

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

Maria Camila de Lima Brito¹ (PG)*, Edineia Tavares Lopes¹ (PQ).

¹Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, 49.100.000, São Cristóvão-Sergipe, Brasil. *camilaquimicaufs@hotmail.com

Palavras-Chave: Relações Étnico-Raciais, Formação Docente, Química.

RESUMO: ESTA É UMA INVESTIGAÇÃO DE MESTRADO QUE TRATA DAS APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS IDENTIFICADOS ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE (INICIAL E CONTINUADA), VIVENCIADA POR CINCO MESTRANDAS, E A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER). COMO RECORTE PARA ESTE TRABALHO, OS OBJETIVOS SÃO: ANALISAR OS PERFIS PESSOAIS, ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS DE CINCO MESTRANDAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (ECM); E INVESTIGAR AS VISÕES DAS MESTRANDAS ACERCA DAS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. TEM COMO ABORDAGEM A PESQUISA QUALITATIVA, E COMO METODOLOGIA, ADOTAMOS O RELATO AUTOBIOGRÁFICO. AS COLETAS DE DADOS FORAM REALIZADAS POR MEIO DE QUESTIONÁRIO. O TRABALHO PERMITIU IDENTIFICAR OS PERFIS PESSOAIS, ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS EM ECM. ALÉM DISSO, ANALISAMOS AS VISÕES DAS MESTRANDAS ACERCA DAS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

INTRODUÇÃO

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

Diante disso, no que diz respeito aos documentos oficiais podemos citar: 1) Lei nº 10.639/03, que estabelece, na Educação Básica, a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. 2) Lei nº 11.645/08 que substituiu a Lei nº 10.639/03 com a implementação da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos oficiais das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. 3) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (2004); 4) Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006); 5) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009), que aponta o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) para efetivação da ERER.

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

De tal modo, a construção dessas atitudes e posturas exige a desconstrução de ideias equivocadas e sedimentadas ao longo da história do país, por exemplo: a crença de que vivemos numa democracia racial e a valoração do que remete a origem

européia, em contraponto à negatividade ao que remete as outras origens, como as africanas e/ou as indígenas. Como consequência, é necessário dedicar atenção especial à formação inicial e continuada de professores, de forma que esta garanta formação adequada para o atendimento às leis e a implementação das diretrizes supracitadas (BRASIL, 2006).

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

O art. 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africanas apresentam orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e avaliação da EREER. Essas diretrizes têm como objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantindo o reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira.

Nessa linha, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 estabelece a inclusão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de licenciaturas a EREER. Assim, a resolução CNE/CP 001/2004 expõe que a EREER tem como objetivo a exposição e produção de conhecimentos, assim como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. No art. 1º dessa resolução é instituída a inserção da EREER nas instituições que desenvolvam programas de formação inicial/continuada de professores, voltada para a cada área do conhecimento.

No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, referente ao papel das IES para a efetivação da EREER, destacamos dois itens, expostos nas principais ações das IES, sendo: a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à EREER nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004, e c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afrobrasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008.

Com essa preocupação desenvolvemos um estudo no âmbito de um curso de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática que tem como objetivo investigar as relações estabelecidas entre as trajetórias de vida de cinco licenciadas em Química da turma do mestrado ingressante em 2015, bem como a inserção da Educação das Relações Étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Como recorte deste trabalho, buscamos responder os seguintes questionamentos: Quais os perfis pessoais, acadêmicos e profissionais das mestrandas em Ensino de Ciências e Matemática (ECM) 2015? Quais as visões das mestrandas em ECM-2015 acerca da EREER? Assim, este trabalho tem como objetivos: analisar os perfis pessoais, acadêmicos e profissionais de cinco mestrandas em ECM-2015; e investigar as visões das mestrandas acerca das orientações para a EREER. A seguir apresentaremos a metodologia deste trabalho.

METODOLOGIA

Este trabalho tem como abordagem a pesquisa qualitativa - caracterizada como uma investigação que visa abordar o mundo "lá fora" e descrever, às vezes, explicar os

fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras (FLICK, 2009; BOGDAN, BIKLEN, 2013) -, e mais especificamente o relato autobiográfico. Essa ideia surge a partir do enraizamento no curso da vida, de forma que representamos a nossa existência e como contamos para nós mesmos e para os outros, em estreita relação com a história e a cultura (SOUZA, 2008).

A coleta de dados foi realizada junto aos ingressantes licenciados em Química da turma de 2015 de um curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática de uma universidade nordestina, matriculados em uma disciplina ofertada no primeiro semestre do curso. Dos 19 matriculados na disciplina, seis (6) são licenciadas em Química, incluindo a primeira autora deste trabalho. Dessa maneira, um questionário foi respondido por cinco (5) mestrandas, licenciadas em Química e participantes da disciplina supracitada.

O questionário foi composto por trinta e cinco (35) questões. Oito (08) perguntas caracterizam o perfil pessoal das mestrandas, dezessete (17) questões os perfis acadêmicos e profissionais e dez (10) abordaram questões acerca da inserção da Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino de Ciências. Neste trabalho analisaremos as seguintes questões acerca da inserção da EREER nos cursos de licenciaturas:

1. Você conhece a Resolução CNE/CP N.º 01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
2. Qual sua opinião acerca dessas resoluções/leis?
3. Durante a graduação foi(ram) desenvolvida(s) alguma(s) ação(ões) que trabalha(m) a educação das relações étnico-raciais com seus participantes, seja como palestras, minicursos, mesa redonda ou até mesmo eventos específicos da área?
4. Você já participou de algum processo de formação continuada que abordasse questões étnico-raciais e/ou africanidades? Se você respondeu positivamente à questão anterior, informe, por favor, quais?
5. Em sua opinião, quais relações esses eventos/ações apresentam com a formação de professores?

Em seguida, os dados foram transferidos para o sistema do software on-line webQDA¹. Para preservar a identificação das mestrandas foi utilizado um código de registro, em que foi atribuído um número para cada informante (1, 2, 3,...), em seguida, feitas as identificações de sexo (F para feminino) e do método de coleta, qual seja: questionário (Q).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A. PERFIS PESSOAIS DAS MESTRANDAS

¹ O webQDA é um *software* de apoio à análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e distribuído (www.webqda.com). O serviço surgiu da parceria entre a empresa Esfera Crítica e o Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Uma mestranda tem idade acima dos 45 anos e as demais entre 21 e 25. Todas relataram serem solteiras e não possuem filhos. Duas moram na microrregião Grande Aracaju e três na microrregião do Agreste Central Sergipano.

Quatro informaram serem católicas e uma informou não fazer parte de nenhuma religião. Comparando com os dados do Censo 2010², 5% da população sergipana declararam pertencer a religião candomblé, 5% não declararam religião, 4% a religião católica, 4% sem religião e 3% a religião evangélica. Assim, a maioria das mestrandas declarou religião católica, discrepando discretamente dos dados do IBGE.

Quatro declararam serem pardas e uma negra. Apesar do número reduzido de sujeitos dessa pesquisa, podemos inferir que esse dado reflete a realidade étnico-racial do estado de Sergipe, apresentado pelo censo demográfico do IBGE 2010³, que em sua maioria se declaram parda ou preta (67,1 % e 3,9%, respectivamente).

Concluimos que a maioria das mestrandas tem idade entre 21 e 25, mora na microrregião do Agreste Central Sergipano, é católica e declarou ser parda.

B. PERFIS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS DAS MESTRANDAS

Quanto ao perfil acadêmico, identificamos que todas as mestrandas concluíram o Ensino Médio em rede pública. Sendo que três concluíram o Ensino Médio em 2009, uma em 2008 e uma em 1996.

Quanto à instituição que cursou a licenciatura, quatro mestrandas cursaram em universidade pública e uma em universidade/faculdade particular.

Com relação ao ano que concluíram as licenciaturas obtivemos os seguintes dados: 01 em 2000, 01 em 2011 e 03 em 2014. Assim, constatamos que a maioria (4) das mestrandas concluiu seu curso após o ano que entra em vigor a resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, sendo que 03 delas, 10 anos após (2014).

Em relação a ter ingressado na Universidade através de cotas, três mestrandas disseram que se inscreveram no Grupo C – Candidatos de Escola Pública que se auto declaram pardos, negros ou indígenas e duas mestrandas adentraram na Universidade antes das cotas, logo, não tinham a opção por esse sistema. Portanto, a partir da criação do sistema de cotas, as mestrandas podiam fazer a opção e assim o fizeram. Isso evidencia a importância dessa política para o ingresso dos alunos oriundos das camadas populares na Educação Superior pública.

Sobre a opção pelo curso de licenciatura, obtivemos dois tipos de respostas. Todas responderam que sua opção ocorreu pelo fato de ter afinidade com a área. Uma mestranda ainda apresentou mais dois motivos: curso ser próximo onde mora; e incentivo de pais, parentes e amigos.

Vários fatores interferem na escolha do jovem pela profissão. Essa decisão é marcada por insegurança e medo que reflete na autoafirmação em suas atitudes, assim, a escolha pela profissão tem influência de seu interesse de criança, e, por outro lado, o mundo dos adultos (SOARES, 2002). Desse modo, os fatores familiares também são motivos determinantes para a escolha da profissão docente, pois o jovem está dentro de um universo de informações e opções que possibilitam uma orientação profissional (ARROYO, 2008).

² CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Religião. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

³ CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Cor ou Raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=se>>. Acesso em: mar. 2016.

Destacamos que, no questionário havia a possibilidade de marcar a opção “afinidade com a área, mas não quer ser professor”. Nenhum informante marcou essa opção. Com isso, percebemos que todas fizeram a opção pelo curso pela afinidade com a área e também por quer ser professor da área. Desse modo, continuamos nossa análise.

Três mestrandas informaram terem sido bolsistas durante a graduação citaram os seguintes programas: Programa de Iniciação à Docência (PIBID); Iniciação Científica (PIBIC); Iniciação a Extensão (PIBIX); e Programa de Educação Tutorial (PET). Duas mestrandas não foram bolsistas e/ou voluntários.

Observamos que a maioria das mestrandas participou como bolsista de programas durante a graduação, sendo que o programa mais citado pelas três foi o PIBID, pois todas as três que foram bolsistas, também foram no PIBID. O PIBID tem como objetivo possibilitar a aproximação do futuro professor com a atuação profissional. Esse programa é executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como finalidade promover a iniciação à docência para estudantes de cursos de formação de professores com a concessão de bolsa para graduandos, professores das universidades e professores/as da Educação Básica.

Ao analisar a quantidade de mestrandas que participaram de ações durante a graduação e comparar com o ano de formação e a instituição (pública ou particular), identificamos que as três mestrandas que informaram terem sido bolsistas, concluíram suas licenciaturas em 2014 e em instituição superior pública. Já duas mestrandas que não participaram de programas, uma concluiu a licenciatura em 2011 em instituição superior particular e, outra em 2000 em instituição pública.

A partir desses dados, percebemos que, das quatro mestrandas que concluíram as licenciaturas em instituição superior pública, três (1FQ, 2FQ e 3FQ) que participaram de ações durante a graduação concluíram suas licenciaturas em 2014 e uma (4FQ) que não participou de tais ações, concluiu sua graduação em 2000. Podemos inferir que, um dos motivos de 4FQ não ter participado dessas ações foi devida-se ao fato de a oferta de bolsas específicas para cursos de formação de professores terem sido uma política pública implementada no Brasil somente nos últimos anos. A exemplo disso, o PIBID lançou seu primeiro edital em 2007, entretanto as atividades tiveram início em 2009, com um total de 3.088 bolsistas em 43 instituições federais de ensino superior. Nos anos posteriores, houve a ampliação de novos projetos, que registrou em 2014, com 90.254 bolsas distribuídas entre 284 instituições de ensino público. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Assim, em comparação com 1FQ, 2FQ e 3FQ, pouca possibilidade 4FQ tinha de ser bolsista. Com relação a 5FQ que concluiu a licenciatura em 2011, inferimos que um dos motivos de não ter participado dessas ações foi devido ao fato de ter cursado sua graduação em instituição superior particular, já que as propostas de implementações de projetos ocorreram em instituições de ensino público. Continuemos nossa análise.

Das cinco mestrandas, apenas 4FQ possui pós-graduação lato-sensu (especialização), sendo: Ensino de Ciências na modalidade química.

Em relação do porque se candidatou para seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA), foram identificados nas narrativas vários motivos, como: aperfeiçoamento profissional, adquirir experiência, aquisição de conhecimento, continuidade da carreira profissional, contribuir para a formação professor, identificação com a área e ampliar os estudos sobre a área de Ensino. Destacamos o relato de uma mestranda, a qual relaciona a importância do mestrado em contribuir para sua formação profissional, a saber:

“Porque contribui para a minha formação (professor) além de avançar nas visões sobre o ensino e poder contribuir de algum modo (mais ativo) para a educação (1FQ, 2015)”.

Já 2FQ destaca em adquirir experiência, pois veem a participação no programa como a possibilidade de ter contato com as atividades que envolvem discussões sobre a área de Ensino, assim sendo: “Me candidatei a fim de adquirir experiência no momento das discussões possibilitando uma reflexão sobre a área de ensino (2FQ)”.

As demais informantes apresentaram os seguintes aspectos: “Por que me identifico com a área, quero ser professora e continuar os estudos (3FQ)”;

“Para obter conhecimento (4FQ)”;

“Porque quero aprofundar meus estudos (5FQ)”.

Assim, foi possível inferir que os motivos pelas quais as mestrandas optaram por fazer o mestrado do PPGEICIMA possuem a ideia de aperfeiçoamento profissional, adquirir experiências e obter conhecimento.

Ampliando essas discussões, destacamos os objetivos do PPGEICIMA, exposto no Art. 2, a saber,

- I. Promover a continuidade da formação de professores, educadores e pesquisadores;
- II. Formar pessoal qualificado em nível de Mestrado para o exercício das atividades de pesquisa e de ensino;
- III. Proporcionar a aproximação dos professores à base teórica dos estudos e pesquisas sobre ensino e aprendizagem em Ciências e Matemática, e,
- IV. Incentivar trabalhos que permitam avançar na compreensão dos problemas relacionados com ensino, aprendizagem e divulgação científica. (BRASIL, 2014, p.2)

Percebemos que essa relação vai ao encontro dos motivos expostos pelas mestrandas em fazer parte do PPGEICIMA. Tais como, “conhecimento”, “adquirir experiência”, “identificação com a área”, “aperfeiçoamento profissional” estão relacionados com o inciso 1 do Art.2 em promover continuidade da formação de professores, educadores e pesquisadores.

Com relação a ter trabalhado antes de entrar no PPGEICIMA, obtivemos três tipos de respostas: 03 não trabalham, 01 continua trabalhando e 01 parou de trabalhar depois que entrou no PPGEICIMA. Sendo que a informante que continua trabalhando exerce a função de Professor à 19 anos.

C. OPINIÕES DAS MESTRANDAS SOBRE A EREER

Como exposto, uma das demandas fundamentais para a efetivação da EREER refere-se à formação inicial e continuada dos professores. Com essa preocupação indagamos as mestrandas sobre suas opiniões acerca da EREER.

A primeira pergunta feita às mestrandas no que diz respeito a EREER foi se elas se elas tinham conhecimento da Resolução CNE/CP N.º 01/2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Somente duas mestrandas responderam que sim.

Sobre as opiniões das mestrandas acerca da Resolução CNE/CP 001/2004, duas afirmaram não ter conhecimento, entretanto destacaram a importância dessas discussões nos cursos de licenciaturas, como mostra na narrativa de uma mestranda: “Não conheço a resolução, mas acredito que seja de fundamental importância para a área, desde que seja posta em prática, pois deve fornecer subsídios para implementação das relações étnico-raciais no curso superior” (3FQ, 2015).

Já, uma mestranda que havia dito na questão anterior não ter conhecimento sobre a resolução, manifestou a seguinte opinião: “A princípio são questões que de

certa forma estão apresentadas e registros (documentos), embora pouco ou quase não há discussões a respeito em sala de aula” (2FQ, 2015).

Podemos inferir que, apesar de as três mestrandas não conhecerem a resolução, tiveram acesso alguma informação sobre a temática que as levaram a dar uma opinião, mesmo que tangenciando a questão.

As duas mestrandas que tinham afirmado conhecer a resolução CNE/CP N.º 01/2004, destacaram, de modo geral, a importância da inserção da EREER em todos os níveis educacionais, apresentando discussões sobre manifestações étnicas, culturais e diversidade. Em destaque, as narrativas das duas informantes:

O que conheço sobre tal resolução é recorrente a discussões em sala durante a graduação somente por contribuições pontuais. Mas, minha opinião acerca esta resolução é que contribui para a inserção das contribuições culturais existentes em relação as atividades étnico-raciais na educação (em todos os níveis) uma vez que é necessário discussões sobre a cultura e diversidade que o Brasil representa, constituindo a nossa sala de aula. (1FQ, 2015)

As resoluções são importantes tendo em vista que o homem deve preservar suas raízes através de suas manifestações étnicas e culturais. É necessário para a formação do homem um apropriação dos conceitos científicos que permitam a evolução histórica do conhecimento científico. (4FQ, 2015)

Dessa forma, na primeira narrativa, percebemos que a mestranda enfatiza a inserção da resolução na educação, em todos os níveis, relacionando a cultura e diversidade. E, na segunda narrativa, discute que a resolução, de modo geral, é importante para que o homem possa preservar suas manifestações culturais. Contudo, nas orientações e ações para a EREER é destacada a inclusão da resolução visando ao combate, ao racismo, as discriminações, ao reconhecimento, a valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileiras, em documentos normativos e de planejamentos dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis. (BRASIL, 2006) Portanto, nas narrativas supracitadas não contemplaram questões com: racismo, preconceito e discriminação, pois não basta inserir as “[...] contribuições culturais existentes em relação as atividades étnico-raciais [...] (1FQ, 2015)”, é preciso combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os negros construir boas relações raciais e sociais, para que todos se realizem enquanto cidadãos.

Referente a questão se durante a graduação foi (ram) desenvolvida(s) ação (ões) na quais foi trabalhada a EREER com seus participantes, seja como palestras, minicursos, mesa redonda ou até mesmo eventos específicos da área, a maioria (04) afirmou que não participaram de tais atividades. Somente 1FQ que afirmou ter participado de atividades sobre a EREER, destaca que:

Fiz parte de um projeto vinculado a bolsa durante a graduação onde participei e muitas discussões sobre relações étnico-raciais (como também de outros do gênero) palestras, mesa redonda, que contribuíram muito em minha formação acadêmica e pessoal. Levo estes ensinamentos tanto na minha pratica quanto na minha vida. (1FQ, 2015)

Desse modo, podemos inferir que a maioria das mestrandas não participou durante a graduação de ações que trabalham a EREER. Passemos a análise das falas das mestrandas.

Percebemos na narrativa de 1FQ a influência de um projeto que retrata discussões sobre a EREER, como também foram destacadas palestras e mesa redonda.

Para 1FQ tais atividades levaram a um aprendizado que contribuíram para sua formação acadêmica e pessoal.

Por sua vez, a mestranda 3FQ considerou que não participou dessas ações porque a “grade curricular” do seu curso não contemplava a resolução. A título de ilustração apresentamos sua narrativa: “Não, acredito que não houve em virtude da grade curricular que conclui o meu curso e que não contempla nenhuma disciplina dessa área” (3FQ).

Se compararmos com o ano de formação dessas mestrandas, percebemos que duas, terminaram sua graduação dez anos após a resolução CNE/CP N.º 01/2004. Essas narrativas fortalecem as inferências de que muitos cursos de formação de professores ainda não contemplam essas discussões em suas atividades curriculares (CANDAU, 2006; BRASIL, 2006).

A esse respeito, o art. 1º da Resolução CNE/CP 001/2004 dispõe que a inserção da ERER nos cursos de licenciaturas deve ocorrer tanto nas atividades acadêmicas como disciplinas, módulos, seminários, debates entre outros, quanto nos tratamentos dessas questões, voltada à especificidade de cada campo do conhecimento. Portanto, deverão ser incluídas nos currículos das licenciaturas. Nesse sentido, 1FQ, ao delimitar que sua participação, como aluna de um curso de licenciatura, em ações que dizem respeito a ERER, foram desenvolvidas no âmbito de um projeto e atividades como palestras, explicita que a abordagem da ERER em sua formação não ocorreu no âmbito das práticas desenvolvidas em seu curso de formação. Contudo, podemos afirmar que, em comparação com as demais mestrandas, a narrativa de 1FQ pode apresentar certo avanço em sua formação em relação as vivências das demais colegas. Continuemos nossa análise para melhor compreender essas narrativas.

Com relação a ter participado de algum processo de formação continuada que abordasse questões étnico-raciais e/ou africanidades, das cinco mestrandas, somente 4FQ participou, sendo o Fórum de Práticas Pedagógicas do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE).

Por fim, foi questionado sobre as relações desses eventos/ações com a formação de professores, todas afirmaram que, de modo geral, tem o intuito de promover um “aperfeiçoamento do professor”, “capacitar os professores”, e assim ter capacidade de haver discussões sobre a ERER em sala de aula. Por exemplo, ilustra-se com uma narrativa de duas informantes: “Total relação pois já que devem ser inseridos na educação básica, os professores devem estar capacitados para promoverem tais discussões e sala de aula” (1FQ, 2015) e “Esses eventos devem contribuir para uma formação mais completa, rica e crítica, pois está voltado para pessoas que irão atuar na educação básica, as quais devem formar cidadãos, a fim de intervir na sociedade” (3FQ, 2015).

Dessa forma, essas discussões deverão ser concebidas entre os professores e os alunos, harmonizando assim, um ambiente como um centro cultural, em que as distintas linguagens e produtos culturais estão presentes de forma direta e/ou indireta. Assim, a inclusão da ERER apresenta diversas formas no campo das licenciaturas, como o surgimento de disciplinas específicas relacionadas à ERER e/ou tratamentos dessas temáticas para cada campo do conhecimento. (BRITO e LOPES, 2014)

CONCLUSÃO

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

Assim, constatamos que todas são mulheres, solteiras e não possuem filhos. A maioria (04) é parda, com a faixa etária entre 21 e 25 anos e a religião católica.

Referente aos perfis acadêmicos e profissionais, todas concluíram o Ensino Médio em rede pública. Sendo que, três concluíram em 2009, uma em 2008 e uma em 1996. Quatro mestrandas cursaram as licenciaturas em instituição pública. Sendo que, três dessas concluíram em 2014. Quanto a ter ingressado na Universidade através de cotas, a partir da criação do sistema de cotas, todas essas mestrandas ingressam na universidade por esse sistema. Sobre a opção pelo curso de licenciatura todas responderam que sua opção se ocorreu devido ao fato de ter afinidade com a área e quer ser professor da área.

Em relação do porque se candidatou para seleção de mestrado do PPGECIMA, foram identificados nas narrativas vários motivos, como: aperfeiçoamento profissional, adquirir experiência, aquisição de conhecimento, continuidade da carreira profissional, contribuir para a para a formação professor, identifica com a área e ampliar os estudos sobre a área de ensino.

Além disso, analisamos as visões das mestrandas acerca das orientações para a EREER. Diante disso, somente duas tinham conhecimentos sobre a Resolução CNE/CP N.º 01/2004, em que destacaram, de modo geral, a importância da inserção da EREER em todos os níveis educacionais, apresentando discussões sobre manifestações étnicas, culturais e diversidade. A maioria (04) das mestrandas afirmou que não participaram de atividades/ações e nem de algum processo de formação continuada que trabalham a EREER.

Por fim, todas as mestrandas opinaram acerca das relações desses eventos/ações com a formação de professores, que, de modo geral, tem o intuito de promover um “aperfeiçoamento do professor”, “capacitar os professores”, e assim ter capacidade de haver discussões sobre a EREER em sala de aula.

Contudo, as orientações e ações para a EREER apontam que muitos professores formados não obtiveram o contato com as questões étnico-raciais em sua formação e por isso não compreendem a junção entre a EREER e suas disciplinas. Desse modo, as instituições de ensino deverão desenvolver essa temática por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, explicitada na resolução CNE/CP 001/2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K., **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 261p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004, Seção 1, 2 p.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 Janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.

BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2009.

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

BRITO, M. C. L.; LOPES, E. T. A educação das relações étnico- raciais: perspectivas para a formação docente em Química. **Scientia Plena**, v. 10, n. 8, p.1-12, 2014.

CANDAU, V. M. O/A Educador/a Como Agente Cultural. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F.; ALVES, M. P. C. **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

FLICK, U. W. E. **Qualidade na pesquisa qualitativa**, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”. In: B. A. Gatti, M. E. D. A. André, N. A. S. Gimenes, L. Ferragut, (orgs.) São Paulo: FFC/ SEP, v. 1, setembro 2014, pp. 1-120.

RIBEIRO, S.M. A Educação e as Relações Étnico-Raciais: Diálogos entre os saberes produzidos nos espaços educativos não-formais e o sistema de ensino básico escolar. In: Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: UERJ, 2015. p. 1-7.

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

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

SOARES, Dulce Helena Penna, A Escolha Profissional: Do Jovem ao Adulto, S.P: Summus, 2002

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