

A educação das relações étnico-raciais: perspectivas para a formação docente em Química

M. C.L.Brito¹; E. T. Lopes¹

¹*Departamento de Química do Campus de Itabaiana, Universidade Federal de Sergipe, 49500-000, Itabaiana-SERGIPE, Brasil*

camilaquimicaufs@hotmail.com;

(Recebido em 17 de maio de 2014; aceito em 25 de julho de 2014)

Este trabalho se insere nas ações dos programas PIBID/ PRODOCÊNCIA/CAPES da área de Química-UFS, cujas ações de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas em seis colégios estaduais sergipanos. Os objetivos deste trabalho são: realizar uma reflexão acerca das relações entre as orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e a formação docente ofertada no curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Federal de Sergipe - Campus de Itabaiana e investigar, a partir de um contexto formativo docente no âmbito das ações do PIBID, as reflexões das pesquisadoras acerca do “eu” e do “outro”. O trabalho trata de uma pesquisa qualitativa, a qual tem o relato autobiográfico como metodologia. Os métodos de coleta de dados foram o diário de campo, a análise documental e a entrevista. Assim, este trabalho possibilitou uma reflexão acerca das relações entre a formação docente ofertada no curso de Química e a ERER. Com isso, constatamos que o projeto político-pedagógico do curso e o currículo efetivado não contemplam a relação entre educação e cultura, ou, mais especificamente, não inserem a ERER, sendo necessária a implementação das orientações para a ERER nas diversas ações institucionais, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. Também foi realizada uma reflexão acerca das opiniões e visões das pesquisadoras em relação às diversas culturas – com foco na cultura afro-brasileira, ou seja, das visões acerca de “nós” e dos “outros”, conforme exposto por Candau, permitindo, assim, uma concepção mais ampla da construção da identidade cultural e docente.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais, formação docente e Química.

The education of ethnic-racial relations: perspectives for teacher training in Chemistry

This research fits in the actions of PIBID/PRODOCÊNCIA/CAPES programs of the Chemistry area, which develops actions of teaching, research and extension at six state high schools in Sergipe. Our objectives are: to develop a reflection about the relations between the guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) and teacher training course offered in Chemistry major at Federal University of Sergipe - Campus Itabaiana and to investigate, from a context of teacher training within PIBID's actions, the researchers' reflections about the "self" and the "other". This research has been done in a qualitative basis, which has autobiographical account as a methodology. Methods of data collection were field diary, document analysis and interviews. This work provided a reflection on the relationship between teacher training offered in Chemistry major and the ERER. Thus, we discovered that the political-pedagogical project of the course and effected curriculum does not include the relation between education and culture, or more specifically, it does not insert the ERER, which unveils the need of implementing guidelines in the various institutional actions, which are: teaching, research and extension. A discussion was also held about the opinions and views of researchers regarding the various cultures - focusing on african-Brazilian culture, i.e., the visions about "us" and "others" as exposed by Candau, thus allowing a broader conception of the construction of cultural identity and teaching.

Keywords: Education of ethnic-racial relations, teacher training and Chemistry.

1. INTRODUÇÃO

Os programas PIBID/PRODOCÊNCIA/CAPES da Universidade Federal de Sergipe, na área de Química do Campus Prof. Alberto Carvalho de Itabaiana (PIBID/PRODOCENCIA-UFS/ITABAIANA), desenvolvem ações de ensino, pesquisa e extensão em seis escolas estaduais sergipanas distribuídas no Agreste Central sergipano e Alto Sertão sergipano. Têm como objetivo a iniciação à docência, cuja proposta é melhorar a qualidade da formação inicial de professores, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica, bem

como estimular o futuro professor a desenvolver abordagens didáticas entrelaçados com o ensino e a pesquisa, juntamente com a universidade, escolas, professores, gestores escolares e comunidade [1].

Para tal finalidade, esse projeto desenvolve atividades com sequencias didáticas, oficinas, projetos integradores, estudos sobre a construção da identidade docente e ações didáticas que abordam a diversidade e a Educação das Relações Étnico-Raciais (doravante EREER), a partir da problematização de duas realidades escolares, sendo elas uma escola indígena e uma escola quilombola.

Neste trabalho, refletiremos, a partir do contato com uma comunidade quilombola, questões da EREER no curso de Licenciatura Plena em Química, no campus de Itabaiana, a partir de algumas atividades desenvolvidas em uma escola quilombola sergipana.

Nossas atividades no PIBID/PRODUCÊNCIA/QUÍMICA-UFS/ITABAIANA discutem a formação de professores, a partir de vários pressupostos teóricos, destacamos o conceito de cultura abordado por Laraia [2], o/a professor/a como agente cultural elencado por Candau [3] e os desafios e potencialidades no ensino de ciências com ênfase nas relações étnico-raciais refletidas por Verrangia e Silva [4]. Além desses, destacamos as reflexões de Chassot [5] acerca do papel da ciência e as orientações e ações para a EREER [6].

Para Laraia [2], o ser humano é alvitre do meio cultural em que foi socializado. Em outras palavras, ele adquire e reflete o conhecimento e as experiências de suas origens. Assim, a cultura condiciona várias formas de o indivíduo ver o mundo, possibilitando diversas opiniões e escolhas ao sujeito. Nessa perspectiva, Laraia [2] reflete como se opera a cultura. Sendo assim, a cultura condiciona a visão de mundo do ser humano. Ele [2] discute sobre essas visões em que os homens de culturas diferentes usam variadas lentes e têm visões mais desencontradas dos objetos. O autor [2] ainda reflete sobre o etnocentrismo presente em algumas tendências, que na maioria das vezes é o principal fator para diversos conflitos sociais. As diferenças pessoais, como as colocadas nos diferentes modos que as pessoas agem influenciadas pelas religiões que podem chocar algumas pessoas ou ser apropriados para outras. Assim, o ambiente em que o indivíduo se insere está relacionado à cultura

Nessa linha de pensamento, Candau [3] reflete que é papel da educação ressaltar os meios de diálogo social, com o intuito de trabalhar questões do imaginário coletivo e das representações das identidades sociais e culturais existentes na sociedade.

Nesse processo, o papel do/a professor/a é como o de um agente cultural e, no momento atual, eles – os professores - não podem deixar os temas sociais de lado, possibilitando, desse modo, que as escolas não se distanciem dessas naturezas simbólicas que as crianças e jovens de hoje apresentam em suas mentalidades [3]. Nessa perspectiva:

A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão mútuas, que podem chegar a diversas formas de violência. Conceber o/a educador/a como agente cultural supõe afirmar seu papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos [...] [3].

Candau [3] nos coloca perante a necessidade de os docentes introduzirem nas escolas discussões sobre os diferentes processos de mudanças culturais existentes na sociedade, com o intuito de trabalhar com jovens os diferentes grupos socioculturais e as reflexões sobre sua identidade. Dessa forma, Candau [3] diz que “junto a esse reconhecimento da própria identidade cultural, outro elemento a ser ressaltado se relaciona às representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes”. Assim, quando conhecemos o “eu” é mais favorável de se aceitar o “outro”, permitindo uma convivência e troca de experiências mais densas entre os sujeitos. No entanto, a autora afirma que muitos dos cursos de formação à docência não contemplam essas discussões.

Nessa linha de pensamento, a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 [8], constituiu a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, com a

finalidade de resgatar as suas contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, entrelaçados à história do Brasil.

O artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresenta princípios, orientações e fundamentos para a avaliação e o planejamento da EREER [9]. Essas diretrizes têm como objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, promovendo o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas em solo brasileiro. Assim, as instituições de ensino superior deverão incluir nos conteúdos das atividades curriculares e disciplinas dos cursos que ministram o tratamento dessas temáticas, de acordo com a Resolução CNE/CP 001/2004 [9].

Ainda nesse pensamento, Verrangia e Silva [4] apontam a importância de os cursos de formação de professores incluírem as temáticas sobre o ensino de ciências e a EREER, com a finalidade de viabilizar técnicas educativas entrelaçadas com a formação para a cidadania. Desse modo, Verrangia e Silva [4] afirmam que:

Cabe ainda mencionar a necessidade identificada de que os cursos de formação de professores de Ciências ajudem a questionar os processos de seleção de conteúdos. Geralmente, no contexto escolar, tal seleção parte de conteúdos conceituais pré-estabelecidos, presentes em livros, textos e ementas para a definição de procedimentos de ensino. Analisando as interações entre ensino de Ciências e educação das relações étnico-raciais, verifica-se a necessidade de se inverter tal lógica [4].

Nesse sentido, é importante promover atividades e discussões no ensino de ciências sobre as relações entre práticas e os conceitos trazidas da África, os quais foram adequados pelos povos gregos, árabes e romanos, entre outros. Nessa perspectiva, Verrangia e Silva [4] relacionam dois pontos importantes que envolvem a compreensão da realidade para o ensino de ciências, que são o “enriquecimento do entendimento sobre a função das Ciências” e a “valorização da diversidade cultural”.

Os autores ainda afirmam que, apesar da ampla diversidade racial que apresenta o nosso país, existem lacunas nos conteúdos escolares, relacionados às referências históricas, geográficas, culturais, entre outras. É importante debater esses temas não somente na construção do conhecimento, mas também na preparação de conceitos mais complexos e amplos. Diante disso, para debater as relações étnico-raciais é importante definir posturas e valores a serem discutidos pelos alunos, para que posteriormente sejam selecionados os conteúdos conceituais e procedimentais de ensino adequando [4].

A partir dessas reflexões, apontamos como primeiro objetivo desse trabalho: realizar uma reflexão acerca das relações entre as orientações para a EREER e a formação docente ofertada no curso de Licenciatura Plena em Química no campus de Itabaiana. Como segundo objetivo: investigar, a partir de um contexto formativo docente no âmbito das ações do PIBID, as reflexões das pesquisadoras acerca do “eu” e do “outro”.

A seguir, apresentaremos a metodologia traçada para a realização dessa pesquisa.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa qualitativa é a abordagem metodológica adotada. Como pressupostos teórico-metodológicos destacamos Flick [10] e Bogdan e Biklen [11], que definem algumas características dessa investigação, tal como: a pesquisa qualitativa visa abordar o mundo “lá fora”, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras.

Desse modo, adotamos o relato autobiográfico como metodologia da pesquisa. Para Souza [12], a ideia do relato (auto)biográfico surge a partir do enraizamento no curso da vida, de forma que representamos a nossa existência e como contamos para nós mesmos e para os outros, em estreita relação com a história e a cultura. Assim, as narrativas autobiográficas ou memoriais estão no campo da história oral, que abarca estudos entre memória e história, trajetórias pessoais, biografias, autobiografias e histórias de vida [13].

A comunidade escolar investigada, no âmbito do contexto formativo docente do PIBID, foi o povoado Mocambo. O povoado Mocambo é um quilombo localizado em Porto da Folha, no estado de Sergipe (Figura 1), fronteira com Alagoas, distante 150 km do litoral.

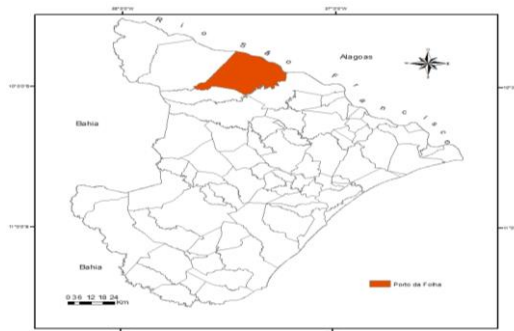


Figura 1: Mapa do estado de Sergipe, localização do município de Porto da Folha. Base de dados cartográficos: Atlas Digital, SRH-SE, 2011.

Teles, Mandarinino e Gomberg [14] salientam que essa é a primeira comunidade negra do estado de Sergipe que foi reconhecida pelo Governo Federal, através da Fundação Cultural Palmares, em 1997, porém, a titulação de posse dos 2.100 hectares de terras só aconteceu no dia 14 de julho de 2000, coroando, assim, a luta de uma comunidade negra.

Ainda no esteio de Teles, Mandarinino e Gomberg [14], a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), em 2005, realizou uma pesquisa tendo como banco de dados o número estimativo da população dessa comunidade, sendo que era constituído por 700 habitantes, distribuídos em 145 domicílios. A energia elétrica é fornecida pela Energisa (Distribuidora de Energia em Sergipe) e o abastecimento de água somente foi implantado em 2006 pela Companhia de Saneamento de Sergipe (DESO).

As instituições existentes na comunidade Mocambo são uma associação da comunidade quilombola, um clube social, uma fábrica de queijo, uma mercearia, um pousada, uma igreja e uma escola com dois prédios em locais diferentes.

Atualmente, as ruas são calçadas, mas sem rede de esgotamento sanitário. Teles, Mandarinino e Gomberg [14] afirmam que o sistema de coleta de lixo foi inserido após a realização de uma oficina de mobilização social, visto que antes o lixo domiciliar era colocado a céu aberto, ou seja, às margens do rio, nos quintais, queimando ou enterrando.

O meio de sobrevivência dos moradores do quilombo é através da prática da agricultura de vários alimentos, como: feijão, milho, mandioca, batata; da pesca; criação de animais, como: suínos, bovinos e caprinos; e da confecção de artesanato.

As escolas nessa comunidade ofertam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e atendem alunos tanto da comunidade quilombola quanto alunos não quilombolas (moradores de povoados vizinhos). Constatamos, em conversas com membros dessa comunidade, que o uso de ervas medicinais, a capoeira, a dança e diversas receitas culinárias são características dessa comunidade.

Os métodos de coleta de dados utilizados foram a análise do diário de campo das pesquisadoras, a análise documental e a entrevista. O diário de campo foi elaborado desde o início da pesquisa. Este foi organizado em duas partes. A primeira contém anotações acerca das reflexões acerca da identidade cultural das pesquisadoras, sua ancestralidade. A segunda parte consistiu no registro das concepções acerca da comunidade quilombola, no registro das observações e reflexões durante e após a visita na escola e comunidade investigadas.

A análise documental consiste na coleta e estudo de documentos oficiais úteis na compreensão dos programas, da estrutura administrativa e de outros aspectos do sistema acadêmico[11]. O documento analisado nessa pesquisa foi o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) do CLPQ-Itabaiana/UFS. A análise partiu do seguinte questionamento: Quais as aproximações e distanciamentos identificados entre a proposta de formação docente do Curso de Lic. Plena em Química no campus de Itabaiana e a ERER?

Após a análise do PPP do CLPQ-Itabaiana/UFS e a constatação que o mesmo não contempla a resolução supracitada, optamos por realizar uma entrevista com o chefe do Departamento de Química com o intuito de recolher dados descritivos acerca da questão colocada anteriormente. Bogdan e Biklen [11] definem as entrevistas como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma pessoa, com o objetivo de obter informações sobre a outra.

Dados também foram coletas em conversas informais com os professores, alunos e alguns membros da comunidade.

Dessa perspectiva, discutiremos, no próximo tópico, a seguinte questão: Quais as aproximações e distanciamentos identificadas entre a proposta de formação docente do curso de Lic. Plena em Química no campus de Itabaiana e a ERER?

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Um olhar sobre as questões étnico-raciais no curso de Licenciatura Plena em Química no campus de Itabaiana

A resolução CNE/CP 001/2004 [9], art.2º, organiza-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação e tem a intenção de promover a educação de cidadãos influentes, buscando relações étnico-sociais de caráter prático. Nessa perspectiva, a resolução CNE/CP 001/2004 [9] expõe que a ERER tem como objetivo a exposição e produção de conhecimentos, assim como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. Sendo assim, no art. 1º dessa resolução é instituída a inserção da ERER nos cursos de licenciaturas, retornada para a cada área do conhecimento.

As orientações e ações para a ERER distinguem que muitos professores formados não obtiveram o contato com essas questões étnico-raciais em sua formação e por isso não compreendem a junção entre a ERER e suas disciplinas. Em alguns casos, quando essa temática é abordada em sala de aula, se restringe a datas comemorativas, ou seja, momentos especiais e sem uma reflexão mais enraizada e problematizada da temática [6]. Uma das principais questões a ser discutida está voltada para a inserção da resolução CNE/CP 001/2004 [9] para que se articule a necessidade e a possibilidade da ERER, sobretudo nas licenciaturas por meio do PPP institucional e dos cursos.

Partindo dessas preocupações, optamos, no presente trabalho, por analisar o PPP do curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Federal de Sergipe do campus de Itabaiana (CLPQ-UFS/Itabaiana). O PPP do CLPQ-UFS/Itabaiana tem como finalidade formar professores para atuar na educação básica, que deverão mobilizar contribuições de diversas áreas do conhecimento, com a intenção de estabelecer saberes pedagógicos, propostas de valores e ação/intervenção na escola como método educativo [15].

Ao analisar o PPP do CLPQ-UFS/Itabaiana, verificamos que não ocorre, de forma clara, o referimento à ERER. Realizamos uma segunda análise buscando termos que se aproximassem ou abordassem a ERER, como: cultura, racismo e discriminação. Localizamos três menções da palavra cultura no art. 4 [15], itens I e II e no anexo IV, os quais fazem parte a ementa das disciplinas obrigatórias e das disciplinas optativas. Os termos racismo e discriminação não foram localizados.

O art. 4 [15] apresenta as competências e habilidades desenvolvidas ao longo das atividades pelo licenciando. No item I – Com relação à formação pessoal, subitem b, é apontado que uma das questões importantes com relação à formação pessoal é a capacidade crítica do licenciando para

[...] analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos, assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera do sua atuação e de suas relações com o contexto **cultural**, socioeconômico e político [15].

Já no item II do mesmo artigo – Com relação à compreensão da Química, é notado, no subitem d, o licenciando em Química com a seguinte competência e habilidade: “reconhecer a Química como uma construção humana e compreender os aspectos históricos de sua produção e suas relações com o contexto cultural, sócio-econômico e político” [15].

Nessa perspectiva, Chassot [5] considera a ciência como uma linguagem construída pelos humanos, com a finalidade de envolver e compreender os aspectos históricos, atitudes éticas e políticas. Como construção humana, a verdade absoluta não é detentora. Chassot [5] ainda afirma que:

A ciência pode ser considerada como *uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural*. Compreendermos essa linguagem (da ciência) como entendermos algo escrito numa linguagem que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza [5].

Assim, Lopes [16], a partir das reflexões de Geertz [7] e de Lévi-Strauss [17], defende a ciência como uma das dimensões da cultura, logo, é uma das perspectivas de explicação do mundo. A autora ainda aponta outras formas de explicação do mundo, como a possibilitada pela tradição, pelo cotidiano, pela religião. Assim, é importante compreender criticamente os contextos da produção, sistematização, socialização e uso dos diferentes conhecimentos, de forma a compreender as suas diferentes áreas de validação. Voltamos nosso olhar para o ementário.

Ao analisar o ementário das disciplinas do currículo do CLPQ-Itabaiana/UFS, identificamos que aquele é formado por um currículo padrão, que inclui as disciplinas obrigatórias, e por um currículo complementar, que inclui as disciplinas optativas e atividades complementares. No que diz respeito ao anexo 4 – Ementário das Disciplinas, constatamos que a menção aos aspectos culturais ocorre somente na ementa da disciplina Introdução à Psicologia da Aprendizagem, a saber: Aprendizagem: conceitos básicos, Teorias de Aprendizagem. Os contextos culturais da aprendizagem e a escolarização formal. A psicologia da aprendizagem e a prática pedagógica [15].

A disciplina citada é obrigatória e está no núcleo de conteúdos profissionais. Dessa forma, não é prevista a abordagem da EREER em sua ementa, semelhantes às demais disciplinas, mais especificamente, não contemplam os contextos culturais, o racismo e a discriminação nos seus conteúdos. A partir dessas verificações, percebemos que a forma como essa temática é exposta no ementário da disciplina citada não corresponde diretamente à EREER, pois aborda especificamente os diferentes contextos culturais da aprendizagem. Desse ponto de vista, a Resolução CNE/CP 001/2004 [9] relata que a EREER tem como finalidade a produção de conhecimento, bem como de posturas, atitudes e valores quanto à pluralidade étnico-racial, proporcionando discussões a respeito aos direitos legais e a valorização de identidade.

Verificamos, assim, que o currículo complementar não aborda a EREER e também não contempla assuntos acerca da relação entre a cultura e a educação. Em relação ao currículo padrão, concluímos que não são contemplados aspectos relacionados à EREER e as temáticas relacionadas à cultura foram localizadas somente em uma disciplina. Vale destacar que a Resolução CNE/CP 001/2004 [9] foi publicada em 2004 e o PPP em 2010.

A partir dessas constatações, indagamos como os alunos do CLPQ-UFS/Itabaiana desenvolverão suas habilidades e competências no contexto cultural apresentado no art. 4 [15], nº I do PPP, se a proposta curricular não aborda essas questões? A partir dessa indagação, continuamos a segunda etapa de nossa coletada de dados. Nessa etapa, realizamos uma entrevista com o chefe do Departamento de Química. Ele nos informou que os professores do departamento iniciaram discussões acerca da resolução e as discussões se concentram em como implementá-la, basicamente, na seguinte questão: seriam criadas disciplinas específicas para inserir esses temas ou os temas seriam incluídos nas disciplinas já existentes?

A esse respeito, o art. 1º da Resolução CNE/CP 001/2004 [9] dispõe que a inserção da EREER nos cursos de licenciaturas deve ocorrer tanto nas atividades acadêmicas como disciplinas,

módulos, seminários, debates entre outros, quanto no tratamentos dessa questões, voltada à especificidade de cada campo do conhecimento. Assim, essas questões deverão ser incluídas tanto nos conteúdos das disciplinas quanto em atividades curriculares do curso por meio de discussões sobre essas temáticas e o tratamento de questões que dizem respeito aos afrodescendentes.

Sobre a opinião do chefe do departamento acerca da Resolução CNE/CP 001/2004 [9], o mesmo apresentou sua importância, afirmando que “[...] a cultura africana ela é preponderante na nossa sociedade, nada mais justo e importante do que estudar essa cultura”. De nossa perspectiva, “a importância da EREER diz respeito, como a própria denominação diz, a repensar posturas e atitudes frente às questões que envolvem as relações inter-étnicas[...]” [18]. Assim, considerando a resolução supracitada, buscaram-se relações étnico-sociais positivas. Dessa forma,

Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade [9].

Ainda no art. 4º, é apontada a importância de os sistemas e estabelecimentos de ensino trabalhar com esses temas por meio de valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e dos povos indígenas, com o intuito de buscar subsídios e troca de experiências para planos institucionais, pedagógicos e projetos de ensino. Dessa maneira, a abordagem das questões étnico-raciais na educação básica depende da formação inicial de profissionais da educação, assim, essas discussões precisam avançar nas pesquisas acadêmicas para que cheguem à escola e sala de aula com uma visão ampla das questões raciais [6].

Dessa perspectiva, Verrangia e Santos [4] reforçam a importância de promover atividades e discussões em que sejam contempladas as relações entre os diversos povos e apresentam conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças entre os indivíduos [4].

Voltemos nossa atenção ao CLPQ-Itabaiana/UFS. Ao questionarmos o chefe de departamento, se essa resolução é contemplada no PPP do CLPQ-Itabaiana/UFS, obtivemos a resposta que o PPP supracitado não contempla a resolução porque quando houve a reunião de planejamento do PPP do CLPQ-Itabaiana/UFS, em 2008, ainda não tinha essa obrigatoriedade, mas que em breve irá inserir essas temáticas. Nosso entrevistado ainda citou que essas temáticas estão inseridas no curso de forma isolada, como por exemplo, nas disciplinas da área de ensino, principalmente com uma professora do Departamento de Química que trabalha esses temas. Além disso, foram mencionados os projetos de extensão, em que a professora citada relaciona esses temas em suas ações.

Notamos no art. 9º da Resolução CNE/CP 001/2004 [9], que entra em vigor a partir da data de sua publicação, em 2004, a necessidade para que todas as Instituições de Ensino Superior se adequem a essa resolução, contudo, muitos cursos ainda não atendem ao disposto nessa resolução.

Sobre a inserção da EREER em algumas disciplinas ou projetos de extensão no CLPQ-Itabaiana/UFS, consideramos que a abordagem isolada dessa temática não é suficiente para a efetivação da EREER, pois as IES devem, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais e incluir as competências nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articulá-las à pesquisa e à extensão [6].

O entrevistado acrescentou que, além desses projetos de extensões, existem alguns eventos promovidos pelo Departamento de Educação do campus e reiterou a importância desses eventos para os alunos, possibilitando assim uma maior compreensão da cultura afro-brasileira na constituição da sociedade. Assim, ele conclui sua fala declarando a importância dos futuros professores compreenderem a resolução CNE/CP 001/2004 [9], expondo que “para quando eles atuarem e poderem [...] verificarem ou saberem como trabalhar com os alunos de várias culturas.”

Concluimos que, no diz respeito ao PPP do CLPQ-Itabaiana/UFS, o currículo complementar e o currículo padrão não contemplam a EREER. Por sua vez, as questões relacionadas à cultura foram encontradas somente em uma disciplina do currículo padrão.

Com isso, podemos constatar que nem o PPP do CLPQ-Itabaiana/UFS, tampouco o currículo efetivado, relacionaram a educação com a cultura, ou, mais especificamente, não abordam a EREER. Dessa forma, é necessária a implementação da EREER nas diversas ações institucionais, como ensino, pesquisa e extensão. Destacamos ainda a necessidade de formação continuada para os professores da educação superior, pois não basta boa vontade, mas também se faz necessário preparo para uma abordagem crítica da EREER. A promoção de um ambiente que problematize as relações étnico-raciais pode contribuir para que os docentes, os quais ainda apresentem resistência a essas mudanças, possam acessar conhecimentos que superem a visão reducionista e, às vezes, preconceituosa acerca dessas questões.

Dessa forma, essas discussões deverão ser concebidas entre os discentes e os docentes, proporcionando assim um ambiente como um centro cultural, em que as diferentes linguagens e produtos culturais estão presentes de forma direta e/ou indireta [3]. Assim, a inclusão da EREER apresenta diversas formas no campo das licenciaturas, como o surgimento de disciplinas específicas relacionadas à EREER e/ou tratamentos dessas temáticas para cada campo do conhecimento. Nesse processo, Candau [3] discute o papel central do/a educador/a como um profissional que trabalha questões do imaginário, representações das identidades sociais e culturais, incluindo assim na categoria do professor como “agente cultural”. A autora ainda indica alguns meios na perspectiva do papel do/a educador/a, sendo: “distinguir nossa identidade cultural” e “identificar nossas concepções dos ‘outros’”.

Da perspectiva da distinção/conhecimento de “nossa identidade cultural” e da identificação das nossas concepções dos outros apontado por Candau [3], são desenvolvidas diversas ações de formação docente do PIBID/PRODOCÊNCIA/QUÍMICA-UFS/ITABAIANA com o intuito de problematizar o papel do professor como agente cultural e inserir a EREER. A primeira autora desse trabalho participou como bolsista de iniciação à docência dessas ações. Como exposto no item Material e Método, essas ações foram desenvolvidas a partir do contato e problematização de uma realidade escolar quilombola. No tópico a seguir, apresentaremos essas reflexões.

3.2 Reflexões acerca das visões acerca do “eu” e do “outro”¹

A partir das reflexões acerca dos elementos propostos por Candau [3], na reinvenção da escola, há a necessidade do reconhecimento da própria cultura, ou seja, reconhecer a nossa identidade cultural (nossa origem). Devemos questionar como nós vemos “os outros” e a atuação dos professores diante das diversidades em sala de aula. Assim, é necessário fazer uma reflexão do “eu” com o intuito de entender sua identidade cultural.

De acordo com Candau [3], é importante termos consciência de nossos enraizamentos culturais dos processos de hibridização, negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais. Isso quer dizer que devemos ser capazes de reconhecê-los, apresentá-los e trabalhá-los de forma espontânea.

Se pararmos para pensar de onde viemos, qual a nossa origem, podemos entender melhor o processo de miscigenação presente no Brasil. Através de conversas com os familiares, podemos descobrir que somos descendentes de negros, de índios, de brancos, entre outros. Foi a partir da curiosidade que comecei a pesquisar minha origem, mais especificamente, me questionando: Quem sou eu?

Tudo² começou quando eu fiz as seguintes perguntas: Qual a minha origem? Será que eu sou descendente de índio, negro, branco (holandês, português...)? É a partir das conversas feitas como os familiares que começamos a fazer uma viagem ao passado. Mas, qual a importância de descobrir isso? Quando temos curiosidade de saber a nossa origem, passamos a melhor entender o nosso papel na sociedade. Assim, o estudo de nossa identidade cultural pode facilitar a compreensão de vários assuntos que são abordados na sociedade, com ênfase na escola. Laraia

¹ Optamos, nesse tópico, pela utilização da primeira pessoa do singular e do plural em partes da reflexão. Essa escolha se baseia em Charlot [19], o qual afirma que o *eu* epistêmico é uma condição da situação didática que promove um conforto com objetos do sujeito do saber.

² Parte das reflexões da autora foi publicada em: Lopes ET, Brito MCL, Lima YJ. [20] Escola indígena na formação docente: uma experiência no PIBID. In: 21º Seminário de Educação 09-13 set 2013, Cuiabá, Brasil, Cuiabá: Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes; 2013, pp. 340-141.

[2] afirma que o modo de ver o mundo “[...] os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura”.

Para Laraia [2], o homem faz uma busca dos esclarecimentos para os fatos cruciais como a vida e a morte na tentativa de esclarecer o início e o fim da vida humana. Sendo assim, Laraia [2] salienta que:

[...] Explicar a vida implica a compreensão dos fenômenos da concepção do nascimento. Estas são importantes para a ordem social. Da explicação que o grupo aceita para a reprodução humana resulta o sistema de parentesco, que vai regulamentar todo o comportamento social [2].

Assim, a partir da questão acerca de quem sou eu, aponto que quando estudei a “Escravidão no Brasil” na disciplina de história, no ensino fundamental, fiquei chocada com as injustiças que faziam com os negros e índios, mas não passou por minha cabeça se esses escravizados eram meus parentes. Sempre tive curiosidade em entender minha origem e foi assim que comecei a conversar com meu pai e ele me disse que era bisneto de uma Sinhá (branca) bastante respeitada na região, cujo esposo era holandês.

Atualmente, como bolsista do PIBID, participando dessas discussões, outras indagações vieram em minha mente. A primeira diz respeito ao fato de eu ser morena, do cabelo crespo e segundo relato do meu pai, tataraneta de uma Sinhá branca e dos cabelos lisos. Nas conversas com minha família, não consegui identificar a origem dessas minhas características, por exemplo, cabelo crespo, pois os demais familiares são brancos com cabelos lisos e olhos claros. Fato este que se tornou motivo de brincadeira na família, explicitando essa minha diferença. Entretanto, não me senti discriminada pela família, mas incorporei pelas questões familiares e pela cultura da cidade onde moro, a opção por alisar o cabelo. A partir do exposto, considero que há também em minha família ascendência africana - o que demanda mais estudo sobre o assunto.

Portanto, com o disposto acima, considero que como o Brasil é a terra da diversidade étnico-racial, é importante entender como essas diversas culturas colaboraram na formação de nossas identidades culturais e, a partir disso, compreender a pluralidade da identidade cultural brasileira.

“Junto a esse reconhecimento da própria identidade cultural, outro elemento a ser ressaltado se relaciona às representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes” [3]. Desse modo, coloco a seguir minhas reflexões a partir do contato com uma realidade quilombola.

Quando fiz uma reflexão de como seria uma comunidade quilombola, passei a lembrar de minhas aulas de histórias do ensino fundamental, em que estudamos o processo de formação de quilombos. Minha visão era de que os quilombos seriam um local muito escondido, pois esses lugares eram os refúgios dos escravos “fujões”. As casas eram de barro e cobertas de palhas de bananeiras, com terreiro para seus rituais religiosos e para as crianças brincarem, localizando próximos de rio ou riacho para o próprio consumo.

Sobre o modo de se vestir, minha visão era que as mulheres usam saias brancas, longas e rodadas com blusas de mangas gastadas de tanto seus filhos puxarem para se amamentarem. Além disso, achava que a maioria usasse lenço na cabeça, com o intuito de carregar os potes ou baldes de água para consumo. Já os homens usavam umas calças remendadas e compridas com um cinto feito de corda, sem camisa e chinelos de couro.

Em relação à religião, imaginei que se baseava no candomblé, na umbanda, com a presença de santos/orixás, como Iemanjá, que representa as águas do mar. Outro aspecto bastante presente em nossa sociedade e de origem africana é a capoeira, considerada uma esporte hoje em dia, mas antes eram os meios que os escravos encontravam para se defender dos capitães do mato ou invasores.

Assim, a primeira visita à comunidade quilombola foi marcada de muitas aventuras. Primeiramente, é importante destacar, em minha opinião, o difícil acesso a essa comunidade, pois fica longe da Universidade, a aproximadamente 150 km. Mas a curiosidade e ansiedade

fizeram com que a viagem fosse bem rápida. A primeira impressão que tive, quando estava me aproximando do local, foi que não tinha como existir pessoas no meio daquele “mato”. Mas quando me aproximei mais ainda, comecei a ver algumas casas, adolescentes ouvindo músicas em um carro na beira do rio (o famoso Rio São Francisco). Esse rio é lindo, extenso, com uma mistura de cores verde e azul. Ao dar uma volta pelo povoado, comecei a fazer anotações das casas, das crianças brincando na rua e das donas de casa nas calçadas conversado.

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

Sobre o modo de se vestir, observei duas mulheres que estavam sentadas na calçada, uma delas estava alimentando seu filho, ambas usavam shorts jeans com blusas de alças e coloridas. Além disso, elas estavam com os cabelos amarrados, devido ao calor. Já alguns homens e adolescentes estavam usando também short jeans com blusas regatas e de chinelos de plástico, por exemplos, havaianas.

Ao caminhar pela rua principal da comunidade, observei a presença de motos, carros e bicicletas, os quais são meios de transporte bastante utilizados pelos moradores, inclusive as bicicletas são muito usadas pelos adolescentes para ir à escola. Além disso, na rua estava um senhor ajeitando seu “carro de boi”, transportando alimentos para seu gado.

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

Destaco ainda que os alunos das escolas observadas demonstraram-se mobilizados para estudar. Assim, foram receptivos com a proposta didática a ser desenvolvida no PBID-Química.

A partir dessas informações, foi possível perceber que eu estava equivocada na maioria de minhas concepções. Os quilombolas não vivem como no tempo da escravidão, quando formaram os quilombos. Os quilombos e os sujeitos quilombolas mudaram, pois a cultura não é estática, e sim está em constante transformação, adquirindo novas aparências, costumes, valores a si mesma, possibilitando novas mudanças ao longo do tempo. Essas concepções manifestadas podem ter influência da escola, sobretudo pelo livro didático e também pela mídia, os quais podem apresentar uma visão estática, e muitas vezes estereotipada, de cultura

Nesse sentido, Laraia [2] afirma que ‘a cultura é dinâmica’, ou seja, qualquer sistema cultural está em um processo consecutivo de modificação. De acordo com ele [2], a mudança “[...] é inculcada pelo contato não representa um salto de um estado estatístico para um dinâmico mas, antes, a passagem de uma espécie de mudança pra outra. O contato, muitas vezes, estimula a mudança mais brusca, geral e rápida do que as forças internas” [2]. Desse modo, Candau [3] salienta que:

Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confirmam os diferentes grupos sócio-culturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais tem acesso [3].

Dessa maneira, constato que, a partir das observações realizadas nessa comunidade, passei a conhecer um pouco mais desse grupo cultural, entender um pouco de sua cultura, pois, como dito por Candau [3], junto ao reconhecimento da própria identidade cultural devemos relacionar as representações que construímos sobre os outros (aqueles que consideramos diferentes). Nessa perspectiva, Varrangia e Silva [4] salientam que:

Dessa forma, informados por estereótipos, se não estivermos atentos, podemos manifestar, por palavras e gestos, discriminação, desrespeito, desqualificação. Estes julgamentos decorrem de preconceitos. Pessoas negras têm sido vítimas deles. Não poucas vezes se ouve que pessoas “desta raça”, os negros, são feios, sujos, violentos ou preguiçosos. Cabe mencionar aqui que a palavra raça não se refere ao conceito biológico de raças humanas, amplamente rechaçado pelos conhecimentos científicos aceitos nos dias de hoje [4].

Assim, concluo que, quando fiz a primeira visita à comunidade investigada, percebi que as minhas reflexões tinham bastante influência do que a mídia ou até mesmo os livros didáticos abordavam sobre essas culturas, como por exemplo, a escravidão como tema principal.

4. CONCLUSÃO

Esse trabalho permitiu uma reflexão acerca das relações entre a formação docente ofertada no curso de Licenciatura Plena em Química, no campus de Itabaiana, e a EREER. Constatamos que o PPP do curso e o currículo efetivado não contemplam a relação entre educação e cultura, ou, mais especificamente, não inserem a EREER, sendo necessária a implementação das orientações para a EREER nas diversas ações institucionais, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. Em relação às ações de formação docente desenvolvidas no âmbito PIBID e que contemplam a reflexão da “nossa identidade cultural” e da identificação das nossas concepções dos outros, concluímos que essa pesquisa possibilitou uma reflexão acerca de nossas opiniões em relação às diversas culturas, ou seja, das nossas visões acerca de “nós” e dos “outros”, proporcionando, assim, uma compreensão mais ampla da construção da identidade cultural docente. Sendo assim, estaremos aperfeiçoando os nossos conhecimentos e procurando mudar algumas concepções antigas, às vezes, de cunho etnocêntrico.

-
1. Brasil. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
 2. Laraia RB. Cultura um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Ed. Zahar; 1986.
 3. Candau VM. O/A educador/a como agente cultural. In: Lopes ARC, Macedo EF, Alves MPC. (Orgs.). Cultura e política de currículo. Araquara-SP: Junqueira & Marin; 2006, pp. 35-52.
 4. Verrangia D, Silva PBG. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidade do ensino de Ciências. *Rev Educação e Pesquisa*. 2010 set./dez. 36(3): 705-718.
 5. Chassot A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social, *Rev Brasileira de Educação*. 2003 Jan/Fev/Mar/Abr; (22) 2003.
 6. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006. 261p.
 7. Geertz C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LCT Editora; 1989.
 8. Brasil. Lei nº 11.645, de 10 mar 2008. Presidência da República. Constituição: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília (DF).
 9. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 17 de Junho de 2004. Diário Oficial da União, Brasília (DF); 22 jun 2004; Seção 1:11.
 10. Flick UWE. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed; 2009.
 11. Bogdan RC, Biklen SK. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora; 1994.
 12. Souza E C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, Escritas de si e Práticas de Formação na Pós-graduação. Ver. Fórum Identidades. 2008; 2(4):37-50.
 13. Saveli EL. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*. 2006; 1 (1): 94-105.
 14. Teles MFS, Souza ACM, Gomberg E. A FUNASA e as visões de mobilização social dos moradores de Mocambo, Sergipe. *Rev Saúde Coletiva* [internet]. 2010 [citado em 5 jan 2014]; 7(38): 43-49. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84212375003>

15. Brasil. Universidade Federal de Sergipe (UFS). Resolução nº 51/2010/ CONEPE. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química Modalidade Licenciatura do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho e dá outras providências. Sergipe (SE); 18 jun 2010.
16. Lopes ET. Conhecimentos bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafios [tese] São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; 2012. 250p.
17. Lévis-Strauss C. O pensamento selvagem. Tradução de Tânia Pellegrini. 8. ed. Campinas-SP: Papirus; 2008.
18. Lopes ET, Brito MCL. A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em Química. II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. No prelo 2014.
19. Charlot B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed; 2005.
20. Lopes ET, Brito MCL, Lima YJ. Escola indígena na formação docente: uma experiência no PIBID. In: 21º Seminário de Educação 09-13 set 2013, Cuiabá, Brasil, Cuiabá: Educação e (des)colonialidades dos saberes, práticas e poderes; 2013, pp. 340-141.