso em: 15 de dez. de 2020.

AULER, D.; BAZZO, W. A. **Reflexões para a Implementação do Movimento CTS no Contexto Educacional Brasileiro.** Ciência & Educação, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/01.pdf> Acesso em: 29 de fev. de 2020.

BARROS, S. P de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos:** negros nas legislações educacionais do XIX. Educação e Pesquisa, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016. Disponível em: Livro Educação e Pesquisa v42 n3 2016.indb (scielo.br) Acesso em: 15 de dez. de 2020.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** Revista de Educação Popular, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: Vista do A pesquisa participante: um momento da educação popular (ufu.br) Acesso em: 27 de ago. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 27 de mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 12 de mar. de 2020.



BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 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. Presidência da República. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) Acesso em: 14 de mar. de 2020.

BRASIL. **Lei nº. 11.645, de 10 março de 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”. Presidência da República. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) Acesso em: 14 de marc. de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004.** Ministério da Educação (MEC). Brasília: DF, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf) Acesso em: 12 de mar. de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 2 de 31 de janeiro de 2007.** Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação (MEC). SP, 2007. Disponível em: [pceb002\\_07.pdf](http://pceb002_07.pdf) (mec.gov.br) Acesso em: 12 de mar. de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2 de 1º de junho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação (MEC). DF, 2015. Disponível em: [rcp002\\_15](http://rcp002_15) (mec.gov.br) Acesso em: 15 de dez. de 2020.

BRITO, M. C. de L. **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA.** Dissertação (mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2017. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5108/1/MARIA\\_CAMILA\\_LIMA\\_BRITO.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5108/1/MARIA_CAMILA_LIMA_BRITO.pdf) Acesso em: 12 de out. de 2020.

CANAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2020.

CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A de. **Multiculturalismo e currículo em ação:** um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 61-74, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2020.

CARDOSO, S. M. B. **ÍNDICIOS DE UMA PERSPECTIVA (DE)COLONIAL NO DISCURSO DE PROFESSORES (AS) DE QUÍMICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, 2019. Disponível em: [Dissertação\\_Silná.pdf \(ufba.br\)](#) Acesso em: 10 de out. de 2020.

COSTA, H. **Hierarquias brasileiras:** a abolição da escravatura e as teorias do racismo científico. Comunicação apresentada no III Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional: Florianópolis, p. 1-13, 2007. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos3/hilton%20costa.pdf> Acesso em: 02 de mar. de 2020.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação:** positividade ou simples decadência?. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, p. 148-161, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf> Acesso em: 27 de ago. de 2020.

DIAS, P. M. **A ideologia do branqueamento na educação e implicações para a população negra na sociedade brasileira.** Revista Aleph, n. 22, p. 304-316, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39094/22532> Acesso em: 28 de fev. de 2020.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa:** reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de pesquisa, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf> Acesso em: 27 de ago. de 2020.

FERREIRA, P.; TATSCH, C. **Negros são maioria na universidade pública, mas não nos cursos concorridos.** O GLOBO, Brasília e Rio de Janeiro, 20 de nov. de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/negros-sao-maioria-na-universidade-publica-mas-nao-nos-cursos-concorridos-24089329> Acesso em: 03 de jul. de 2020.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1/articles/gomes.pdf> Acesso em: 12 de mar. de 2020.

GUEDES, E.; NUNES, P.; ANDRADE, T. de. **O uso da lei 10.639/03 em sala de aula.** Revista Latino-Americana de História, v. 2, n. 6, p. 421-430, 2013. Disponível em: O uso da lei 10.639/03 em sala de aula - Dialnet (unirioja.es) Acesso em: 01 de mar. de 2020.

HEIDELMANN, S. P. **Ensino de química em foco:** utilizando a lei 10.639/03 para desconstruir o mito da neutralidade da ciência. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Química, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B-4oxuT-vbHIWUZuT3dQMDE4NVU/view> Acesso em: 03 de jul. de 2020.

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **CORPO DOCENTE - 2020.1: CURSO LICENCIATURA EM QUÍMICA.** Rio de Janeiro: IFRJ, 2020. Disponível em: DISCIPLINA (ifrj.edu.br) Acesso em: 05 de set. de 2020.

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **EMENTÁRIO DAS UNIDADES CURRICULARES OBRIGATORIAS: CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM QUÍMICA IFRJ CAMPUS DUQUE DE CAXIAS.** Rio de Janeiro: IFRJ, 2019. Disponível em: [https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ementario\\_unidades\\_curriculares\\_obrigatorias\\_e\\_optativas\\_lq\\_ifrj\\_campus\\_duque\\_de\\_caxias\\_2019\\_1-v4.pdf](https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ementario_unidades_curriculares_obrigatorias_e_optativas_lq_ifrj_campus_duque_de_caxias_2019_1-v4.pdf) Acesso em: 07 de set. de 2020.

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **CURSO DE QUÍMICA, LICENCIATURA campus DUQUE DE CAXIAS: PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO.** Rio de Janeiro: IFRJ, 2018. Disponível em: [https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ppc\\_1\\_parte\\_lq\\_campus\\_duque\\_de\\_caxias\\_2019\\_1\\_v9\\_0.pdf](https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ppc_1_parte_lq_campus_duque_de_caxias_2019_1_v9_0.pdf) Acesso em: 05 de set. de 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** In: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro, RJ, n. 41, p. 1-12, 2019a. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf) Acesso em: 05 de maio de 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2018: PNAD Contínua**. In: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro, RJ, p. 1-12, 2019b. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf) Acesso em: 01 de jul. de 2020.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf> Acesso em: 27 de ago. de 2020.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. **A Lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**. Revista da ABPN, v. 5, n. 11, p. 29-54, 2013. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/188/184> Acesso em: 12 de mar. de 2020.

OLIVEIRA, I. A. de; FONSECA, M. de J. da C. F.; SANTOS, T. R. L. dos. **A ENTREVISTA NA PESQUISA EDUCACIONAL**. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de. (Ed.). Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. EDUEPA, 2010.

PASSOS, J. C. dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em educação, 2010. Disponível em: TESE\_FINAL 3 (ufsc.br) Acesso em: 15 de dez. de 2020.

PAULA, B. X.; GUIMARÃES, S. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. Educação e Pesquisa, v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n2/v40n2a09.pdf> Acesso em: 01 de mar. de 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 4ª ed. 279 p., 2010.

PRADO, E. M.; FATIMA, L. E. da S. de. **Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03**. REVISTA INTERSABERES, v. 11, n. 22, p. 125-139, 2016. Disponível em: Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03 | REVISTA INTERSABERES (revistasuninter.com) Acesso em: 01 de mar. de 2020.

SANTOS, S. A. dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** In: BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 236 p., 2005. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf) Acesso em: 27 de mar. de 2020.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: Compromisso com a cidadania.** 4. ed. Ijuí: Unijuí, 200 p., 2010.

SILVA, A. C. da. **Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade.** Memória e formação de professores, Salvador, p.87-101, 2007. Disponível em: Memória.pmd (scielo.org) Acesso em: 28 de fev. de 2020.

SILVA, D. S. da. **QUEM IRÁ IMPLEMENTAR A LEI 10.639/03? O CASO DOS DISCENTES CONCLUINTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DA UFRB.** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas-BA, 2016 (Trabalho de Conclusão de Curso). Disponível em: [http://200.128.85.17/bitstream/123456789/1190/1/TCC\\_Danilo.pdf](http://200.128.85.17/bitstream/123456789/1190/1/TCC_Danilo.pdf) Acesso em: 03 de jul. de 2020.

SILVA, M. C. da. **O IMPACTO DO RACISMO NA SAÚDE MENTAL DAS VÍTIMAS.** Psicologia.pt, Pernambuco, p.1-11, ago. 2017. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1229.pdf> Acesso em: 28 de fev. de 2020.

SILVA, M.; PEREIRA, M. M. **Percursos da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos.** Tempo de Histórias, Brasília, n. 22, p. 125-135, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19827/18281> Acesso em: 01 de mar. de 2020.

SILVA, T. F. de O. **Lei 10.639/03: Por uma educação antirracismo no Brasil.** INTERDISCIPLINAR Ano VII, v. 16, p. 103-116, 2012. Disponível em: Vista do LEI 10.639/03: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISMO NO BRASIL (ufs.br) Acesso em: 02 de mar. de 2020.

SOUZA, E. P. L. *et al.* **Ensino de ciências e cultura negra: estudos sobre a mobilização de saberes docentes.** Educação Química em Punto de Vista, v. 1, n. 2, 2017. Disponível em: Vista do Ensino de ciências e cultura negra: estudos sobre a mobilização de saberes docentes (unila.edu.br) Acesso em: 12 de out. de 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES

1 – Qual é a raça com que você se identifica?

- Branco.
- Preto.
- Pardo.
- Indígena.
- Outros \_\_\_\_\_.

2 – Você possui conhecimentos a respeito da Lei 10.639/03 sobre a cultura afro-brasileira/africana e suas implicações no contexto educacional?

- Sim.
- Não.

3 – Em algum momento da sua educação básica, as temáticas acerca da história e cultura africana e afro-brasileira e/ou da Lei 10.639/03 foram abordadas?

- Não.
- Sim, frequentemente.
- Sim, em poucos momentos.
- Sim, somente em datas comemorativas.

4 – Em algum momento da sua graduação vivenciou durante as disciplinas discussões e metodologias em que foram trabalhados aspectos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira e/ou da Lei 10.639/03?

- Não.
- Sim, frequentemente.**
- Sim, em poucos momentos.**
- Sim, somente em datas comemorativas.**

**5 – Esse momento foi realizado exclusivamente pela disciplina optativa de “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”?**

**Sim.**

**Não.**

6 – Você já cursou a disciplina optativa “Introdução à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”?

Sim.

Não, por falta de interesse na disciplina.

Não, por falta de conhecimento da disciplina.

Não, devido a conflito de horário entre as disciplinas do curso.

Não, por falta de tempo devido ao trabalho e/ou compromissos da vida pessoal.

Não, pois já tinha cumprido todos os créditos exigidos para as disciplinas optativas pedagógicas.

7 – Em uma escala de 0 a 10, quanto você acha que a desigualdade étnico-racial presente na sociedade brasileira afeta o âmbito educacional?

Não afeta 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Afeta constantemente.

8 – Qual é o papel do professor de química frente às questões culturais?

9 – Em uma escala de 0 a 10, quanto você gostaria de trabalhar com temas relacionados com a educação das relações étnico-raciais no ensino de química?

Não gostaria 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Gostaria.

10 – Em uma escala de 0 a 10, tendo em vista sua formação, o quanto você se sente apto para abordar conteúdos relacionados a cultura afro-brasileira e africana no ensino de química?

Inapto 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Completamente apto.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS DOCENTES

1 – Qual é a raça com que você se identifica? (Branco; Preto; Pardo; Indígena; Outros.)

2 – Qual é sua formação acadêmica (Graduação; Mestrado; doutorado; etc.)? (Curso, Instituição, Ano de conclusão)

3 – Em média, com que frequência atualiza os conhecimentos em relação a sua prática docente? (Participação em eventos, minicursos, especializações, projetos e leitura de artigos de caráter científico e/ou educacional.)

4 – Possui quanto tempo de magistério?

5 – Possui quanto tempo de atuação no curso de Licenciatura em Química do IFRJ campus Duque de Caxias?

6 – Quais disciplinas leciona/lecionou no curso de Licenciatura em Química no IFRJ campus Duque de Caxias?

7 – Que saberes docentes são fundamentais para ser um formador de professores em uma sociedade multicultural?

8 – Tendo em vista a sociedade contemporânea, o que significa formar professores de química?

9 – De que maneira sua área de atuação contribui para formação de futuros professores de química?

10 – Quais conhecimentos você possui a respeito da Lei 10.639/03 sobre a cultura afro-brasileira/africana e suas implicações no contexto educacional?



11 – Durante sua formação houve momentos que foram trabalhados aspectos que abordassem temas da cultura africana e afro-brasileira e/ou da Lei 10.639/03?

Caso afirmativo, de que forma foi realizado? Esses momentos se limitaram a datas comemorativas?

12 – Em algum momento durante suas aulas busca valorizar a cultura africana e afro-brasileira?

Caso afirmativo, de que forma é realizado? Esses momentos se limitam a datas comemorativas?

Caso negativo, por qual motivo não realiza esse tipo de abordagem? (Falta de formação; não é seu papel ou função da sua disciplina; e entre outros fatores)

13 – De que forma você enxerga as questões étnico-raciais no âmbito educacional brasileiro?

Acredita que sua prática docente contribui para tal discussão?

Caso afirmativo, de que maneira?

14 – Qual é o papel da formação de professores de química a respeito das questões étnico-raciais?

Se você enxerga alguma relação, quais são ou deveriam ser as contribuições para essa questão?

Caso negativo, por qual motivo essa questão não condiz com a função do educador de química?

15 – De que forma o IFRJ campus Duque de Caxias vem contribuindo para uma formação inicial e continuada aberta a discussões e reflexões sobre a construção e manutenção das diferenças?

De que forma a Instituição pode contribuir mais para essa discussão?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: DISCENTES

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa “O PROFESSOR FORMADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFRJ CAMPUS DUQUE DE CAXIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/2003”. Você foi selecionado para responder um questionário e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

O objetivo deste estudo é estabelecer o perfil do professor formador do curso de Licenciatura em Química do IFRJ campus Duque de Caxias em relação à Lei Federal 10.639/03 e suas implicações no contexto educacional. Buscando compreender de que maneira esse profissional contribui para formação de futuros educadores capacitados em abordar aspectos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Básico. Além disso, pretende-se também analisar de que forma essas ideias e concepções são trabalhadas e refletem nos discentes do curso, que são os agentes capazes de implementar a lei no seu lócus de atuação através da sua prática docente.

O estudo tem como benefício a disponibilização de dados para o curso refletir acerca da formação que vem oferecendo para seus alunos, entendendo a partir do mapeamento aqui realizado, de que maneira a formação inicial e continuada dos docentes do curso influenciam a trajetória acadêmica e profissional dos discentes. Sua colaboração é importante para o desenvolvimento da pesquisa.

O risco decorrente da participação no estudo envolve possíveis desconfortos e constrangimentos ao responder questões que podem ser sensíveis para você. Portanto, você poderá optar pela suspensão imediata do preenchimento do questionário e de sua participação nesse estudo.

É assegurado o anonimato de sua identidade, ou seja, seu nome ou imagem jamais serão revelados e você possui liberdade para escolher participar ou não.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e ficarão arquivadas com o pesquisador por meio do serviço de armazenamento e

sincronização Google Drive com acesso por senha por no mínimo cinco anos, que garantirá total sigilo deles.

Os dados coletados serão analisados e os resultados dessa pesquisa serão divulgados a você e em apresentações ou publicações com fins científicos e/ou educativos de forma a não possibilitar sua identificação.

Ao concluir o questionário você receberá uma cópia de suas respostas por e-mail. Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também **não** receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Duque de Caxias (IFRJ-CDuC).

Pesquisador: Bruno Clemente Brandão Marques.

Contato – E-mail: bruno.cbmarques@gmail.com

Você concorda em participar da pesquisa?

( ) Sim. Declaro para os devidos fins que li, estou ciente e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

E-mail do participante:

Período de ingresso no curso (Exemplo: 2016.2):

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: DOCENTES

Você está sendo convidado para participar da Pesquisa “O PROFESSOR FORMADOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFRJ CAMPUS DUQUE DE CAXIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/2003”. Você foi selecionado para uma entrevista e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

O objetivo deste estudo é estabelecer o perfil do professor formador do curso de Licenciatura em Química do IFRJ campus Duque de Caxias em relação à Lei Federal 10.639/03 e suas implicações no contexto educacional. Buscando compreender de que maneira esse profissional contribui para formação de futuros educadores capacitados em abordar aspectos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Básico. Além disso, pretende-se também analisar de que forma essas ideias e concepções são trabalhadas e refletem nos discentes do curso, que são os agentes capazes de implementar a lei no seu lócus de atuação através da sua prática docente.

O estudo tem como benefício a disponibilização de dados para o curso refletir acerca da formação que vem oferecendo para seus alunos, entendendo a partir do mapeamento aqui realizado, de que maneira a formação inicial e continuada dos docentes do curso influenciam a trajetória acadêmica e profissional dos discentes. Sua colaboração é importante para o desenvolvimento da pesquisa.

O risco decorrente da participação no estudo envolve possíveis desconfortos e constrangimentos ao responder questões que podem ser sensíveis para você. Portanto, você poderá optar pela suspensão imediata da entrevista e de sua participação nesse estudo.

É assegurado o anonimato de sua identidade, ou seja, seu nome ou imagem jamais serão revelados e você possui liberdade para escolher participar ou não.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e ficarão arquivadas em formato audiovisual com o pesquisador por meio do serviço de

armazenamento e sincronização Google Drive com acesso por senha por no mínimo cinco anos, que garantirá total sigilo deles.

Os dados coletados serão analisados e os resultados dessa pesquisa serão divulgados a você e em apresentações ou publicações com fins científicos e/ou educativos de forma a não possibilitar sua identificação.

Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também **não** receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação.

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Duque de Caxias (IFRJ-CDuC).

Pesquisador: Bruno Clemente Brandão Marques.

Contato – E-mail: bruno.cbmarques@gmail.com

Você concorda em participar da pesquisa?

( ) Sim. Declaro para os devidos fins que li, estou ciente e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

E-mail do participante: