

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

Michele Assis de Oliveira

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO  
DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURAS EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO RIO GRANDE SUL**

**Porto Alegre  
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

Michele Assis de Oliveira

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO  
DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURAS EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO RIO GRANDE SUL**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Marilisa Bialvo Hoffmann

**Porto Alegre  
2023**

Michele Assis de Oliveira

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO  
DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURAS EM  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO RIO GRANDE SUL**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Tatiana Souza de Camargo - PPGECI/UFRGS

---

Russel Teresinha Dutra da Rosa - FACED/UFRGS

---

Welton Yudi Oda - UFAM

---

Marilisa Bialvo Hoffmann (orientadora) - PPGECI/UFRGS

---

Saul Benhur Schirmer (suplente) - PPGECI/UFRGS

“Saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro que nasce pelo respeito a si mesmo. Quem se respeita, respeita o outro. Quem é livre, quer que o outro também seja.”

(Daniel Munduruku)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, por estar presente nos “altos e baixos” da vida, me incentivando e lembrando da força resiliente que habita o meu ser.

Agradeço à Professora Marilisa, pela forma humana e afetuosa que conduziu esta orientação, sendo muito mais que uma Orientadora mas também uma amiga que me deu amparo durante todo o percurso da pesquisa.

Agradeço a banca examinadora por aceitar o convite, em especial à Professora Russel que me acompanha desde os caminhos da graduação e é uma grande inspiração profissional em minha trajetória.

OLIVEIRA, Michele Assis de. **A educação para as relações étnico-raciais na formação docente: uma análise dos currículos de licenciaturas em Ciências Biológicas do Rio Grande Sul.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - UFRGS, Porto Alegre, 2023.

## RESUMO

A presente pesquisa discute e analisa o currículo dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Instituições de Educação Superior públicas do Rio Grande do Sul (RS) e as implicações da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) na formação de professores. Portanto, tem como objetivo analisar a produção de sentidos que os currículos destas diferentes universidades propõem quanto à perspectiva antirracista na formação de professores/as. O encaminhamento metodológico utilizado é de natureza qualitativa e trata-se de um estudo do tipo documental. Para tanto, inicialmente analisamos os impactos da Base Nacional Comum Curricular como documento norteador dos currículos escolares da Educação Básica, especificamente no município de Esteio/RS, bem como, se esse documento está em consonância com o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em seguida, buscou-se analisar o que as pesquisas da área da Educação em Ciências têm debatido em relação à temática antirracista, a fim de traçar um panorama dos trabalhos publicados e reafirmar a relevância desta pesquisa. Por fim, analisamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de nove diferentes instituições de ensino superior públicas federais do RS, quanto à estruturação curricular, ementário de disciplinas obrigatórias e eletivas, bibliografias sugeridas, perfil do egresso e formas de implementação dos conteúdos acerca das relações étnico-raciais, na formação dos futuros docentes. Percebemos que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a resolução CNE/CP 01/2004 e as DCNs para educação das relações étnico-raciais impactaram a elaboração dos currículos, mas apesar das referidas leis serem citadas ao longo dos documentos, existem lacunas que não definem como a temática será abordada ou ações quando ocorrem, de forma descontextualizada e isoladas do restante do currículo. Com este trabalho reafirma-se a necessidade de uma maior atenção para os currículos de Licenciatura em Ciências Biológicas, no momento em que estes podem tomar outros sentidos quando os conhecimentos da ERER passam a fazer parte da formulação didático-pedagógica e curricular. Assim, compreende-se que as questões étnico-raciais, das diferenças e da diversidade devem se tornar parte integrante e orgânica dos currículos, visando uma formação de professores sensíveis à inclusão nas práticas pedagógicas antirracistas ao longo de todo currículo, bem como orientam as Diretrizes, tornando conseqüentemente, o ambiente escolar um espaço acolhedor e que celebre as diversidades.

**Palavras-chave:** Educação das Relações Étnico-raciais. Ciências Biológicas. Currículo. Formação de Professores.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Trabalhos selecionados durante o período investigado.....	32
<b>QUADRO 2</b> – Cursos selecionados e respectivos <i>sítes</i> .....	46

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Localização do município de Esteio - RS.....	20
<b>FIGURA 2</b> - Localização das Instituições pesquisadas.....	47



## LISTA DE SIGLAS

BMCC - Base Municipal Comum Curricular  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAA - Coordenadoria de Ações Afirmativas  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais  
ERER - Educação das Relações Étnico-raciais  
FURG - Universidade Federal de Rio Grande  
h/a - Hora- aula  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES - Instituição de Ensino Superior  
IFFar - Instituto Federal Farroupilha  
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena  
PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional  
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PIISF - Programa Institucional de Inclusão Social  
PNAD - Programa Nacional de Amostra por Domicílio  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPC - Projeto Pedagógico do Curso  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RME - Rede Municipal de Ensino  
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFPEl - Universidade Federal de Pelotas  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 : PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DA BASE COMUM CURRICULAR DE ESTEIO/RS</b>	<b>17</b>
1.1 O município de Esteio (RS)	21
1.2 A BNCC e a BMCC do município de Esteio	22
1.4 Análise do documento, sob a perspectiva da diversidade étnico-racial	25
1.4.1 Área da Matemática	26
1.4.2 Área de Ciências da Natureza	27
1.4.3 Temas transversais, estruturantes e contextualizados	28
1.5 Síntese	31
1.6 Referências do capítulo	32
<b>CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO NARRATIVA</b>	<b>35</b>
2.1 Caminhos percorridos	36
2.2 Uma revisão narrativa sobre a ERER na formação de professores de ciências	40
2.3 Síntese	46
2.4 Referências do capítulo	48
<b>CAPÍTULO 3: A ERER NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO RIO GRANDE DO SUL</b>	<b>50</b>
3.1 Caminhos percorridos	52
3.2 A ERER nos cursos de Ciências Biológicas	55
3.2.1 Proposta de atendimento à Lei 10.693/03	55
3.2.3 Disciplinas ofertadas e suas relações com a ERER	63
3.2.4 Bibliografias sugeridas e sua relação com ERER	69
3.2.5 Perfil do Egresso e a ERER	77
3.3 Síntese	80
3.4 Referências do Capítulo	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>85</b>
Referências	88
<b>ANEXOS</b>	<b>89</b>

## INTRODUÇÃO

Todo meu percurso na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) foi realizado em instituições da rede pública de Esteio, cidade situada na região metropolitana de Porto Alegre. Ingressei como estudante cotista no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas desta Universidade no ano de 2010, um período de superação e perseverança. Fui a primeira de minha família a concluir o Ensino Médio, portanto, adentrar na graduação em uma Universidade Pública era considerado uma Utopia. Mulher negra, criada pela avó que conseguiu completar a quarta série do ensino fundamental e pelo avô analfabeto. Fui conhecer minha mãe quando tinha 11 anos de idade, mulher negra analfabeta que também foi privada do direito de estudar. Meu pai interrompeu os estudos ainda no Ensino Médio, para se dedicar aos trabalhos braçais e ajudar minha avó com o sustento, o apoio da minha família durante minha vida permitiu que eu pudesse me dedicar aos estudos e sonhar com a graduação.

Como aluna cotista, percebo que muita coisa mudou com a Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que determina que as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação reservem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que destas, 25% são destinadas para alunos negros de baixa renda. Esta ação afirmativa possibilitou que eu conseguisse me inserir neste espaço, mas quero destacar que a resistência para me manter dentro deste espaço é muito grande, e quando se é negro é maior ainda, pois enfrentamos obstáculos como desconfiança, isolamento e racismo, que são barreiras estruturais da sociedade que se refletem em âmbito acadêmico.

Além disso, carrego comigo o sonho de uma família, que nunca tinha sequer vislumbrado essa possibilidade da graduação. No primeiro semestre da graduação fui selecionada como bolsista do projeto “PET Conexões de Saberes – Políticas Públicas de Juventude” vinculado ao Instituto de Psicologia da UFRGS. Para este projeto foram selecionados estudantes cotistas que iriam realizar oficinas lúdicas, as quais possibilitaram o contato de estudantes de escolas públicas dos bairros periféricos Restinga e Cruzeiro (ambos do município de Porto Alegre) com o ambiente acadêmico. Estas oficinas visavam o encorajamento destes estudantes,

em sua maioria negros, para o posterior ingresso na Universidade, demonstrando a eles que a Universidade Pública é para todos. Durante o período de um ano, no qual eu atuava como integrante do projeto, participei de debates e seminários de formação que possibilitaram uma maior apropriação acerca da política de ações afirmativas e empoderamento Negro, cenário ao qual eu também pertencia nesta Universidade. Estes contatos com os alunos do Ensino Médio aconteciam semanalmente e duas vezes ao mês realizamos encontros com alunos da modalidade EJA - noturno (Educação de Jovens e Adultos) para resolvermos questões relacionadas a provas anteriores do vestibular da UFRGS. Além disso, o contato com alunos e professores destas escolas era intenso, ouvindo relatos que eram registrados em meu diário de campo e que me possibilitaram uma reflexão sobre o meu espaço de pertencimento na sociedade e Universidade.

Já em 2013, fui selecionada para atuar no Laboratório de Sistemática Vegetal, vinculado ao Instituto de Biociências, como monitora. Neste período, tive uma maior aproximação com a licenciatura e com os colegas de curso e um maior entendimento sobre ecologia e didática que fizeram surgir em mim uma vontade ainda maior de atuar em sala de aula. No entanto, permaneci apenas um semestre como monitora, pois os horários de monitoria coincidiam com disciplinas que eu pretendia cursar no semestre seguinte.

No ano de 2014 passei a integrar o projeto “PIBID Interdisciplinar Campus do Vale”, este projeto selecionou bolsistas de áreas distintas para atuar em sala de aula, tendo como coordenadora uma professora vinculada ao Departamento de Filosofia da UFRGS. Juntos, elaboramos planos de aula, produzimos apresentações e materiais a serem entregues aos alunos. O diálogo era presença constante, e, a partir deste momento, os debates acerca das políticas sociais que envolviam a Universidade vieram ainda mais à tona. Realizamos tardes de estudos mensais com leituras de artigos que possibilitassem a reflexão crítica sobre gênero, etnia e condição social. Por vezes, me via como ouvinte, por vezes como sujeito da ação em sala de aula, o que culminou em uma das fases mais enriquecedoras da construção do ser professora e que se refletiu na preparação de minhas aulas para o estágio obrigatório.

Passei a perceber ainda mais a realidade ao meu redor, a realidade dos meus alunos de escola pública e a minha realidade vivenciada também como aluna há alguns anos atrás na Educação Básica, com outros olhos. Ao utilizar os livros

didáticos de Biologia fornecidos por cada escola como ferramenta de apoio em sala de aula, me dei conta de que a autoidentificação naqueles materiais era algo pouco comum.

Sendo assim, surge o desejo em saber se isto era algo que se procedia em livros de outras editoras atualmente, algo isolado, ou um acontecimento vinculado ao fato de prevalecer a cultura eurocêntrica em nossa sociedade. Buscando respostas às minhas perguntas e estando no final do curso neste momento, no qual tornara-se intenso o relacionar conceitos assimilados de artigos, debates e seminários com o que vivenciava, surgiu o meu Trabalho de Conclusão de Curso, que teve como tema a temática “Educação e Equidade Racial”. O mesmo buscou verificar de que forma indivíduos negros e indígenas são representados nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. Realizei um estudo qualitativo de imagens humanas no qual foi descrito e analisado as formas como pessoas das etnias negra e indígena vem sendo representadas antes e após a implantação do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM 2009) e as obras incluídas no Programa Nacional do Livro Didático de 2018 (PNLD 2018), a fim de verificar os efeitos dos critérios de avaliação propostos nos diferentes editais que orientam a produção das obras adquiridas e distribuídas pelo Ministério da Educação para as escolas das redes públicas de ensino, no que se refere à promoção de equidade entre as diferentes etnias. Com a pesquisa, pude perceber que, apesar de ocorrer avanços na representação da diversidade étnica nos livros aprovados no último edital, esta encontra-se ainda de maneira não equitativa.

Posteriormente, no curso de Especialização em Educação Inclusiva cursado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), tive meu primeiro contato com a Base Municipal Curricular do Município de Esteio/RS verificando se esta atendia as orientações da Lei 10.639/2003. Através disso, pude perceber que ainda existem lacunas no documento no que tange a temática étnico-racial em sala de aula, o que dificulta a promoção de um ensino intercultural. Tendo constatado a ausência de mecanismos que colaborem para uma educação não eurocêntrica e diversificada nas instituições de ensino, apesar de existirem documentos oficiais que apontem para a necessidade de um olhar mais atento às diversidades étnicas e culturais, surge então o dever de revisitar minhas memórias enquanto aluna da Licenciatura em Ciências Biológicas e perceber quais foram minhas experiências enquanto professora em formação, voltadas para a Educação para as Relações

Étnico-Raciais. Desse modo, ao escrever, também reflito: *tive possibilidade de experiências curriculares voltadas para esta área durante meu percurso acadêmico? É uma preocupação inserir no currículo das instituições de Ensino Superior esta temática? Estamos sendo preparados, de fato, na Universidade, para debater estas questões?*

Dessa maneira, a presente dissertação foi organizada em três capítulos, que dão conta de responder ao problema desta pesquisa, qual seja: **De que modo as Licenciaturas em Ciências Biológicas ofertadas nas instituições federais de ensino superior do estado do Rio Grande Sul implementaram, em seus currículos, as questões relativas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)?**

Este problema de pesquisa se manifesta com o **objetivo geral** de compreender quais implicações as políticas relativas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) tiveram nos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, no estado do Rio Grande do Sul. Como desdobramentos, apresenta-se os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Identificar quais aspectos dos documentos legais (Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular) dialogam com a Educação para as Relações Étnico-Raciais no contexto do ensino de ciências em uma rede pública;
- 2) Analisar o que e como a pesquisa da área de Educação em Ciências têm abordado a Educação para as Relações Étnico-Raciais na formação de professores;
- 3) Identificar a forma com que a Educação para as Relações Étnico-Raciais vem sendo implementada nos cursos que formam professores de Ciências e Biologia no Rio Grande do Sul.

Embora as características da pesquisa qualitativa documental estejam presente em todo o trabalho, esta dissertação foi organizada em três capítulos, cada um apresentando percursos metodológicos, análises e referências próprias, buscando atender aos objetivos propostos. Neste sentido, no **Capítulo 1**, é realizada uma primeira aproximação do tema das relações étnico-raciais no ensino de ciências e da necessidade de uma formação de professores que contemple essas questões. Para tanto, foi realizada uma análise da Base Municipal Comum

Curricular (BMCC) do município de Esteio-RS. A escolha se deu por minha trajetória de estudante da rede pública, egressa das escolas do município em questão. Serão abordadas as principais características acerca do município e o panorama educacional vigente, dando ênfase à análise do documento nas áreas de Ciências e Matemática, sob uma perspectiva antirracista e que dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a educação das relações étnico-raciais, pois no imaginário social ainda persistem preconceitos que geram desigualdades e intolerâncias e acabam por deixar rastros na educação.

Com a implementação da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), que propôs a redação dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares de ensino, a educação brasileira passou por significativas alterações. Após 20 anos da promulgação desta lei, busco, no **Capítulo 2**, compreender de que maneira esta vem sendo inserida no currículo dos cursos de Ciências Biológicas de Universidades Públicas do estado do Rio Grande do Sul, e de que modo tais políticas públicas afirmativas colaboram na potencialização da conscientização acerca da existência do racismo institucional no Brasil, de uma maneira mais ampla.

As políticas curriculares educacionais foram impactadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o estudo da História e cultura Afro, brasileira e Indígena durante todo o currículo das instituições de ensino. Pretende-se com **Capítulo 3**, que é o foco principal do presente estudo, discutir e analisar o currículo e a formação docente na perspectiva de uma educação antirracista. Para tanto, foi realizada a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas oriundos de instituições de ensino superior públicas federais do Rio Grande do Sul. Foram analisados os currículos, buscando investigar de que modo esta temática é abordada nas disciplinas, se ocorrem sugestões bibliográficas de autores negros da atualidade e leituras que promovam o letramento racial, bem como, se o perfil do egresso esperado por cada Instituição visa uma conduta antirracista em sala de aula.



## **CAPÍTULO 1 : PERSPECTIVAS ANTIRRACISTAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DA BASE COMUM CURRICULAR DE ESTEIO/RS<sup>1</sup>**

O Brasil oferece um exemplo de país que nasceu do encontro das diversidades: povos indígenas, europeus, orientais e africanos de diferentes matrizes étnicas ou culturais. Todos, sem exceção, deram suas notáveis contribuições para a formação do povo brasileiro, para a construção de sua cultura e de sua identidade plural (MUNANGA, 2008; 2010). A necessidade de estudos sobre a diversidade advém do fato de ainda persistirem arraigados no imaginário social, preconceitos de diversas ordens. Logo, é necessário avançar no sentido de desnaturalizar essas percepções apontando possíveis caminhos para mitigar e acabar com as diferentes formas de intolerância.

Então, pode-se afirmar que toda escola que insere a temática da diversidade de maneira interdisciplinar e que dialoga com o cotidiano do discente em seu planejamento escolar possibilita, de alguma forma, a promoção do respeito às diferenças, comprometendo-se com a formação de cidadãos críticos e questionadores. Do mesmo modo, conforme enfatiza Verrangia (2010), há uma importância consensual, na área de Educação, de vincular o ensino à realidade dos educandos e às suas vivências concretas e socioculturais. Desse modo, a prática educacional que traz o pensamento crítico, reflexivo e desconstrutivo para a sala de aula avança na direção de uma atuação que liberte as minorias da opressão. Portanto, está em consonância com os estudos de Freire, que já alertavam para a prática de uma pedagogia da autonomia: “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2015, p. 28).

O preconceito presente em nossa sociedade deixa rastros de desigualdade na área da educação. Há maior taxa de analfabetismo e evasão escolar entre negros e pardos (IBGE, 2018), pois estes indivíduos não entendem o ambiente

---

<sup>1</sup> Capítulo publicado em forma de artigo no periódico RIS- Revista Insignare Scientia, em fevereiro de 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12149/7839> . O mesmo se encontra, na íntegra, no anexo 1 desta dissertação.

escolar como seu espaço de pertencimento, uma vez que a realidade apresentada em sala de aula não dialoga com aquela realidade vivenciada por eles em seus cotidianos (SILVA, 2019).

Conforme a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios de 2018 (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no que diz a respeito à taxa de acesso à educação básica - obrigatória pela Constituição no país -, entre negros e pardos o índice fica em 40,3%, enquanto entre brancos é de 55,8%. Já a média de anos de estudo é 10,3 anos para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda. Ainda, a taxa de frequência escolar do ensino médio para jovens (15 a 17 anos) é menor para pretos ou pardos (64,9%) com relação a brancos da mesma idade (76,5%). A PNAD também buscou conhecer a aproximação com o trabalho e com o estudo ou a qualificação para o trabalho entre jovens de 15 a 29 anos, constatando que a taxa de pessoas brancas que não se qualificam nem trabalham é 18,5%, enquanto 25,8% de pessoas pretas ou pardas encontram-se nessa situação. Por fim, sobre a taxa de analfabetismo, esta também é maior entre pessoas pretas ou pardas, somando cerca de 9,1%, enquanto entre pessoas brancas é de 3,9% (IBGE, 2018).

As taxas apresentadas são exemplos das necessidades que corroboram com a importância de incluir no cotidiano escolar e também na formação de professores, diretrizes que superem o racismo estrutural, conceito definido como uma “estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado” (ALMEIDA, 2019, p.33). Desse modo, é importante criar estratégias, e que estas viabilizem um ambiente em sala de aula mais acolhedor às diversidades e com uma menor taxa de evasão escolar de alunos negros e pobres, pois a escola é uma instituição capaz de contribuir para a superação da intolerância, das desigualdades e do racismo por meio de conhecimento.

As Diretrizes que deram embasamento à temática do Ensino para as Relações Étnico-Raciais foram homologadas em 2004 e, a partir daí, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da

Educação (MEC) com o objetivo de regular o exercício da temática no ensino fundamental e médio.

Foram estabelecidos, assim, o parecer e a resolução que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano. A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que também estabelece as orientações sobre os conteúdos a serem incluídos nos currículos em todos os níveis da educação básica, além de traçar estratégias pedagógicas “de valorização da diversidade e combate ao racismo, que competem a todos/as os/as professores/as que atuam na educação básica, independentemente do seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004).

Dessa forma, verifica-se a importância destas diretrizes no sentido de quebrar a hegemonia de currículos monoculturais e eurocêntricos. A atenção no atendimento à implantação da Lei Federal nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, desempenha um papel fundamental para a viabilização da valorização das diferenças culturais e a promoção da equidade étnico-racial. As diretrizes buscaram criar recursos para fortalecer a representatividade das populações de origem africana e de outros pertencimentos étnicos, bem como o reconhecimento desses sujeitos como de extrema importância para a constituição e a manutenção da sociedade brasileira.

Porém, como apontou a pesquisa do IBGE, o sistema educacional vigente ainda apresenta lacunas no que tange à temática da diversidade étnico-racial e à continuidade dos descendentes de origem africana na escola. A implantação da Lei 10.639/03 adotou uma série de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade. Sua aplicação resultou em programas de ações afirmativas, visando corrigir desvantagens criadas por uma estrutura social excludente e discriminatória.

Nesse movimento incessante pela busca da conquista dos direitos das populações de origem africana, é importante ressaltar o protagonismo do

Movimento Negro na implantação destas leis e na luta por uma educação antirracista, democrática e com foco em uma educação para diversidade sociocultural e não somente com viés eurocêntrico. A necessidade do entendimento de práticas que promovam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) surge a partir das demandas nacionais e internacionais para o combate ao racismo e outras formas de preconceitos e intolerâncias que geram violências na sociedade e acabam por atingir os espaços escolares. Estas demandas foram levantadas historicamente pelas populações marginalizadas, com destaque para os movimentos de libertação, emancipação e reconhecimento empreendidos pelo Movimento Negro. Em meio a essa trajetória de luta, são marcos os levantes de Zumbi dos Palmares e Ganga Zumba no Brasil do século XVII, bem como no ano de 2001, quando aconteceu a Conferência Internacional de Durban, na África do Sul, em que o governo brasileiro tornou-se signatário de uma Declaração com diversos compromissos<sup>2</sup> a implementar (CARTH, 2018).

Diante do exposto, o presente trabalho realizou uma análise documental<sup>3</sup> da Base Municipal Comum Curricular (BMCC) do município de Esteio no Estado do Rio Grande do Sul, amparada pela legislação vigente nas temáticas, como: a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, bem como produções científicas pertinentes ao tema. Nosso objetivo, neste capítulo, foi verificar a abordagem da temática étnico-racial no documento, especificamente o direcionado às áreas de Ciências da Natureza e Matemática, analisando se nestas encontram-se o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dá origem à Base Municipal Comum Curricular (BMCC), institui-se como referência nacional para a elaboração de currículos dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas. Ela também alinha políticas e ações em torno da formação de

---

<sup>2</sup> A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), ocorreu de 31 de Agosto a 8 de Setembro de 2001, em Durban na África do Sul. Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para a sua superação. Entre elas, ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES, 2017, p.34).

<sup>3</sup> A análise documental se constitui como aquela realizada a partir de documentos considerados cientificamente autênticos, avaliada como uma técnica importante na pesquisa qualitativa (Ludke e André, 1986).

professores, avaliação e critérios de infraestrutura para o desenvolvimento da educação (NEIRA, 2018), constituindo-se desta forma como documento norteador para a elaboração da Base Comum Curricular do município de Esteio. Deste modo, trazemos na sequência um breve detalhamento do que é a BNCC, entrando, a seguir, em dados específicos da pesquisa.

### **1.1 O município de Esteio (RS)**

O Município de Esteio (Figura 1) está localizado a aproximadamente 20 km da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, e é parte da Região Metropolitana. Faz divisa com os municípios de Canoas, Nova Santa Rita, Sapucaia do Sul e Cachoeirinha. Possui população de 83.846 habitantes (BRASIL, 2014), embora seja o menor município em área da Região Sul do território brasileiro (27.543 km<sup>2</sup>). No âmbito educacional, existe no município desde a Educação Infantil até a Educação Profissional (na forma de aulas presenciais) e o Ensino Superior (na proposta de aulas à distância).

Para atendimento às demandas de Educação Básica, estão em funcionamento no município 74 instituições de ensino da rede pública municipal, estadual e da rede privada. Dentre a totalidade de escolas, 23 são da rede municipal, organizadas, mantidas e oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Elas ofertam desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Destas, 12 são escolas mantidas pelo poder público estadual, organizadas e oferecidas pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul através da 27ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada no município de Canoas (RS), ofertando o Ensino Fundamental e/ou Médio e também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; 37 são escolas da rede privada, dentre as quais 33 oferecem Educação Infantil; 7 oferecem Ensino Fundamental; e 4, Ensino Médio (BRASIL, 2014), no ensino sequencial regular da idade própria e na modalidade de Educação para Jovens e Adultos. O quantitativo de alunos atendidos anualmente no Município é de aproximadamente 20.000, sendo que a Educação Pública é a responsável por 76% das matrículas. Destas, 50% estão na Rede Municipal e 26% na Rede Estadual (BRASIL, 2014).

**FIGURA 1 - Localização do município de Esteio - RS**



Fonte: Google Maps, 2023.

## **1.2 A BNCC e a BMCC do município de Esteio**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para a melhoria da qualidade da Educação Básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. A BNCC começou a ser elaborada em 2015 a partir de uma análise aprofundada dos documentos curriculares brasileiros. Foi realizada por 116 especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades, nos anos de 2015 e 2016. Ademais, consultas públicas presenciais e on-line foram realizadas para possibilitar a participação mais

direta da população na sua construção. Em 2017, apresentando algumas rupturas no que diz respeito à temática da diversidade étnico-racial se comparado às versões anteriores do documento (2015-2016), o MEC concluiu a sistematização das contribuições e encaminhou uma terceira e última versão do texto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A seguir, em 14 de dezembro de 2018, o documento foi homologado para a etapa do Ensino Médio. Ambos estão em vigor nas redes e sistemas de ensino do país (BRASIL, 2020).

A BNCC define os conhecimentos e habilidades que todos os alunos brasileiros têm o direito de aprender, ano a ano, na Educação Básica. Como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o documento norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. A orientação estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes ao longo da escolaridade básica (BRASIL, 2020). Com a BNCC, os sistemas educacionais, as escolas e os professores têm um importante referencial para suas aulas.

Uma das principais críticas à BNCC, no que tange à Educação para as Relações Étnico-Raciais, é a de que o documento não apresenta discursos para a promoção desta, tampouco para uma educação antirracista. Do mesmo modo, quando há referência a negros e afro-brasileiros, estes são indicados especificamente como parte dos componentes curriculares de História, Geografia e Ciências Humanas. Outro ponto crítico do documento é de que a forma como a ERER aparece na BNCC:

[...]resulta na responsabilização dos estados e municípios em realizar a implementação destas discussões nos currículos e que por vezes acabam sendo trabalhadas de forma pontual e descontextualizadas, pois são apresentadas apenas no mês da consciência negra (novembro), esquecendo que esta é uma proposta para ser trabalhada durante todo o ano letivo (SILVA e SILVA, 2021, p. 566).

Nesta esteira, a Base Municipal Comum Curricular (BMCC) do município de Esteio - RS, foi instituída e homologada em 20 de dezembro de 2017 e elaborada

em colaboração com professores por áreas de conhecimento da Rede Municipal de Ensino (RME) de Esteio. Nesse processo, foram coletadas falas dos docentes em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação da cidade, que permitiram construir competências e conceitos estruturantes mínimos desejáveis que os alunos do município desenvolvam. Conforme descrito no próprio documento, optou-se pela mistura de pensamentos e ações nessa construção porque se acredita que todo o material escrito, com a essência de muitos e, por aqueles que o utilizam diretamente, tem, em sua estrutura, uma maior autenticidade (ESTEIO, 2017).

Então, foi construído um Plano de Ação de Reestruturação Curricular e Capacitação Profissional da Rede Municipal, o qual descreveu passos que visam atender aos objetivos do trabalho (ESTEIO, 2017) e serão descritos a seguir: a) Foi realizado o levantamento de todo o material construído pelas escolas (planos de estudos), etapa que refletiu sobre a valorização de registros já construídos e a necessidade de ouvir todas as escolas; b) Ocorreram nove encontros, sendo o primeiro com as Equipes Diretivas e os demais abordando as quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática); c) Construção da arquitetura curricular da rede, realizada com auxílio dos materiais construídos pelos professores das áreas do conhecimento; d) Após essa arquitetura ser desenhada, todos os professores da Rede Municipal de Ensino tiveram a oportunidade de avaliar o que foi realizado e opinar sobre as construções e propor mudanças. Utilizando-se a internet como ferramenta digital colaborativa, foi construído um Blog, que apresentou a Planilha Descritiva dos Currículos Desenvolvidos, competências e conceitos divididos por componentes curriculares e ano escolar; e) Por fim, ocorreu um segundo bloco de encontros por área do conhecimento, nos quais os professores e a gestão escolar validaram o conteúdo do documento, ou seja, conferiram, discutiram e finalizaram sua construção.

A BMCC, que utilizou como referência a Base Nacional Comum Curricular, entrou em vigor no município no ano de 2018 e busca dar acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, independentemente do local onde estudam. O poder público no município, com a implantação das diretrizes do documento, unificou o sistema educacional vigente na cidade.



A implantação de uma Base Comum Curricular no município de Esteio surgiu, conforme afirma-se, da necessidade de “elevar o nível de aprendizagem dos alunos em âmbito escolar, bem como qualificar o ensino oportunizado na rede municipal, buscando coerência no processo de ensino-aprendizagem”. De acordo com a equipe da Secretaria de Educação do município, uma das possíveis causas para o baixo desempenho dos estudantes foi a ausência de um currículo comum nas escolas municipais (ESTEIO, 2017).

#### **1.4 Análise do documento, sob a perspectiva da diversidade étnico-racial**

O documento apresenta os conhecimentos, competências e habilidades consideradas essenciais no processo de aprendizado dos estudantes ao longo da educação básica e servirá como referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares estaduais e municipais. O propósito é fazer com que as divergências entre os índices apresentados que estejam aquém do esperado possam diminuir gradativamente, por meio de um trabalho pedagógico mais coerente e alinhado, de forma que se perceba um crescimento na qualidade do trabalho oferecido aos alunos da Rede Municipal de Ensino (ESTEIO, 2017).

A BMCC do município está organizada por competências e habilidades de acordo com as áreas de aprendizagens específicas da Educação Básica (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). É ordenada em nove capítulos, dispostos num total de 115 páginas, e disponibilizada para consulta em formato PDF no site oficial da Prefeitura Municipal de Esteio<sup>4</sup>.

No capítulo inicial do documento, somos remetidos a uma breve apresentação do corpo que compõe a Secretaria Municipal de Educação do município. Sequencialmente, é traçado um panorama geral da rede municipal de ensino, informando como é realizada a organização geral do currículo. Em seguida, são descritos em capítulos distintos as competências e habilidades das áreas de ensino específicas, iniciando pela área de Linguagens, seguido de

---

<sup>4</sup> Documento disponível para acesso em:  
<[http://www.esteio.rs.gov.br/images/arquivos/2017/bmcc\\_esteio\\_ensino-fundamental.pdf](http://www.esteio.rs.gov.br/images/arquivos/2017/bmcc_esteio_ensino-fundamental.pdf)>

Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O capítulo final é dedicado aos temas ditos “Transversais, Estruturantes e Contextualizados”, que abrangem a temática da Diversidade (que envolve a diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de idade, entre outras), Educação Alimentar, Educação Ambiental/ Sustentabilidade, Educação Financeira e Fiscal e, por último, Educação para o Trânsito.

Conforme o documento, entre as “Competências do Aluno Esteiense” consta a expectativa de que o egresso da Educação Básica tenha como perfil desenvolvido no interior das escolas da rede municipal um aluno leitor e entendedor dos acontecimentos cotidianos, que reconhece a cientificidade na contextualização da realidade. O aluno será consciente do seu papel, tanto nas relações sociais como nas relações com o ambiente natural que o cerca, modificando realidades e desnaturalizando fenômenos (ESTEIO, 2017).

A BMCC é parte de todos os currículos locais que irão determinar as aprendizagens regionais e metodologias de ensino que julgar necessárias e adequadas. A partir daqui, analisaremos como cada área do conhecimento realiza a abordagem da temática étnico racial no documento da BMCC do município, quando esta se fizer presente.

#### **1.4.1 Área da Matemática**

Nesta área do conhecimento, o aluno é incitado a resolver situações problema envolvendo diferentes circunstâncias (preferencialmente cotidianas), utilizando estratégias próprias e compreendendo as articulações existentes no contexto para afinar com criticidade a leitura de mundo (ESTEIO, 2017). Apesar da ausência de orientações específicas relacionadas ao EREER nesta área, é possível criar possibilidades para que o aluno possa raciocinar de forma autônoma, para com o reconhecimento de diferentes realidades. Por exemplo, a utilização de algoritmos matemáticos e de saberes matemáticos de diferentes povos, entre eles, os povos africanos, os quais podem ajudar na visibilização, no reconhecimento e na valorização de outros saberes, possibilitando um debate atual sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Além desse exemplo, existem diversas outras possibilidades, como explorar toda a geometria com suas figuras representadas por meio de símbolos da cultura Adinkra e de outras culturas

africanas, e utilizar os antigos símbolos da arte Yorubá para ajudar no entendimento de alguns conceitos geométricos (BRASIL, 2006, p. 185).

As DCNs 03/2004 orientam a inclusão de atividades no ensino de Matemática que explorem as contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etnomatemática (BRASIL, 2004). A matemática faz parte da cultura e, portanto, deve ser um aprendizado em contexto situado do particular ao universal. Para a população de origem africana, em especial, é necessário tornar o ensino da matemática vivo, respeitando a cultura local. Isso é possível com base na história e na cultura dos povos, quando e como vivem, como comem, como se vestem, como rezam e como resolvem as questões cotidianas que envolvem os conhecimentos matemáticos (BRASIL, 2006, p.196).

#### **1.4.2 Área de Ciências da Natureza**

Essa área tem como principais ações educativas a aprendizagem para a vida, a interpretação de fenômenos de forma interdisciplinar, o desenvolvimento do poder investigativo, a utilização da ciência como elemento de interpretação e intervenção na sociedade, o desenvolvimento da capacidade de desnaturalizar os fenômenos com criticidade e a elaboração de propostas de ação em que seja possível reconhecer a cientificidade dos acontecimentos cotidianos, contextualizando socialmente fenômenos e questionando-os de forma crítica (ESTEIO, 2017). Dessa forma, corroboramos com a citação de Silva (2011, p. 40), que afirma que o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. A biologia, a física e a química destacam-se como disciplinas que, quando integradas, são capazes de desconstruir afirmações que classificam as diferenças como inferioridade e que marcam a condição natural de indivíduos e grupos interétnicos (BRASIL, 2006, p. 196).

O que ainda se deixa a desejar na maioria dos currículos é o fato destes terem tendência a enfatizar conteúdos das classes dominantes, refletindo os seus interesses. A escola é a instituição que tem um papel preponderante para a eliminação das discriminações e a emancipação dos grupos discriminados. Ela proporciona acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade - que regem as relações sociais e raciais - e a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e

união das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004). É possível destacar que, no campo da biologia, o olhar do educador poderia recair sobre os estudos de epiderme, genética, constituição capilar e questões específicas da saúde da população afrodescendente, tais como pressão arterial elevada, anemia falciforme e os males que essas enfermidades causam. Parte das doenças que acometem a população negra de nosso país decorre de problemas sociais, entre eles o racial. Ou seja, são decorrentes de discriminação racial e de racismo institucional. Pesquisar as origens dessas doenças e maneiras de evitá-las é construir conhecimentos significativos (BRASIL, 2006, p. 196).

Ser sensível perante a diversidade é perceber que as relações sociais estão compreendidas em tempos e espaços distintos e simultâneos e que, destas relações, surgem culturas que disseminam diversidades. De acordo com Silva (2011, p. 103), currículo e cultura estão intimamente interligados, portanto, uma cultura não deve ser colocada como superior à outra. Dessa forma, o currículo deve ser pensado para atender as necessidades a partir das diferenças, valorizando o que cada cultura afirma como importante para a sua comunidade. É o que priorizam as DCNs para EREER de 2004, conforme o trecho a seguir do tópico “Consciência Política e Histórica da Diversidade”:

a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história (BRASIL, 2004, p.18).

Porém, ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras. Sendo assim, o papel do currículo é crucial para a produção de uma intelectualidade que se coloque contra processos de colonização do saber, para que a questão racial passe a ocupar um lugar político e de destaque no campo da produção do conhecimento.

#### **1.4.3 Temas transversais, estruturantes e contextualizados**

Este tópico engloba as temáticas acerca da Diversidade, Educação Alimentar, Educação Ambiental/Sustentabilidade, Educação Financeira e Fiscal e Educação para o Trânsito. O trabalho com esses temas deve perpassar e extrapolar diferentes conteúdos e atividades, desenvolvendo no estudante a capacidade de reflexão e ação sobre a leitura do espaço. Ainda conforme o documento, esses temas serão integrados no currículo transversalmente, ou seja, pretende-se que os mesmos estejam presentes em todas as áreas, relacionando-se às questões da atualidade e sendo orientadores do dia-a-dia escolar (ESTEIO, 2017). É no subtópico “diversidade” que as questões étnico-raciais serão tratadas com maior afinco, como podemos perceber no trecho abaixo:

Este tema envolve o respeito à diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de idade, dentre outras. O referido tema se encontra teorizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB – 2013) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017 - 3ª versão), extremamente necessário para a discussão, reflexão e ação em processos que movimentam a sociedade. Ao falar sobre a temática da diversidade, o professor oportuniza ao aluno o acesso ao conhecimento e reflexão acerca de temas que envolvem questões étnicas, de gênero e sexual, entre outras, promovendo debates e a desconstrução de estereótipos, criando assim diálogos com a comunidade escolar. (ESTEIO, 2017, p. 26).

Essas orientações sobre as temáticas da diversidade estão em consonância com o que nos determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da EREER (Parecer 03/2004, BRASIL, 2004), em que se estabelecem as principais ações que as instituições escolares devem seguir para implementação desta política educacional, sendo elas:

(...) a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2004, p.03).

Além disso, a BNCC preconiza que, em cada ano escolar, conforme a necessidade de cada escola, este tema poderá ser abordado desde a diversidade ligada à própria sala de aula até a diversidade que transcende os muros escolares, seguindo para a diversidade do bairro, município, estado, país e mundo. A marca da origem de cada um e do outro se tornará um fator de orgulho e de coletividade (ESTEIO, 2017). Porém, o documento cita que o tema Diversidade deverá ser trabalhado de forma mais significativa no currículo na Educação Infantil e no 1º, 5º

e 9º ano do Ensino Fundamental (ESTEIO, 2017). A questão que surge a partir disso é: tratando-se de uma temática tão urgente e necessária para entendimento da nossa sociedade, não seria coerente tratar desse assunto em todos os anos escolares do currículo?

Segundo Silva (2011, p. 103) pode-se dizer que o currículo é também questão de poder, ou seja, selecionar e privilegiar determinado tipo de conhecimento é uma operação de poder. Em outras palavras, o currículo não se estabelece como um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A questão da representatividade não está desvinculada da questão do poder em nossa sociedade, sendo a seleção um fator que constitui o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

É através do currículo que educador e educando buscam possibilidades de analisar os diversos significados do cotidiano. Desta maneira, questiona-se porque não dar uma maior atenção para a temática étnico-racial em todas as suas etapas. De acordo com as Diretrizes da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, o conteúdo referente ao tema deve estar presente em todo o currículo escolar, conforme o trecho:

§ 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, s/p.).

Porém, dados do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) apontam que discutir o racismo não faz parte de projetos temáticos em 24% das escolas públicas do Brasil. Os dados foram obtidos a partir do questionário do Censo Escolar de 2015, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do qual 52 mil diretores de escolas participaram e nos mostram que em 12 mil delas não existem projetos com a temática do racismo.

É preciso incorporar em nosso trabalho cotidiano como docente o discurso da diferença não como desvio, mas como algo que enriquece nossas práticas e as relações entre as crianças, possibilitando, desde cedo, o enfrentamento de práticas de racismo, a construção de posturas mais abertas às diferenças e,

consequentemente, para a construção de uma sociedade mais plural (ABRAMOWICZ et al., 2006). Para que isto aconteça, é importante que docentes se façam presentes na elaboração de documentos norteadores em sala de aula e que deem maior visibilidade à temática racial, contemplando e reconhecendo os diferentes grupos sociais. Reconhecimento este que requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e no modo de tratar as pessoas negras (BRASIL, 2004).

### **1.5 Síntese**

O racismo é uma construção histórica, social e cultural, fruto de um longo processo ideológico que foi cristalizando-se aos poucos. De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos, "racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia de raça entre os grupos humanos" (BRASIL, 1998, p.12).

Ao longo da História do Brasil, as populações de origem africana sofreram com o apagamento de suas histórias e culturas, registradas e relatadas na maioria dos livros sob o viés eurocêntrico que traz uma análise superficial sobre a participação efetiva das populações de origem africana e sua trajetória histórica na construção sociocultural do país. Infelizmente, a desigualdade racial ainda persiste em nossa sociedade e, consequentemente, acaba por adentrar nos espaços escolares.

Desse modo, enquanto não colocarmos a Educação como o ponto central dessa mudança, não teremos uma sociedade socioeconomicamente mais justa. Quando o processo de ensino-aprendizagem não é permeado pelas temáticas de valorização étnico-racial, os alunos não conhecem e não compreendem a dimensão histórica da diversidade que forma a sociedade brasileira, tornando possível a reprodução do racismo e incapacitando-os de confrontá-lo. Portanto, é de suma importância a investigação dos currículos e a aplicação das devidas diretrizes e mecanismos que reeduem as relações étnico-raciais. Isso para que tais relações promovam e reconheçam a História e a cultura de africanos e afrodescendentes, cujas experiências e corpos foram violentamente associados como escravizados, subalternos e inferiores. Conhecer e valorizar essa cultura

significa identificar-se com a própria história do Brasil e com as raízes que formam o povo brasileiro.

Com o presente estudo, foi possível constatar que a temática não é abordada em todas as etapas do currículo do ensino básico da cidade de Esteio e há a delimitação de séries específicas para inserção do tema em sala de aula (1º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental). Ao mencionar a preservação das diversidades, o documento atua no sentido de combater o preconceito em todas as formas, entre elas o racismo, porém ocorre ausência de orientações que viabilizem uma educação multicultural que atue no sentido de reeducar para as relações étnico-raciais. Na área de Matemática, por exemplo, não foi descrita nenhuma ação pertinente à temática. Entretanto, foram citadas, nesta pesquisa, maneiras de inserir didáticas de abordagens matemáticas utilizando exemplos advindos de outras culturas, neste caso, a africana.

Portanto, pode-se verificar que a temática racial ainda não conseguiu conquistar um espaço de destaque na prática pedagógica e que existem lacunas visíveis, como pudemos analisar, na Base Municipal Comum Curricular do município de Esteio. Isso demonstra a necessidade em estarmos atentos à capacitação de nossos docentes para que estes estejam aptos a discutir o racismo com crianças e adolescentes durante todo o percurso escolar e que, principalmente, se sintam empoderados e preparados a exercer uma prática pedagógica antirracista.

Com o devido conhecimento e, como bem nos alertava Freire, “não há docência sem discência” (2003, p. 21-46), é possível criar maneiras de abordagens antirracistas em sala de aula e que provoquem a discussão sobre as questões raciais na escola, no bairro, no município, no país. O racismo não está presente apenas no espaço escolar, está vinculado em toda a sociedade e estimulando processos identitários. Ao ser possibilitado à criança reconhecer sua própria história, será possível, então, que esta venha a respeitar suas raízes culturais e que desta forma não se naturalize qualquer ambiente racista.

## **1.6 Referências do capítulo**



ABRAMOWICZ, A. et. al. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 03, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de 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 União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer no 14, 6 de junho de 2012**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2014**. Brasília: MEC/INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, **Comitê debate texto final da Base Comum e do ensino médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. 2018. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

CEERT. Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade. **Racismo e desigualdade não são discutidos em todas as escolas**. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/educacao/21483/>

racismo-e-desigualdade-nao-sao-discutidos-em-todas-as-escolas. Acesso em: 14 jun. 2020.

ESTEIO. Prefeitura Municipal, **Base comum curricular**: uma construção reflexiva, dialógica e coletiva. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre: Gênese, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMES, N.L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IBGE. Agência IBGE Notícias - **PNAD Contínua 2018**: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Brasil, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agenciasaladeimprensa/2013agenciadenoticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-masdesigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 14 jun. 2020.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUNANGA, K. Educação e Diversidade Cultural. **Caderno Penesb**, n. 10, jan/jun, Rio de Janeiro, 2008/2010.

NEIRA, M. Incoerências e Inconsistências da BNCC de Educação Física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.40 – n.3. São Paulo. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, A. L.; SILVA, C. da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N. 30, p. 553-570, maio - ago. 2021.

VERRANGIA, D. **Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de ciências**: um grande desafio. In: Revista África e Africanidades. Ano 2 - n. 8, Rio de Janeiro, 2010.

## **CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO NARRATIVA<sup>5</sup>**

Com a implementação da Lei Federal 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação, a educação brasileira passou por significativas alterações. Após 20 anos da promulgação desta lei, buscamos compreender de que maneira a pesquisa na área de formação de professores de Ciências tem abordado a inserção da ERER nos currículos das Licenciaturas, e de que modo tais políticas públicas afirmativas colaboram na potencialização da conscientização acerca da existência do racismo institucional no Brasil, de uma maneira mais ampla.

A formulação das diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana teve contribuição de militantes negros/as e educadores/as, dentre eles, a professora Petronilha Silva, parecerista do Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, qual aponta que:

Pedagogias de combate ao racismo e as discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana ; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (Parecer CNE/CP 03/2004; p. 16)

A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana apresentou “avanços e entraves em sua implementação, entretanto, contribuiu, também para uma inflexão na educação nacional” (BRASIL, 2004). A efetivação da

---

<sup>5</sup> Artigo submetido para a Revista *Insignare Scientia*:  
<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/index>

lei implica numa maior responsabilização do Estado no contexto da questão racial e o reconhecimento deste importante pilar na elaboração das políticas públicas, e neste caso, também dos currículos. Pois, “é através do vínculo sobre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no repertório curricular” (SILVA, 1999, p101).

As políticas de ações afirmativas são resultado da aplicação desta lei, inferindo a valorização da memória e da cultura negra, da identidade negra conquistada pelo Movimento Negro e movimentos sociais antirracistas. Porém, sua efetivação não tem ocorrido de fato, tanto na construção curricular quanto na formação de professores. De acordo com as diretrizes:

Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer (CNE/CP 003/2004).

Diante destes apontamentos, no âmbito de uma pesquisa de mestrado, procuramos mapear a repercussão da implementação da Lei 10.639/03 e a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos de Ciências Biológicas de Universidades Públicas do estado do Rio Grande do Sul, com a realização da análise dos currículos do curso e de que forma a discussão da educação para as relações étnico-raciais está sendo abordada. O presente capítulo traz uma revisão narrativa de como a temática da EREER vem sendo abordada nas pesquisas que tratam da formação de professores de Ciências. Conforme Silva, “o currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão “estritamente ligados a relações sociais de poder e desigualdades” (SILVA, 1999, p.56). Para além disso, o debate da questão racial deve ser inserido nas metas educacionais do país, na gestão da escola, nos planos estaduais e dos municípios, nas práticas pedagógicas e curriculares de maneira mais efetiva.

## **2.1 Caminhos percorridos**

A fim de obtermos um panorama de como a EREER vem sendo abordada na pesquisa que versa sobre formação de professores/as de ciências, realizou-se

busca de trabalhos de pesquisa nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Google Acadêmico. O recorte temporal definido foi de 2013 a 2022 - a primeira data quando a Lei 10.639/03 completou seus 10 anos, até o ano da presente revisão. Como descritores de busca, foram utilizadas as seguintes palavras: EREER + Ciências, Étnico-racial + Ciências, Antirracista + Ciências, EREER + formação de professores. Para seleção dos trabalhos, foi realizada a leitura do título e dos resumos, resultando nos seguintes trabalhos a serem analisados, na tabela a seguir:

**QUADRO 1 – Trabalhos selecionados durante o período investigado**

Palavra-chave	Ocorrência de artigos relevantes	Título artigo	Autores	Ano
ERER, Ciências	01	A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA	Maria Camila de Lima Brito	2017
Étnico-racial, Ciências	06	A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA	Maria Camila de Lima Brito	2017
		POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UFRPE	Elida Roberta Soares de Santana	2019
		A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM	Paola Garcia Ribeiro	2020

		<p>EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS DA NATUREZA: PERCEPÇÕES DOS DISCENTES</p> <hr/> <p>ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS/ES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSC</p> <hr/> <p>QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS LICENCIATURAS EM QUÍMICA E FÍSICA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL NORDESTINA</p> <hr/> <p>A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA: ANÁLISES INTRODUTÓRIAS</p>	<p>Patricia Magalhães Pinheiro</p> <hr/> <p>Maria Camila Brito de Jesus, Edinéia Tavares Lopes</p> <hr/> <p>Julya Cristina dos Santos</p>	<p>2020</p> <hr/> <p>2018</p> <hr/> <p>2018</p>
Antirracista, Ciências	01	<p>FLORES E DORES: EMOÇÕES E A ÉTICA DA VIDA PARA UM ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA</p>	<p>Nivaldo Aureliano Léo Neto, Sueli Ribeiro Mota Souza</p>	2019

ERER, Formação de Professores	01	EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL CRÍTICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: DESCOLONIZANDO CAMINHOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE BIOLOGIA	Joaklebio Alves da Silva	2022
-------------------------------------	----	---	--------------------------------	------

Fonte: autoria própria, 2023.

Foram utilizados diferentes modos de pesquisar os mesmos termos com o intuito de ampliar o refinamento da busca nas plataformas de pesquisa citadas. Os termos foram elencados, observando se estes eram recorrentes no maior número de trabalhos publicados, e posteriormente, foi analisado se estes trabalhos tinham relação com a proposta da pesquisa. Por fim, foram selecionados os trabalhos que possuíam relação com a temática pesquisada.

Ao realizar a busca, percebeu-se que muitos dos trabalhos publicados na área da educação que discutiam a temática da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) estavam vinculados às áreas da Pedagogia e das Ciências Sociais. Porém, o enfrentamento ao racismo é um compromisso pertencente a todas as áreas do conhecimento, principalmente na área educacional. Propor uma discussão que aborde questões sóciohistóricas, como a luta do povo negro e dos povos originários em nosso país, vai ao encontro do que propõem as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e que embasam todo esse processo.

Na seleção e análise dos trabalhos selecionados, optou-se por realizar uma revisão do tipo “Narrativa” (ROTHER, 2007), ou seja, aquela que tem caráter qualitativo e que permite ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em um curto espaço de tempo, fornecendo um panorama ampliado a respeito de algo.

## **2.2 Uma revisão narrativa sobre a EREER na formação de professores de ciências**

No artigo “A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de ciências/química”, as aproximações e distanciamentos do currículo de Ciências com o que propõe a EREER são evidenciadas. A discussão da inserção da EREER nas práticas pedagógicas e também como a temática vem sendo inserida nos cursos de Licenciaturas em Química de alunas ingressantes em um Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática são apontadas.

Nesta pesquisa, através de um questionário, o perfil das cinco mestrandas participantes da pesquisa é traçado: advindas de escolas públicas, autodeclaradas pardas e negras e participantes do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). A autora infere que “a maioria das mestrandas não participou, durante a graduação, de ações que trabalharam a EREER” (BRITO, 2017).

Devemos atentar ao fato de que duas destas mestrandas terminaram a graduação dez anos após a implantação da Resolução CNE/CP no 01/2004, o que corrobora a necessidade de acompanhar se estas leis têm sido aplicadas de fato durante os currículos de formação docente em nossa sociedade, uma vez que o Art. 1o desta resolução afirma que a inserção da EREER nos cursos de licenciaturas deve ocorrer tanto nas atividades acadêmicas, como disciplinas, módulos, seminários, debates entre outros, quanto nos tratamentos dessas questões, voltadas à especificidade de cada campo do conhecimento (BRITO, 2017). A falta de preparo docente para lidar com situações de enfrentamento a práticas racistas em sala de aula está vinculada com a lacuna existente no que diz respeito ao letramento racial na formação de professores durante a graduação, “e/ou por preconceitos adquiridos durante sua formação pessoal, dificultando lidar com situações flagrantes de discriminação em sala de aula” (MUNANGA, 2005, p.56).

Neste trabalho, foram analisados o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Química e, ao buscar pelas palavras EREER e Educação das Relações Étnico-Raciais, estes termos não foram identificados, Assim como estiveram ausentes as palavras racismo e discriminação. Com isso, podemos inferir que nem o PPP da IES-Pi, tampouco o currículo efetivado, “relacionaram a educação com a cultura, ou, mais especificamente, não abordam a EREER” (BRITO, 2017). O processo de formação docente para um olhar crítico diante do racismo



e/ou situações discriminatórias nas escolas, deve ocorrer durante toda a vivência acadêmica, “conceber o/a educador/a como agente cultural supõe afirmar seu papel de mediador na construção de relações interculturais positivas” (CANDAU, 2008, p. 31-32).

Deste modo, é possibilitado que futuros professores e pesquisadores possam acessar conhecimentos que “superem a visão reducionista e, às vezes, preconceituosa acerca dessas questões” (BRITO, 2017, p...). As mestrandas participantes da pesquisa, destacam a importância do contato dos temas relacionados à EREER durante a formação docente, apesar de afirmarem não terem tido um contato relevante com a temática durante seus respectivos percursos acadêmicos. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos (ROCHA, 2006). Em suma, a ignorância sobre o tema faz parte do imaginário racista que tem se perpetuado até os dias de hoje, dentro e fora da sala de aula.

No trabalho “Flores e dores: emoções e a ética da vida para um ensino de ciências e biologia intercultural e antirracista” é abordado que, ao falarmos do “estudo de ciências”, o texto normativo de documentos legais refere-se à organização do conhecimento não apenas disposto em um padrão eurocentrado. Mas também, à busca pelas formas de conhecimento próprias de cada povo constituinte de uma nação diversa como o Brasil, em especial fazendo alusão aos povos originários, tal qual infere a Lei 10.632/2003 e suas diretrizes. Dentre os grandes desafios da escola indígena, em termos de planejamento curricular, estão as ações de transitar por diferentes formas de organização do conhecimento e de estabelecer pontes entre elas.

A narrativa que visa o embranquecimento dos discursos, em detrimento do reconhecimento de outras culturas, faz parte da discussão do artigo como bem nos aponta a autora: onde a consolidação de um conhecimento científico eurocentrado controlado por instituições específicas (museus, universidades, centros de pesquisa, etc.) e permeado por certos paradigmas e métodos, foi uma das formas pelas quais “essas alteridades foram negadas e, conseqüentemente, subjugadas por serem consideradas inferiores” (NETO et al, 2019). Em suma, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias

ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p. 239).

Este reducionismo faz com que as demais culturas sejam associadas por muitas vezes ao misticismo e ao esoterismo. Contudo, o que foi representado como “superstição” era aquilo de mais profundo que essas sociedades possuíam. Eram as suas formas próprias de se relacionar com o ambiente, com suas divindades, com o seu território, com as suas memórias (NETO et al, 2019). O artigo busca dialogar com as vozes e emoções destes povos que foram historicamente silenciados, através de um modo de pensar didático que seja intercultural e transcenda o modo monocultural de ensinar Ciências em sala de aula, visto que há uma diversidade cultural existente e a escola deve oportunizar que os estudantes conheçam todas as formas de se perceber o mundo.

Já o estudo “Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso na UFRPE”, apresenta como foco o debate acerca da incorporação do debate das relações étnico-raciais em cursos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com a análise do processo de institucionalização do debate sobre a EREER no currículo da graduação dos cursos de licenciatura da Instituição e o impacto na formação de professores. A pesquisa utilizou procedimentos metodológicos que contemplaram o levantamento bibliográfico sobre o tema e entrevistas com professoras da graduação. O trabalho inicia com um panorama sobre o projeto de embranquecimento ocorrido em nosso país, o qual visava um Brasil dito “ideal”, no qual seus cidadãos deveriam ser brancos.

Deste modo, ocorreu um processo de marginalização dos povos indígenas e negros. Diante disso, no processo de redemocratização em 1988, o Movimento Negro instituiu um novo modelo de organização e ação dos negros na sociedade, na busca do reconhecimento dos seus direitos.

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; assim, retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social (...) (GOMES, 2017, p. 22).

É necessário que o saber escolar seja trabalhado de maneira interdisciplinar, de maneira humana, abordando a cultura negra e suas memórias, histórias e

saberes de uma perspectiva diferente da que se naturalizou (SANTANA, 2019), o campo da EREER possibilita este diálogo de saberes. Essas demandas sociais fizeram com que o Ministério da Educação estabelecesse políticas que proporcionam a reeducação das relações étnico-raciais, tendo como princípios a “consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; como também ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004, p. 17). Para que essas mudanças ocorram, é necessário que o processo de formação docente seja efetivo nesta área, com a inclusão da discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular de todos os cursos de graduação, esta demanda passou a ser exigência nos critérios de avaliação dos cursos de graduação pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), bem como processos de formação continuada de professores, inclusive docentes do ensino superior (SANTANA, 2019).

De acordo com a autora, a inserção da EREER nos currículos funciona como uma ferramenta de modificação social e antirracista, qual promove a equidade social. Santana (2007) destaca que a democratização das instituições formais de ensino, só é alcançada ao se contemplar a diversidade dos diferentes grupos formadores da nossa sociedade. Ainda no decorrer do trabalho, sete professores da UFRPE que tiveram participação ativa no processo de implementação da disciplina de EREER na Universidade foram entrevistados. Segundo a autora, os entrevistados afirmam que a dinâmica das relações étnico-raciais na sociedade brasileira acaba por influenciar tanto a política das instituições, como também as relações que se estabelecem em nossa sociedade (SANTANA, 2019). Com o amparo da Lei 10639/2003, a lógica da produção do conhecimento dentro das Universidades passou a ser repensada.

O artigo “A educação das relações étnico-raciais no curso de licenciatura em educação do campo - ciências da natureza: percepções dos discentes”, traz o olhar de estudantes sobre o curso de Ciências da Natureza e analisa a abordagem da EREER no currículo do curso. A metodologia de pesquisa baseou-se no mapeamento da trajetória das educandas e educandos do curso, a análise do Projeto Político Pedagógico do curso e os planos de ensino. Através da pesquisa, a autora percebeu que por muitas vezes os componentes que abordam a educação das relações étnico-raciais, quando aparecem no currículo, vem de forma isolada e apresentando lacunas, o que vai de encontro com o que determinam as políticas

educacionais propostas nas Diretrizes curriculares para EREER que exigem que esses conceitos sejam aprofundados e contextualizados em um processo histórico (RIBEIRO, 2020). É imprescindível, para o cumprimento da Lei 10.639/03, que o debate de enfrentamento ao racismo seja temática central na formação de professores, conforme determinam as Diretrizes em que a EREER deve também impactar os cursos de formação com a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (BRASIL, 2004).

A desarticulação da temática com as disciplinas curriculares acaba por reforçar o olhar acrítico docente a respeito do racismo, que por muitas vezes, erroneamente acaba por reproduzir análises embasadas no mito da democracia racial. O ensino de ciências vinculado a questões étnico-raciais traz conteúdos importantes a serem discutidos, o que contribui para a disseminação das informações possibilitando o processo reflexivo (RIBEIRO, 2020).

O trabalho de doutoramento “Entre silenciamentos e resistências: educação das relações ético-raciais nas narrativas de professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC”, busca compreender como se dá a educação das relações etnicorraciais (ERER) no âmbito da formação de professoras/es de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A metodologia utilizada foi a análise de fontes documentais como Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas e Planos de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas. A tese aborda a formação de professoras/es de Ciências Biológicas e educação das relações étnico-raciais, buscando os movimentos de silenciamentos e resistências históricos, explicitando a importância dessa área do conhecimento para a desconstrução do racismo pois, para o autor, a Ciência tende a ser racista porque é construída em uma sociedade racista (PINHEIRO, 2020).

Este mesmo autor aponta a ausência da temática no documento oficial que rege o curso, o PPC, no qual não há menção à legislação vigente, como às Leis 10.639/03 e 11.645/08. O artigo nos traz a definição de raça elaborada por Lineu, o qual definia em seus estudos o povo africano como negligente, preguiçoso e governado pela vontade de seus chefes, enquanto o homem branco era descrito como musculoso, engenhoso, inventivo e governado pelas leis (MUNANGA, 2004), trechos que reafirmam o viés eugênico disseminado pela Ciência, com discursos

classificatórios e hierarquizantes, proferidos por homens brancos em posição de poder e prestígio, sendo embebidas de discursos de autoridade (PINHEIRO, 2020). É nossa intenção saber se este tipo de racionalidade ainda está presente na formação dos cursos de Ciências atuais, ainda que de maneira mais branda, no silenciamento perante contribuições machistas, racistas, eugênicas, fascistas e nazistas pungentes, principalmente, no Darwinismo Social (PINHEIRO, 2020). Uma vez que a ausência de letramento racial é percebida na formação de professores, isso culmina numa maior dificuldade em estimular uma positivação identitária diversa dos estudantes na sala de aula.

O artigo “Questões étnico-raciais nas licenciaturas em química e física de uma universidade federal nordestina” analisa as aproximações e os distanciamentos da proposta de formação docente presente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos Cursos de Licenciaturas em Química e Física de um campus do interior de uma universidade federal nordestina, analisando os PPPs dos referidos cursos e se nestes documentos ocorre a inserção da EREER. De acordo com as autoras, pôde-se constatar que os PPPs analisados não contemplam a inserção da EREER conforme orientam as diretrizes, sendo 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 (BRITO; LOPES, 2018).

O professor deve atuar como um agente social em sala de aula, promovendo discussões que contemplem a diversidade étnico-cultural existente, levando em consideração as histórias de cada um dos sujeitos que ocupam este espaço. Cabe ressaltar que um dos pontos de partida para a inserção da Resolução CNE/CP nº 01/2004 é o Projeto Político Pedagógico institucional e dos cursos, para que articule a necessidade e possibilidade da EREER, sobretudo nas licenciaturas (BRITO; LOPES, 2018) e, deste modo, viabilize a formação docente com olhar crítico sobre a temática racial, através dos processos de formação inicial e continuada de professor em que deverão ser elaboradas estratégias para a superação de preconceitos e discriminações no cotidiano escolar (BRITO; LOPES, 2018).

A pesquisa intitulada “A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina: Análises Introdutórias”, analisa os currículos dos cursos de Ciências Biológicas desta universidade, a fim de compreender os modos com que a

organização curricular atual tem contribuído para a formação inicial de licenciados e bacharéis no que tange a discussão racial. A autora relata que, embora ocorra a existência de disciplinas que abordem a EREER, essas são optativas e não são oferecidas em todos os semestres. As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam e evidenciam a necessidade dos cursos de formação discutirem as relações raciais, assumem o papel da Biologia na construção do pensamento racista instaurado na sociedade e demandam um posicionamento do profissional formado em Ciências Biológicas (SANTOS, 2018).

No artigo “Educação étnico-racial crítica para o ensino de Ciências: descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de Biologia”, foram analisadas as contribuições e limitações da inserção do estudo das Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores/as de Biologia. O estudo propõe a descolonização da formação docente, que consiste na defesa de que o ensino de Ciências dispõe de subsídios necessários para promover uma Educação Étnico-Racial crítica e que a efetivação deste processo educativo fundamenta-se durante a formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia a partir da abordagem dos estudos que configuram as questões étnico-raciais no Brasil. O estudo foi realizado a partir da análise do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), conforme a pesquisa os resultados evidenciam que a inserção do estudo das relações étnico-raciais na formação inicial de docentes de Biologia fundamenta uma Educação Étnico-Racial crítica para o ensino de Ciências.

### **2.3 Síntese**

Com a análise dos diferentes artigos oriundos de pesquisas em distintas instituições acadêmicas, podemos perceber que há menção às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos documentos oficiais, porém há lacunas no que diz respeito ao que orienta a legislação referente à EREER e sua execução no âmbito da formação docente. Os docentes afirmam reconhecer a importância de uma educação antirracista, porém concluem que durante seus percursos acadêmicos a temática não teve destaque no currículo e que o contato com a temática foi ínfimo ou quase nulo. Chama a atenção, no caso da Biologia, que por ter uma postura muito técnica, acaba por se distanciar das temáticas relacionadas a EREER, e que a maioria das

pesquisas relacionadas a uma formação antirracista está na área das Ciências Humanas.

Faz-se necessário um posicionamento crítico por parte dos docentes da área das ciências diante do racismo. Para que isto ocorra é fundamental a promoção da análise de documentos nacionais e oficiais que orientam os currículos da formação docente até o processo formativo inicial de professores/as de Ciências e Biologia (SILVA, 2022). Por vezes, o silenciamento diante de situações racistas, por parte dos docentes, advém do déficit no estudo dessa problemática durante a graduação, pois os cursos de formação inicial de professores/as no Brasil têm priorizado conhecimentos produzidos por grupos privilegiados que acabam ocupando, em maior escala, os espaços acadêmicos nos quais ocorre o processo formativo inicial nas licenciaturas (SILVA, 2022). Deste modo, discussões como essas, desde a formação inicial de professores/as contribuirão para sua prática pedagógica, enquanto proposição de uma educação antirracista a partir de sua área do conhecimento, que, neste caso, é a de Ciências Biológicas (SILVA, 2022). O processo de ensinar deve ser descolonizado, propondo uma não hegemonia cultural, num modo crítico de pensar a educação das relações étnico-raciais.

Torna-se imprescindível descolonizar o currículo dos cursos de Ciências e Biologia, buscando a superação do racismo. Este progresso envolve reflexões críticas sobre as contribuições científicas para os processos de genocídio fundados na noção biológica de raça que se perpetuou por muitos anos. E que está enraizado socialmente, porque trata-se de um assunto que para muitos é vulnerável e pensa-se que, deixando-o implícito, não se aumenta o problema. Diante disso, é necessário pensar na inclusão da EREER, de maneira contínua ao longo de todo currículo na formação de professores. O currículo é compreendido como artefato social e cultural e, assim, carregado de intenções: trata-se de um território e, como tal, marcado por contradições e disputas, ou seja, é necessário entender o currículo como um espaço de construção social (DOURADO, 2013).

## 2.4 Referências do capítulo

BRASIL, 2004. Conselho Nacional de Educação. **Resolução no.1.** de 17 de junho de 2004.

BRASIL, 2004. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 03/2204**, de 10 de março de 2004.

BRITO, M.C.L.; LOPES, E. T. Questões étnico-raciais nas licenciaturas em Química e Física de uma Universidade Federal Nordestina. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**. 2018.

CANDAU V.M. 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, p. 35-52.

DOURADO, L.F. A formação de professores e a Base Comum Nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 367-388, 2013.

GOMES, N.L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

NETO, N.A.; SOUZA, S.R. Flores e dores: Emoções e a ética da vida para um ensino de Ciências e Biologia intercultural e antirracista. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 83–101, 2019.

PINHEIRO, P.M. **Entre silenciamentos e resistências**: Educação das relações étnico-raciais nas narrativas de professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC. Repositório Institucional da UFSC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219326>, acesso em 10 out 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, Colección Sur Sur, 2005, p.227-278.

RIBEIRO, P.G. **A educação das relações étnico raciais no curso de Licenciatura em educação do campo**: ciências da Natureza: percepções dos discentes. Repositório Digital UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/221625>, acesso em 26 abr 2023.

ROCHA, R.M.C.; TRINDADE, A.L. Ensino Fundamental. In: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 55-77.



ROTHER, E.T. Revisão Sistemática X Revisão Narrativa (editorial). In: **Acta Paulista de Enfermagem**, v.20, n.2, 2007.

SANTANA, M.M. População Negra: pesquisa e ações sociais no Norte e Nordeste do Brasil. In: **Formação do pesquisador em educação: 122 identidade, diversidade, inclusão e juventude**. EDUFAL, 2007.

SANTOS, J.C. **A educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina: análises introdutórias**. Repositório Institucional UFSC, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192260>, acesso em 26 abr 2023.

SILVA, J.A. **Educação étnico-racial crítica para o ensino de Ciências: Descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de Biologia**. Repositório Institucional UFRPE, 2022. Disponível em: [https://sigs.ufrpe.br/sigaa/public/programa/noticias\\_desc.jsf?lc=pt\\_BR&id=267&noticia=28374467](https://sigs.ufrpe.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=267&noticia=28374467), acesso em 10 out 2023.

### **CAPÍTULO 3: A EREER NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO RIO GRANDE DO SUL<sup>6</sup>**

Em 2023, completa-se 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação. Amparadas por esta e outras legislações oficiais, como a Resolução CNE/CP n. 01/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), as instituições de ensino superior brasileiras e os cursos de formação de professores tiveram que incluir, em seus Projetos Pedagógicos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. O cumprimento da lei é, inclusive, critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores (BRASIL, 2009).

Considerando o importante papel que o ensino de Biologia possui na formação de cidadãos partícipes, críticos e comprometidos com práticas antirracistas, nosso olhar, neste estudo, volta-se aos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas em Ciências Biológicas de Universidades Públicas Federais do estado do Rio Grande do Sul (RS). Para tanto, optamos por analisar os projetos disponíveis nos sites institucionais destas universidades públicas federais atuantes no estado, sendo elas a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Instituto Federal

---

<sup>6</sup> Artigo com resultados parciais submetido à Revista Brasileira de Ensino de Biologia (RENBio).

Farroupilha (IFFAR), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSul). Vale ressaltar que o estado do RS configura sérias taxas de desigualdade raça/cor (RIO GRANDE DO SUL, 2021), além de inúmeros casos de racismo amplamente divulgados na mídia<sup>7</sup>.

Neste sentido, para além do importante cumprimento da Lei, é dever moral e ético dos cursos de formação de professores de Biologia, adotar práticas e assumir posturas antirracistas em todo o percurso formativo, para além de disciplinas isoladas. Infelizmente, o que a literatura nos traz é de que não só as licenciaturas, mas toda a estrutura universitária, ainda é um espaço formado por um quadro docente “majoritariamente branco, seja em cargos de gestão, coordenações de extensão e pesquisa, e nas próprias ações de ensino” (JESUS, AGUIAR, 2020, p. 854), decorrente de um processo que Carvalho (2006) denomina como uma instituição do “signo da brancura”. Segundo o autor, enquanto esse pressuposto não for criticado e revisado, continuaremos partícipes desse ato racista inicial.

Do mesmo modo, os cursos de formação de professores de Biologia não podem, de maneira alguma, se isentar desse compromisso. Morais e Santos (2019, p. 22) afirmam que “a ciência da natureza não deve se posicionar fora das fronteiras da missão solidária, a saber: a busca da desalienação, da descolonização, da diversidade, da equidade, da emancipação das identidades racializadas”. Para Da Silva (2022), a Biologia se configura como uma área que pode e deve participar das discussões que visam enfrentar as desigualdades muitas vezes gestadas por meio do racismo, do preconceito e da discriminação racial, uma vez que se coloca ao lado dos seres vivos, das complexidades da vida. No entanto, Cordeiro e Santos (2022) dissertam sobre que o que falta para que a EREB e a Biologia se aproximem:

---

<sup>7</sup> Alguns exemplos recentes:

<<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-11-20/na-vespera-da-consciencia-negra-cliente-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-loja-do-carrefour-em-porto-alegre.html>> ,

<<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/12/16/policia-conclui-que-seu-jorge-foi-alvo-de-racismo-em-porto-alegre-mas-nao-identifica-autores.ghtml>> ,

<<https://mundonegro.inf.br/caso-vincolas-95-dos-trabalhadores-escravizados-no-rio-grande-do-sul-sa-o-negros/>>

[...] um dos principais aspectos é a persistência na mesma Biologia, a de sempre, cartesiana e positivista, memorística e livresca, cristalizada, eurocêntrica e ocidental, acomodada em Ciências da Natureza e que pouco dialoga com as Ciências Humanas, tornando-a socialmente cega e obsoleta. A Biologia que sai do papel (livro) para o papel (caderno), sem que haja uma hibridização autoral em suas transcrições. Não é humanizada, tampouco personalizada. (CORDEIRO; SANTOS, 2022, p. 745)

Diante deste contexto, o objetivo deste artigo é, através da análise dos PPCs, contribuir para que as discussões em torno da EREER nas licenciaturas em Ciências Biológicas avancem, no sentido de observar as lacunas existentes, registrar potencialidades e proporcionar a possibilidade de melhorias nas propostas pedagógicas de formação de professores que se propõem a práticas antirracistas na universidade pública.

### **3.1 Caminhos percorridos**

A presente investigação é de natureza qualitativa e trata-se de um estudo do tipo documental. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental diz respeito à fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, que possam servir de fonte de informação para a pesquisa científica, podendo esta ser feita quando o fenômeno ocorre, ou depois. Para Gil (2008), as fontes documentais podem proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para atender aos objetivos, evitando assim a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas.

A fim de obtermos dados sobre a implementação da Lei 10.633/03 nos currículos das Licenciaturas em Ciências Biológicas no Rio Grande do Sul, foram analisados os currículos dos cursos de nove instituições públicas federais de ensino superior, sendo seis Universidades e três Institutos Federais. São elas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Instituto Federal Sul-Rio Grandense (IFSul), Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Para ter acesso às informações necessárias, realizamos busca ativa nos

sites das referidas instituições, no intuito de acessarmos os Projetos Pedagógicos, grades curriculares, ementas, entre outros documentos que estivessem disponibilizados (conforme quadro 2).

**QUADRO 2 – Cursos selecionados e respectivos sites**

Universidade	Curso	Site do curso
UFRGS	Licenciatura em Ciências Biológicas	<a href="http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=1680">http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=1680</a>
UFSM	Licenciatura em Ciências Biológicas	<a href="https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/ciencias-biologicas">https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/ciencias-biologicas</a>
FURG	Licenciatura em Ciências Biológicas	<a href="https://www.furg.br/graduacao/ciencias-biologicas-licenciatura">https://www.furg.br/graduacao/ciencias-biologicas-licenciatura</a>
UFPEL	Licenciatura em Ciências Biológicas	<a href="https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/4120">https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/4120</a>
UFFS	Licenciatura em Ciências Biológicas	<a href="https://www.uffs.edu.br/campi/cerro-largo/cursos/graduacao/ciencias-biologicas/ciencias-biologicas">https://www.uffs.edu.br/campi/cerro-largo/cursos/graduacao/ciencias-biologicas/ciencias-biologicas</a>
UNIPAMPA	Licenciatura em Ciências Biológicas	<a href="https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasbiologicas/">https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasbiologicas/</a>
IFSUL	Licenciatura em Ciências Biológicas	<a href="http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/57">http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/57</a>
IFFAR	Licenciatura em Ciências Biológicas	<a href="https://www.iffarroupilha.edu.br/cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o">https://www.iffarroupilha.edu.br/cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o</a>
IFRS	Licenciatura em Ciências Biológicas	<a href="https://ifrs.edu.br/sertao/ensino/cursos-superiores/licenciatura-em-ciencias-biologicas/">https://ifrs.edu.br/sertao/ensino/cursos-superiores/licenciatura-em-ciencias-biologicas/</a>

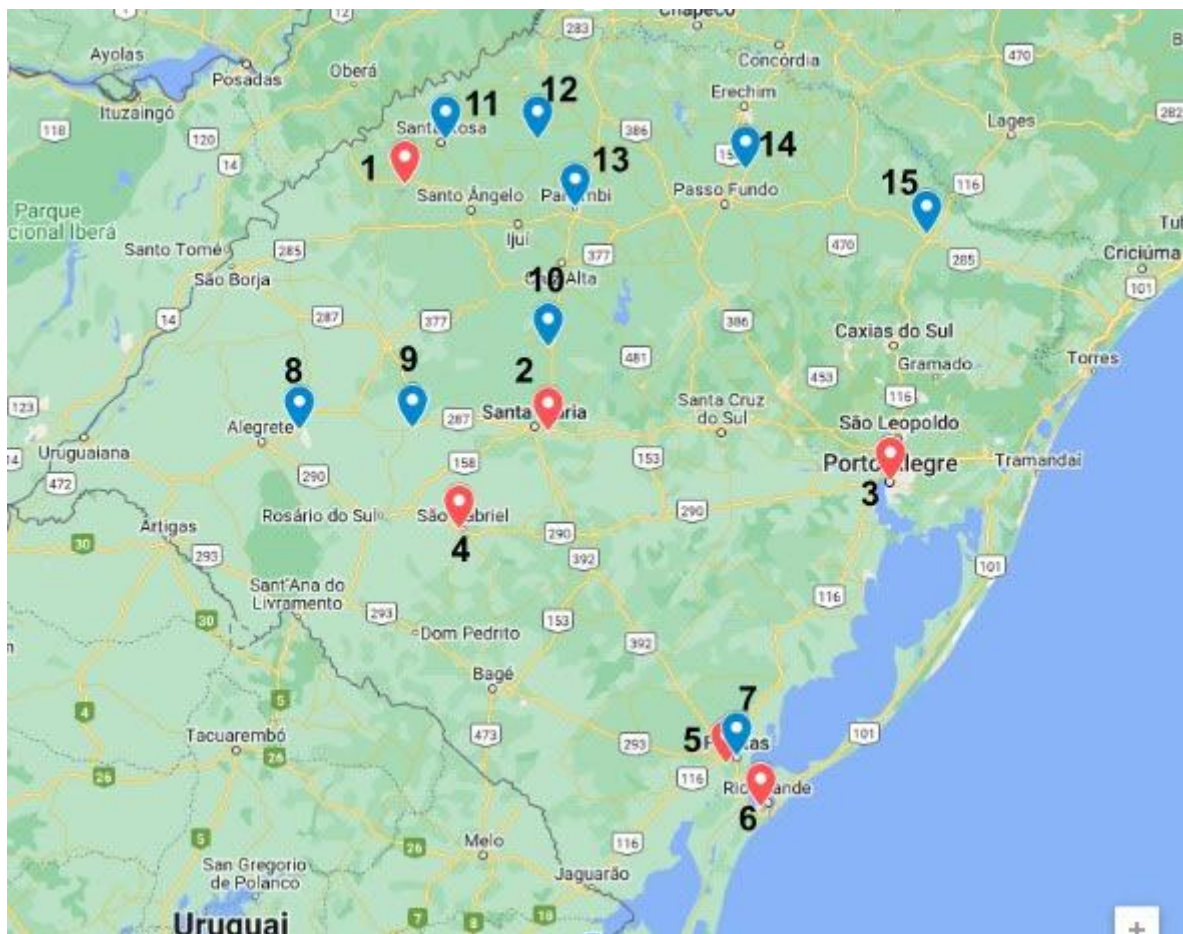
Fonte: autoria própria, 2023.

Com os documentos necessários em mãos, foi realizada a leitura criteriosa de todo o material, que foi categorizado com auxílio metodológico da Análise de Conteúdo (Bardin, 1979). De acordo com Kripka et al. (2015), a análise documental por meio da análise de conteúdo pode ser organizada em duas etapas: uma primeira, correspondente à escolha dos documentos, seguida do acesso ou recolha deles e, finalmente, a análise. Desse processo, resultam categorias, que podem ser

definidas *a priori*, estabelecidas anteriormente ou emergentes, surgindo durante a investigação.

Na Figura 2, é possível observar a localização geográfica das Universidades e Institutos Federais que fazem parte deste levantamento, no estado do Rio Grande do Sul:

**FIGURA 2- Localização das Instituições pesquisadas**



Fonte: Google Maps, 2023.

Legenda: Em vermelho, Universidades Federais (1- UFFS, 2- UFSM, 3- UFRGS, 4- Unipampa, 5- UFPEL, 6- FURG); em azul: Institutos Federais ( 7- IFSul Pelotas, 8- IFFar Alegrete, 9- IFFar São Vicente do Sul, 10- IFFar Júlio de Castilhos, 11- IFFar Santa Rosa; 12- IFFar Santo Augusto. 13- IFFar Panambi, 14- IFRS Sertão. 15- IFRS Vacaria).

### **3.2 A EREER nos cursos de Ciências Biológicas**

A leitura atenta dos documentos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das universidades (UFRGS, UFSM, UFPel, FURG, UFFS, UNIPAMPA, IFFAR, IFRS e IFSul) resultou em quatro categorias, sendo estas: 1) Proposta de atendimento à Lei 10.693/03; 2) Disciplinas ofertadas e suas relações com a EREER; 3) Bibliografias sugeridas pelas disciplinas e sua relação com a EREER; 4) Perfil do Egresso e a EREER.

#### **3.2.1 Proposta de atendimento à Lei 10.693/03**

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas disponibiliza as informações referentes ao curso em site institucional<sup>8</sup>. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2022), o novo currículo do Curso de “Licenciatura em Ciências Biológicas”, em comparação com o currículo do Curso de Ciências Biológicas – Habilitação Licenciatura tem, entre outros aspectos, a inserção de temáticas como educação para a promoção de equidade de gênero e étnico-racial em disciplinas já existentes. O PPC destaca que a concepção pedagógica do Curso orienta-se por alguns princípios básicos, entre estes, o da promoção de equidade étnico-racial e de gênero; inclusão e acessibilidade; e defesa dos direitos humanos. O documento salienta que, nas horas de prática como componente curricular serão realizadas e analisadas práticas de promoção de equidade de gênero e étnico-racial e de prevenção às violações aos direitos humanos. A dimensão pedagógica ao longo do curso pretende dar visibilidade às diversidades culturais, étnico-raciais e de gênero, bem como à inclusão de pessoas com deficiência, doenças crônicas, migrantes a fim de promover equidade e combater toda e qualquer forma de discriminação (UFRGS, p. 13).

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) apresenta o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas também em site institucional<sup>9</sup>, com as informações pedagógicas e curriculares do curso disponibilizadas para visualização

---

<sup>8</sup> <[http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=1680](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=1680)>, acesso em abril de 2023.

<sup>9</sup> <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/ciencias-biologicas>>, acesso em abril de 2023.

e *download*. Conforme o PPC (2019), o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais se dará através das disciplinas Tópicos Transversais para a Formação Docente I e Tópicos Transversais para a Formação Docente II, as quais serão oferecidas como disciplinas obrigatórias aos alunos da Licenciatura, sendo esta a única menção a este tópico, em todo o PPC.

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), as informações referentes ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas encontram-se disponibilizadas em site institucional<sup>10</sup>, que contém as informações curriculares e pedagógicas. No entanto, em nenhum dos itens do PPC disponíveis no site foi mencionada a Lei 10.693/03, bem como, propostas para sua implementação no âmbito do curso, o que está em desacordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) que estabelece como uma das principais ações às Instituições de Ensino Superior (IES):

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11645/08 (BRASIL, 2009. p.30).

O silenciamento de Instituições diante de tópicos que discutam questões raciais compactua com o benefício da manutenção de privilégios conforme pontua Bento (2002), em que o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança

---

<sup>10</sup> < <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/4120>>, acesso em abril de 2023.



simbólica e extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo.

Dando prosseguimento, na Universidade Federal de Rio Grande (FURG) o documento do curso é disponibilizado em site institucional<sup>11</sup> para leitura e download, ao longo do PPC não é citado ou dado maior relevância à temática étnico-racial, com menção apenas, na seção do documento que trata sobre o histórico do curso, qual consta que foi no ano de 2014 pela Deliberação 003/2014 – 2ª Câmara do COEPEA, que ocorre a criação e inclusão no QSL das disciplinas obrigatórias de História da Cultura Indígena e Cultura Afro-Brasileira.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) disponibiliza o PPC do curso em site institucional<sup>12</sup>, verificamos que o curso oferece o Componente Curricular (CCR) – Temas Contemporâneos e Educação – que trata das temáticas contemporâneas, e entre essas, contempla conteúdos que produzem estudos sobre Direitos Humanos objetivando levar o(a) licenciando(a) a constituir-se como um(a) educador(a) engajado na promoção da garantia dos Direitos Humanos e da liberdade de expressão e de opinião. Também complementa essa formação, o CCR Optativo Direitos Humanos e Educação. Com este enfoque formativo o curso proporciona uma formação que atende a dimensão da pluralidade cultural, garantindo a perspectiva de uma educação inclusiva (UFFS, 2018, p.33).

Ainda na dimensão inclusiva e na pluralidade das experiências humanas, conforme o documento, destaca-se a importância da Lei 11.465/2008 e da Resolução CNE 01/2004, que disserta a respeito das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, obrigando as Instituições de Ensino Superior a potencializar os processos de ensino e práticas de inclusão e respeito às diversidades (UFFS, 2018, p. 33). Em atendimento a essa formação, prevista pela lei 9394/96, o licenciando terá em seu currículo formativo estudos em Componentes Curriculares (CCRs) específicos, tais como “Temas Contemporâneos e Educação” e “História da Fronteira Sul”. Esses estudos, segundo a Instituição, promovem reflexões sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, sob uma

---

<sup>11</sup> <<https://biologialicenciatura.furg.br/projeto-pedag%C3%B3gico-do-curso.html>>, acesso em abril de 2023.

<sup>12</sup> <<https://www.uffs.edu.br/campi/cerro-largo/cursos/graduacao/ciencias-biologicas/documentos>>, acesso em abril de 2023.

ótica que fortaleça a futura atuação docente, não só em escolas características das modalidades quilombolas e indígenas, mas em qualquer realidade escolar. Trata-se de uma formação que contribui, de maneira geral, para a promoção de uma educação que elimine processos de discriminação inerentes a lógica da homogeneização cultural que, historicamente, orientou a sociedade brasileira (UFFS, 2018, p. 33).

Nessa perspectiva, seguindo a definição dos eixos formativos previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores (Resolução CNE/CP 02/2015) e a Política Institucional para a formação inicial e continuada de professores (Resolução 02/2017 CONSUNI/CGAE), o Domínio Conexo referenciado na (Resolução No 09/2016/ CONSELHO DO CAMPUS/UFFS) é composto por nove Componentes Curriculares, contemplando em um deles a EREER especificamente no eixo III que trata sobre diversidade e inclusão:

O debate sobre a diversidade, relacionada às questões étnico-raciais, às diferenças de identidade sexual e às questões de gênero e sua problemática no contexto das relações entre homens e mulheres. De maneira geral, este eixo intensifica a formação dos/as licenciandos/as para tratar a diversidade na perspectiva de inclusão, superando preconceitos e posturas discriminatórias que possam levar à exclusão das diferenças (UFFS, 2018, p. 59)

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) disponibiliza o documento do curso (ofertado no campus São Gabriel) em site institucional<sup>13</sup> para leitura e *download*, e é na seção sobre Legislação que ocorre menção às leis de promoção de equidade étnico-racial, como forma de normatizar esta conduta dentro do curso como podemos sinalizar a seguir:

“as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade da inclusão das temáticas de “História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e da “educação das Relações Étnico-Raciais” e a Resolução No 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos são parâmetros para a abordagem destes temas (UNIPAMPA, 2023, p. 13).

A seção dos requisitos legais e normativos reafirma a necessidade da temática ser abordada durante todo o percurso de formação docente:

b) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: A Resolução CNE/CP 01 de 07/06/2004 estabelece que questões Étnico-Raciais devem ser abordadas ao longo do curso em componentes

<sup>13</sup> <<https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasbiologicas/>>, acesso em abril de 2023.

curriculares previstos. O Curso de Ciências Biológicas/Licenciatura trabalha esta temática nos componentes curriculares: Biologia e Sociedade, Fundamentos de Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental, Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Médio e Políticas Públicas e Gestão na Educação. (UNIPAMPA, 2023, p. 28).

Afirma ainda, que dada a natureza transdisciplinar das temáticas “História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, “Educação das Relações Étnico-Raciais”, estes aspectos serão tratados como temas transversais, abordados em diversos componentes curriculares da matriz curricular do curso e não em componentes específicos, de forma estanque e descontextualizada. (UNIPAMPA, 2023, p. 28). Dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o curso, está o combate a discriminação racial e o racismo biológico:

ii) reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência; (UNIPAMPA, 2023, p. 17)

Destaca-se a importância na área das Ciências em combater o racismo biológico, qual tem como base a ideia de que há uma raça superior (branco-europeia) detentora de superioridade física, moral, intelectual e estética, dispondo, portanto, de um poder sobre verdades e normas sob aquelas raças que constituem um “perigo” para o patrimônio biológico. No Brasil, o racismo ainda está presente nas práticas sociais e nos discursos, ou seja, um racismo de atitudes, porém não reconhecido pelo sistema jurídico e ainda negado pelo discurso de harmonia racial e não racista da nação brasileira (Guimarães, 1999).

O Instituto Federal Farroupilha (IFFar) conta com seis campi que ofertam a Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo eles: Campus Alegrete, Campus Júlio de Castilhos, Campus Panambi, Campus Santa Rosa, Campus Santo Augusto e Campus São Vicente do Sul.

O Campus Alegrete não disponibiliza maiores informações sobre a abordagem da EREER no currículo do curso. Já, o Campus Júlio de Castilhos menciona que em sua organização curricular um dos núcleos de formação existente qual contempla a discussão sobre as diversidade humanas, é o núcleo de “Fundamentos Filosóficos e Sociais” que promove o estudo de áreas que dão suporte à atuação profissional com a consciência de seu papel na formação de cidadãos (IFFAR, 2023, p. 12).

Nos Campi Julio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto e São Vicente do Sul, os documentos dos cursos afirmam que as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão estão em consonância com as políticas de desenvolvimento Institucional, mencionando as “Políticas de Apoio ao Discente” presentes no IFFAR. E que a política de Educação inclusiva é um eixo que contempla a diversidade étnico-racial existente nos campi, bem como a garantia de acesso e permanência do estudante na instituição e respeitando as diferenças, sendo uma delas a étnica, com ênfase nas ações afirmativas para a inclusão da população negra e da comunidade indígena, valorizando e promovendo a diversidade de culturas no âmbito institucional (IFFAR, 2023, p. 15). As relações étnico-raciais estão inclusas na área intitulada “Ações Inclusivas e Políticas de Ações afirmativas”, e para a efetivação da educação inclusiva, o IFFar tem como referência a Política Institucional de Diversidade e Inclusão, aprovada por meio da Resolução Consup N.o 79/2018, com a promoção de valores democráticos e que visam a diversidade, dentre elas a étnico-racial.

O Programa Institucional de Inclusão Social (PIISF) tem como finalidade desenvolver ações de extensão que promovam a igualdade racial, em especial o campus Panambi, o qual possui uma Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAA) que tem como um dos objetivos estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações institucionais de promoção da inclusão de estudantes e servidores, com foco nas relações étnico-raciais (IFFar, 2023, p. 17).

O Instituto conta ainda com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), presentes nos campi Júlio de Castilhos, Panambi, Santo Augusto e São Vicente do Sul. O NEABI é constituído por Grupos de Ensino, Pesquisa e Extensão através de Portaria, voltados para o direcionamento de estudos e ações para as questões étnico-raciais, para as ações afirmativas e em especial para a área do ensino sobre África, Cultura Negra e História do Negro no Brasil, pautado na Lei no 10.639/2003 e das questões Indígenas, Lei no 11.645/2008, que normatiza a inclusão das temáticas nas diferentes áreas de conhecimento. A Instituição ainda ressalta:

Políticas estas, frutos de lutas e de reivindicações históricas dos movimentos sociais e que passam a orientar as instituições escolares a repensar as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas bem como seus procedimentos de ensino, objetivos tácitos e explícitos da educação que se

oferta. Ambas visam à reparação destes grupos, corrigindo danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. Objetivam garantir a valorização da diversidade e do pertencimento racial das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. (PPC IFFar, 2023, p. 30-31).

Além disso as ações pedagógicas, tem como alguns objetivos os listados a seguir:

II - promover a realização de atividades de extensão como seminários, conferências, painéis, simpósios, encontros, palestras, oficinas, cursos e exposições de trabalhos e atividades artístico-culturais;

III - propor ações que levem a conhecer o perfil da comunidade interna e externa do Campus nos aspectos étnico-raciais;

IV - implementar a Lei no 10.639/03 e no 11.645/08 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que está pautada em ações que direcionam para uma educação pluricultural e pluriétnica, para a construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas.

V - fazer intercâmbio em pesquisas e socializar seus resultados em publicações com as comunidades internas e externas ao Instituto: universidades, escolas, comunidades negras rurais, quilombolas, comunidades indígenas e outras instituições públicas e privadas;

VI - motivar e criar possibilidades de desenvolver conteúdos curriculares e pesquisas com abordagens multi e interdisciplinares, de forma contínua;

VII - colaborar em ações que levem ao aumento do acervo bibliográfico relacionado a educação pluriétnica em cada Campus;

VIII – incentivar a criação de grupos de convivência da cultura afro-brasileira e indígena, em especial com os alunos do Campus (IFFar, 2023, p. 17).

Além disso, o NEABI pretende:

-subsidiar a CAA, apresentando demandas, sugestões e propostas que venham a contribuir com as questões relativas à inclusão, com foco nas relações étnico-raciais e nas políticas afirmativas;

-propor momentos de capacitação para os servidores e comunidade em geral, sobre a temática da inclusão, com foco nas relações étnico-raciais e nas políticas afirmativas;

-apoiar as atividades propostas pelos servidores para inclusão, com foco nas relações étnico-raciais;

-participar da elaboração de projetos que visem à inclusão, com foco nas relações étnico- raciais; e,

-trabalhar de forma colaborativa com os demais núcleos inclusivos dos campi. (IFFar, 2023, p.18).

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) possui o Campus Vacaria e o Campus Sertão. Ao analisarmos os documentos podemos perceber que ambos dispõem do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI, que objetiva o direcionamento de estudos e ações para as questões étnico-raciais. Além disso, os documentos afirmam que tanto o campus Alegrete quanto o campus Sertão devem:

Propiciar o uso e o desenvolvimento de abordagens metodológicas balizadas por pesquisas contemporâneas, incluindo os temas transversais como direitos humanos, educação ambiental e história da cultura afro-brasileira, africana e indígena na área de Educação em Ciências biológicas. (IFRS, 2023, p. 17)

Enfatiza-se ainda que os cursos estão em consonância com o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, conforme Lei nº 9.394/96.

Na seção “Princípios pedagógicos e filosóficos do curso” do PPC do campus Sertão, se preconiza que a formação do licenciado em Ciências Biológicas aborde conhecimentos das áreas de: políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, e cita também “diversidades étnico-racial e de gênero”, as ações envolvendo o tema devem ser efetivadas de forma dinâmica e participativa, por meio de ações pedagógicas como: seminários temáticos, fóruns de debate, projetos de extensão, palestras, visitas técnicas e outras.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, (IFSul) Campus Pelotas - Visconde da Graça, disponibiliza o PPC em *site* institucional<sup>14</sup>, para leitura e *download*. Ao analisarmos o documento consta que a formação acadêmica deve proporcionar o exercício do rigor científico, ético e moral na docência participando de investigações e pesquisas científicas na área de Educação e Ensino de Ciências, Biologia, Educação Ambiental, Diversidade Étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional (IFSul, 2023, p. 12). A organização curricular tem a Educação Inclusiva como um dos princípios metodológicos que objetiva a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, com articulação e o apoio do NEABI para promover ações que permitam desenvolver a temática da diversidade étnico-racial no ensino, pesquisa e extensão, priorizando o respeito e a valorização da cultura do índio e do negro, considerados sujeitos de nossa História (IFSul, 2023, p. 20). No documento, afirma-se ainda que a partir das referidas referências legais apresentadas, o Curso Superior de Graduação – Licenciatura em Ciências Biológicas, assegura que acolher esses princípios impulsiona a formação dos licenciandos no sentido de equacionar a diversidade, os direitos humanos e a alteridade (IFSul, 2023, p. 20).

---

<sup>14</sup> <<http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/57>>, acesso em agosto/2023.

### **3.2.3 Disciplinas ofertadas e suas relações com a ERER**

No PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS é salientado que, nas últimas etapas do curso, como parte do núcleo II, o licenciando tem a possibilidade de cursar disciplinas eletivas que versam sobre diversos assuntos, cabendo destacar aquelas que aprofundam os estudos acerca de temáticas étnico-raciais. Entre estas disciplinas, encontram-se a disciplina Introdução aos estágios de Ciências e Biologia EDU02031 e os dois estágios de docência obrigatórios (EDU02190, estágio de docência em Ciências e EDU02191, estágio de docência em Biologia). Em ambas as atividades de ensino, há a previsão, na súmula, do tópico equidade étnico-racial e de gênero e sustentabilidade socioambiental.

Ao analisar o plano de ensino da disciplina obrigatória “EDU02031, Introdução aos estágios docentes em Ciências e Biologia” que é ofertada na etapa 7 do currículo do curso, verifica-se que um dos objetivos propostos é a problematização de temáticas biológicas contemporâneas por meio de suas implicações sócio-culturais, como as questões étnico-raciais e de gênero (Plano de Ensino EDU02031).

Para a disciplina Estágio de docência em Ciências, o plano de ensino destaca que as interações afetivas, cognitivas e sociais na Universidade e no campo de estágio devem ser levadas em consideração, tais como: classe social, diversidade cultural, relações de gênero e étnico-raciais (plano de ensino EDU02190).

Conforme consta no plano de ensino disponibilizado em portal acadêmico para a disciplina “estágio de docência em Biologia”, no que diz respeito à pluralidade Étnico-Racial, serão abordadas propostas pedagógicas para a reeducação das Relações Étnico-Raciais (ERER) com o estudo da História e cultura afro-brasileira e dos povos originários. As interfaces entre conhecimentos biológicos, saberes ancestrais e sustentabilidade socioambiental que promovam a equidade e valorização da diversidade cultural, o reconhecimento das Políticas de Ações Afirmativas e reparações históricas, para a mediação de conflitos e prevenção às violações aos direitos humanos (plano de ensino EDU02191).

Já a disciplina obrigatória EDU03107 Educação e relações étnico-raciais ofertada na etapa 7 e com carga horária de 30h/a, traz em sua súmula:

Os processos educativos são instituídos e instituem-se em práticas socioculturais e, no caso brasileiro, as relações étnico-raciais demarcam um modo específico de expressão de preconceitos e discriminações, cotidianamente experimentados nos contextos escolares. Com caráter teórico-prático, compreender a história das relações étnico-raciais no Brasil em suas aproximações com a história da educação e as práticas escolares é o objetivo central dessa disciplina. A interculturalidade como chave de leitura e possibilidade de compreensão da experiência educativa e os povos indígenas e afro-brasileiros como tema central de estudo e reflexão. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores. (PPC, 2022, p. 106, grifos nossos).

Os objetivos dispostos no plano de ensino destacam:

1. Compreender a história das relações étnico-raciais no Brasil em suas aproximações com as práticas escolares.
2. Conhecer e analisar o artigo 26<sup>a</sup> da LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2011, especialmente no que diz respeito à sua recepção nas práticas escolares e na sociedade brasileira em geral.
3. Compilar e analisar produções teórico-metodológicas, ações pedagógicas e materiais didáticos dentro do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade.
4. Dialogar com relatos de experiências ou pesquisas no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade.
5. Realizar vivências com comunidades e mestres tradicionais de ancestralidades indígenas e afro-brasileiras.
6. Construir propostas teórico-práticas na perspectiva da Educação das Relações étnico-raciais no Brasil em geral e no Rio Grande do Sul em específico (Plano de ensino EDU03107).

Observando as súmulas das demais disciplinas do curso, vimos que a disciplina BIO07001 - GENÉTICA I, ofertada no primeiro semestre do curso, traz em sua súmula o tópico “Diversidade étnico-racial”. No entanto, não há maiores detalhes sobre como é feita essa discussão na disciplina.

Na UFSM, há duas disciplinas obrigatórias que se propõe dar conta das discussões sobre ERER: TRV 001 Tópicos Transversais para a Formação Docente I e TRV 002 Tópicos Transversais para a Formação Docente II. Não há, no entanto, nenhuma informação a mais sobre quais os tópicos destas disciplinas, tampouco



sobre a abordagem para o atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, conforme previsto do PPC do curso.

Ao analisarmos as disciplinas da grade curricular da UFPel, temos a disciplina “09010027 Diversidade e inclusão”, obrigatória com 45h/a e ofertada no primeiro semestre do curso. Esta disciplina apresenta como seus objetivos específicos: compreender a diversidade como inerente ao humano e as concepções de exclusão/inclusão, diversidade/diferença, cultura, gênero, classe, raça e etnia. Nos seus conteúdos, consta, entre outros, os tópicos exclusão/inclusão, diversidade/diferença; diversidade cultural, gênero, classe, raça, etnia e direitos humanos.

Na FURG verifica-se a ocorrência de duas disciplinas obrigatórias “09437- Elementos Sociológicos da Educação” e “10776- Sociedade, educação e relações étnico-raciais”. Ao analisarmos a matriz curricular, da disciplina “09437- Elementos Sociológicos da Educação”, ofertada no segundo semestre com 36 h/a, essa traz em sua ementa a análise da relação entre ideologia e conhecimento, cultura e movimentos sociais. Já, a disciplina “10776- Sociedade, educação e relações étnico-raciais” ofertada no sétimo semestre com 30h/a, apresenta em sua ementa o estudo e análise da construção social e histórica do conceito de raça e etnicidade, discussões sociológicas sobre desigualdade, meritocracia, educação e políticas afirmativas sob a perspectiva didático-pedagógica. A disciplina compreende também os aspectos sociais e antropológicos referentes às comunidades tradicionais, implicações ideológicas e o respeito à particularidade da diversidade com a análise e questionamento da construção de estereótipos e pré-concepções da história social e das políticas públicas e ações afirmativas no Brasil (Plano de ensino 10776).

A UFFS conta com dois componentes curriculares obrigatórios quais fazem menção à temática étnico-racial em suas respectivas ementas: “História da Fronteira Sul” e “Temas contemporâneos da Educação”. A disciplina “História da Fronteira Sul” traz na ementa a proposta de discussão sobre choques culturais no processo de colonização, questão indígena, cabocla e afrodescendente, tendo como objetivo compreender o processo de formação da região sul do Brasil por meio da análise de

aspectos históricos do contexto de povoamento, despovoamento e colonização (UFFS, PPC p.101).

O componente curricular “Temas Contemporâneos e Educação” possui uma carga horária de 60h/a, traz na ementa os chamados “Temas emergentes”, dentre os quais figura a diversidade étnico-racial, cultura e história afro-brasileira e indígena, e Educação em comunidades Quilombolas. Discute também sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e políticas públicas relacionadas aos respectivos temas, com o objetivo de discutir a temática no contexto educacional, tendo como referência a diversidade como articuladoras das propostas de ensino (UFFS, p. 111).

Para a UNIPAMPA as disciplinas “Biologia e Sociedade”, “Fundamentos de Educação”, “Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental”, “Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Médio” e “Políticas Públicas” e “Gestão na Educação”, todas de caráter obrigatório, são conforme o PPC do curso as disciplinas que abordam a discussão da diversidade étnico-racial. Porém, ao analisarmos os objetivos dispostos na ementa, nos deparamos com a existência do seguinte trecho: “Apresentar as várias formas de atuação do biólogo na sociedade e questões como o exercício da cidadania e a ética profissional” (UNIPAMPA, 2023, p. 35) para a disciplina “Biologia e Sociedade”, não sendo identificado o termo étnico racial, ou palavra que identifique a discussão das diversidades. A omissão do termo também ocorre na ementa das demais disciplinas mencionadas.

O IFFar de acordo com os componentes curriculares dispostos no PPC do Campus Alegrete menciona que a disciplina obrigatória do segundo semestre “História da Educação Brasileira” com carga horária de 36h/a, teve sua implementação no ano de 2023, apresentando como um dos seus objetivos o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Já no Campus Júlio de Castilhos é no sexto semestre que ocorre a presença da disciplina obrigatória intitulada “Educação e cultura afro-brasileira e indígena”, com carga horária de 60h/a. Esta disciplina aborda tópicos da História Afro-brasileira e dos Povos Indígenas, questões afro-indígenas no Brasil contemporâneo, bem como a contribuição desses povos na formação cultural brasileira e a ERER nos espaços escolares. No Campus Panambi, a disciplina obrigatória “Diversidade e Educação Inclusiva” oferecida no sexto semestre e com carga horária de 72h/a, propõe o

estudo de Políticas Afirmativas, Educação Quilombola e Educação Indígena. Além disso, o componente curricular obrigatório “Prática de Ensino de Biologia VI - PeCC” é oferecido no 6º semestre com carga horária de 50h/a e também propõe o estudo das diversidades culturais.

No Campus Santa Rosa, o currículo do Curso está organizado a partir de quatro núcleos de formação, no qual a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena está presente como conteúdo na disciplina de História da Educação Brasileira. Ao analisarmos as ementas da composição curricular do curso, verificamos que a disciplina obrigatória intitulada “História da Educação”, com carga horária de 36h/a e ofertada no 1º semestre, traz o debate sobre a Educação, no contexto atual e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Prosseguindo com “Teorias do currículo”, também obrigatória com carga horária de 36h/a e oferecida no 6º semestre, propõe o estudo do currículo multicultural que traz questões étnico-raciais, e as suas implicações para a escola e para o currículo. Já a disciplina obrigatória “Modalidades Educacionais”, com carga horária de 72 h/a e oferecida no 7º semestre, traz em sua ementa o estudo da escola e diversidade, Educação Indígena e Educação Quilombola.

No Campus Santo Augusto é a disciplina “História da Educação Brasileira”, oferecida no primeiro semestre e com carga horária de 36h/a que apresenta, em sua ementa, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. E de acordo com o PPC afirma que a EREER será abordada nas disciplinas “Diversidade e Educação Inclusiva” com 72 h/a, e “Sociologia da Educação” com 36 h/a (ambas obrigatórias), além de ser trabalhado de forma transversal nas demais disciplinas.

Ao verificarmos a ementa da “Sociologia da Educação” encontramos menção à Educação em Direitos Humanos na escola contemporânea, mas não fica explícito o posicionamento acerca da educação para as relações étnico-raciais. Já a disciplina “Diversidade e Educação Inclusiva” traz em sua ementa menção à Políticas Afirmativas e Educação, Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação em Direitos Humanos. Além disso, o componente curricular “Antropologia, Diversidade e Educação”, é uma das disciplinas optativas que trazem a temática da diversidade étnico-racial, oferecida no sétimo semestre e com 36h/a, traz em sua

ementa a História e cultura Afro-brasileira e indígena, a história da educação e os distintos significados da educação na diversidade cultural brasileira.

No IFRS Cmpus Alegrete, a disciplina “História da Educação Brasileira” com carga horária de 36 horas-aula (h/a) traz como parte constituinte de sua ementa a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. No campus Sertão, nos componentes curriculares obrigatórios há ocorrência da disciplina “Antropologia das Sociedades Indígenas e Afrodescendentes” ofertada no sétimo semestre, com carga horária de 40h/a. De acordo com o Programa por Componente Curricular disponibilizado, a disciplina apresenta o seguinte objetivo:

Possibilitar a compreensão do conceito antropológico de cultura, do processo de formação e desenvolvimento das principais características da cultura e da identidade do povo brasileiro (IFRS PPC p. 95).

A ementa traz a discussão sobre a conceituação de identidade, diferença e diversidade sociocultural; Histórias das culturas indígenas; A cultura indígena no Brasil com os aspectos da cultura Kaingang e Guarani; educação indígena; Histórias das culturas afro-brasileira: movimentos sociais; Cidadania e políticas de ação afirmativa (IFRS PPC p. 95).

No IFSul, no que diz respeito a matriz curricular, as dimensões a serem contempladas no decorrer do curso incluem a temática étnico-racial conforme menciona o trecho a seguir:

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (IFSul, 2023, p. 30).

Deste modo, identificamos a disciplina obrigatória “Estudo Sócio-Antropológico da Educação”, com 45h/a e ofertada no primeiro semestre do curso e que apresenta como ementa as formas de organização educativas, cultura e identidade. Propõe o estudo do etnocentrismo no “Currículo” marcado pelo silenciamento da diversidade cultural, e também a investigar a relação entre sociedades tradicionais e eurocêtricas, retomando o aspecto da interação entre sociedades em um mundo em rede e de diversidade cultural.

### **3.2.4 Bibliografias sugeridas e sua relação com EREER**

Na UFRGS ao analisar os planos de ensino da disciplina obrigatória “EDU02031 - Introdução aos estágios docentes em Ciências e Biologia” e da disciplina obrigatória “EDU02031 - Introdução aos estágios docentes em Ciências e Biologia” apesar de ambas citarem as questões étnico-raciais em suas respectivas ementas, dentre as bibliografias sugeridas no documento nada consta em relação à temática étnico-racial.

Para a disciplina “EDU02191 - Estágio de docência em Biologia” dentre as bibliografias básicas utilizadas que abordam a diversidade étnico-racial podemos citar “Ensaio de educação intercultural: Povos Indígenas” de Maria Aparecida Bergamaschi, que aborda a temática indígena na escola; A leitura “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos” da Nilma Lino Gomes, primeira mulher negra do Brasil a comandar uma Universidade pública federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em 2013. Esta obra discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira; “Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios” do educador negro Douglas Verrangia e Petronilha Silva - professora negra e relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - este trabalho conjunto no qual os autores objetivam articular cidadania, educação das relações étnico-raciais e o ensino de Ciências. Para as bibliografias complementares são citadas “Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra” de autoria da pedagoga Nilma Lino Gomes. O artigo apresenta e discute dados estatísticos sobre homicídios da juventude negra e os interpreta à luz das discussões sobre a branquitude e o racismo.

Já na disciplina obrigatória “EDU03107 - Educação e relações étnico-raciais”, bibliografias essenciais básicas são sugeridas a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana’, ambos

documentos norteadores da EREER idealizados pelo Ministério da Educação; “Racismo estrutural” do autor negro Silvio de Almeida, livro que propõe a discussão de como o racismo está na estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira; “Ensaio de educação intercultural: Povos Indígenas” de Maria Bergamaschi, constata como a história e a cultura dos povos originários vem sendo trabalhadas nas escolas, bem como que concepções de indígenas e que encontros interculturais se sustentam por meio de experiências de ensino; “O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação” de autoria da pedagoga negra Nilma Lino Gomes, leva a repensar a escola, descolonizando os currículos e dar visibilidade às vivências e práticas dos sujeitos, sobretudo, do movimento Negro; “Educação para a diversidade na perspectiva etnicorracial: desafios para a construção de uma prática pedagógica antirracista na escola contemporânea” da professora e autora negra Gládis Karcher; “Marcos legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil” de Carla Meinerz, debate os marcos legais que prescrevem o que deve ser ensinado na Educação Básica no Brasil, onde o racismo na educação escolar é o tema em destaque; “Aprendizagem e ensino de africanidades brasileiras. In: Superando o racismo na escola”, da autora negra Petronilha Beatriz Silva fomenta o debate sobre a diversidade que compõem a cultura do nosso país.

Como sugestão de bibliografias complementares são mencionadas as seguintes obras: “Uma história do negro no Brasil”, da autora e historiadora negra Wlamyra Albuquerque, conta a história do negro no Brasil sob uma ótica não eurocentrada; “Pensamento afrodiáspórico em perspectiva: Abordagens no campo da História e Literatura” de autoria do professor negro Marcello Felisberto Moraes de Assunção, fala sobre o domínio social, político e econômico dos “centros” sobre as periferias; “Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico”, de Jorge Bernardino que debate a colonialidade no âmbito do saber; “Descolonizando a escola: Em busca de novas práticas” de Bruno Ferreira, o primeiro Kaingang a tornar-se Doutor pela UFRGS; “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro 1970-1990” de Daniel Munduruku, professor e ativista indígena; “Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais” de Marcus Vinícius Rosa historiador e professor negro; “Racismo brasileiro: uma história da formação do país” da professora e historiadora negra Ynaê Lopes Santos.

Percebe-se, nesta ementa, a preocupação em inserir literaturas negras e indígenas, o que possibilita a promoção da representatividade e valorização dessas culturas. Rompendo com o círculo do racismo enraizado, que, por muitas vezes, também é literário e que contribui para a negatividade da imagem do negro e indígena na sociedade. Ainda, de acordo com Silva (2004):

O Negro, frente a essa sociedade tomada por valores europeus, encontra-se, muitas vezes, desprovido de um parâmetro capaz de fazê-lo se reconhecer como parte dela. Dessa forma, a identidade negra pode se constituir numa identidade frustrada e aderir ao ideal do branqueamento da nação, negando, assim, a sua condição (SILVA apud MUNANGA, 2004, p. 285).

Para a disciplina “BIO07001 - GENÉTICA I”, não há indicação de bibliografia pertinente à temática.

Na UFSM as duas disciplinas que se propõe a discutir a EREER: “TRV 001 Tópicos Transversais para a Formação Docente I” e “TRV 002 Tópicos Transversais para a Formação Docente II” não indicam literatura pertinente à temática.

Prosseguindo, na UFPel a disciplina “09010027 Diversidade e inclusão”, como bibliografia básica que contemple a EREER é recomendado o livro “Educação e Diversidade Cultural” de Maria do Carmo Alves do Bomfim. A obra fomenta o debate de tópicos sobre a educação e a diversidade cultural e social do universo educacional.

Na FURG, analisando a matriz curricular, a disciplina obrigatória “09437- Elementos Sociológicos da Educação” sugere como bibliografia complementar “O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930”, de Lilian Schwarcz, que fomenta um debate sobre o conceito biológico e social de raça em nossa sociedade. Já, a disciplina obrigatória “10776 - Sociedade, educação e relações étnico-raciais” apresenta, dentre as bibliografias básicas, as seguintes leituras: “Racismo e antirracismo no Brasil”, de Antônio Alfredo Guimarães, em que o autor procura analisar os desafios da sociologia brasileira diante dos conceitos de racismo e antirracismo, como, por exemplo, na questão da discriminação positiva; “O negro no mundo dos brancos”, de Florestan Fernandes, debate a preocupação com a supremacia da “raça branca” e o controle do poder que ela exerce em nossa sociedade; “Superando o Racismo na Escola”, de Kabengele Munanga, homem

negro, antropólogo e professor brasileiro-congolês. Nesta obra, o autor sugere atitudes práticas de desconstrução e reversão da ideologia e dos estereótipos racistas no cotidiano escolar. “Ações Afirmativas e o combate ao racismo nas Américas”, de Augusto dos Santos Sales, promove ações concretas de combate ao racismo na educação brasileira e subsidia professores e professoras com informações e conhecimentos estratégicos para o enfrentamento dessa tarefa; “Questões urbanas e racismo”, do pesquisador negro Renato Emerson Nascimento dos Santos, apresenta textos sobre a geograficidade das relações raciais; a obra “As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo”, de Roger Bastide, ressalta a importância do negro como sujeito e portador de cultura e não meramente como objeto como comumente foi descrito ao longo dos anos pela cultura eurocêntrica. “Significado do protesto negro” de Florestan Fernandes, traz textos que relacionam capitalismo e racismo, para que se compreenda a desigualdade racial e a condição de pobreza da população negra que os representantes das elites da casa-grande, tentam manter como garantia da manutenção de seus privilégios e postos de mando e opressão.

Na UFFS, a disciplina “História da Fronteira Sul” traz, dentre as referências bibliográficas básicas sugeridas, o livro “Teorias da etnicidade: Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras”, de autoria de Frederik Bart, que traz uma análise sobre a constituição identitária dos povos. Ao atentarmos para as referências complementares propostas, figura o livro “Preconceito contra a origem geográfica e de lugar – As fronteiras da discórdia”, autoria de Durval Muniz de Albuquerque Jr, qual discute sobre preconceitos e estereótipos que trazem prejuízos para a convivência entre diferentes povos; Já o livro “Negros no Sul do Brasil: Invisibilidade e territorialidade”, de Ilka Boaventura Leite, rompe com a ideia de embranquecimento do Sul do Brasil e traz a presença e persistência de negros em um contexto de marginalidade social, exclusão e segregação; A obra “Lideranças do Contestado: a formação e a atuação das chefias caboclas”, de Paulo Pinheiro Machado, versa sobre os depoimentos dos últimos sertanejos sobreviventes, e apresenta diferentes aspectos da aventura dos caboclos em sua luta pelo que entendiam por liberdade, dignidade e justiça; O livro “Identidade, etnia e estrutura social” de Roberto Cardoso de Oliveira, fala sobre a sociologia das relações raciais e os processos de articulações étnicas; a bibliografia “A luta da erva: um ofício



étnico da nação brasileira no oeste catarinense”, de Arlene Renk, busca delinear a trajetória do grupo de brasileiros de um povoamento local em SC, na tentativa de reconstituição da expropriação deste grupo étnico e sua transformação em ervateiro/tarefeiro.

O componente curricular “Temas Contemporâneos e Educação” tem como referências básicas propostas a obra “Didática crítica intercultural: aproximações”, de Vera Maria Candau, que considera a interculturalidade um elemento central no processo de “reinventar a escola”, articulando igualdade e diferença e construindo saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e da emancipação social. Ao analisarmos as referências complementares, ocorre a indicação da leitura “História e cultura afro-brasileira”, de Regiane Augusto de Mattos, qual analisa a Lei 10639/2003, e os meios encontrados por africanos e seus descendentes na organização e manifestação de suas culturas que influenciaram profundamente a sociedade brasileira como um todo; e o livro “Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas”, de Antônio Flávio Moreira, busca socializar discussões, estudos e princípios norteadores de procedimentos pedagógicos em que questões referentes à identidade, raça, gênero, sexualidade, religião e cultura juvenil.

Na UNIPAMPA, apesar do PPC do curso afirmar que a temática étnico-racial será trabalhada nos componentes curriculares: Biologia e Sociedade, Fundamentos de Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental, Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Médio e Políticas Públicas e Gestão na Educação, ao analisarmos o ementário e as bibliografias sugeridas para estas disciplinas, não ocorre menção de bibliografia pertinente à EREER.

No IFFar Campus Alegrete, para a disciplina “História da Educação Brasileira” constam leituras que trazem um panorama geral sobre a história da educação, mas sem um direcionamento específico às questões étnico-raciais ou sugestão bibliográfica de autores negros. O componente curricular “Formação sociocultural das juventudes”, propõe a leitura do livro “Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude” de Marcos César de Freitas, o qual tem o objetivo de analisar cenários da desigualdade social e cenários da diversidade cultural existentes no cotidiano da juventude. Para o Campus Júlio de Castilhos a

disciplina “Educação e cultura afro-brasileira e indígena” traz como sugestões de bibliografias básicas leituras que fomentam a discussão acerca das diversidades conforme podemos verificar: “História dos índios no Brasil” de Manuela Carneiro da Cunha, traz as principais questões ligadas à presença dos povos indígenas no Brasil; “História e Cultura Afro-brasileira”, de Regiane Mattos, trata sobre a influência da cultura africana na sociedade brasileira; “Memória da África: A temática Africana em sala de aula” de Carlos Serrano, reivindica o resgate cultural e social das contribuições originárias da África.

Como bibliografia complementar, o livro “História e Cultura Afro-brasileira: subsídios para a prática da educação das relações étnico-raciais” de Luciano Costa, autor e professor negro, aprofunda as discussões acerca da educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar; “A temática indígena na escola: subsídios para professores” de Aracy Lopes, traz a reflexão sobre os povos indígenas e sobre as lições que sua história e suas concepções de mundos e de vida podem nos trazer; “Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais” é um compilado do Ministério da Educação sobre as diretrizes da EREER no espaço escolar; “África e Brasil africano” de Marina de Mello, traz um panorama da formação do continente e das sociedades africanas.

No Campus Panambi, a disciplina “Diversidade e Educação Inclusiva” apresenta como bibliografia complementar a literatura “Experiências étnico-culturais para a formação de professores”, da pedagoga e autora negra Nilma Lino Gomes, que traz a reflexão de estudiosos a respeito da diversidade étnico-cultural. Traz também o livro “Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola”, da ativista e autora negra Eliane Cavalleiro, que propõe captar sob um olhar atento os racismos presentes no cotidiano escolar. O componente curricular obrigatório “Prática de Ensino de Biologia VI - PeCC” sugere novamente as literaturas “Experiências étnico-culturais para a formação de professores”, de Nilma Lino Gomes e “Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola” de Eliane Cavalleiro, ambas as obras de autoras negras.

No Campus Santa Rosa verificamos que as disciplinas “História da Educação” e “Teorias do currículo”, dentre suas bibliografias básicas e complementares, não se mencionam leituras que contemplem diretamente a

temática étnico-racial, bem como de autores negros em suas ementas. Para a disciplina “Modalidades Educacionais”, ocorre a indicação do livro “Relações étnico-raciais e educação no Brasil”, de autoria de Marcus Fonseca, que visa fomentar um debate amplo e contínuo sobre os desafios da educação brasileira durante o processo de construção e consolidação do Brasil como nação.

No Campus Santo Augusto para a disciplina “História da educação brasileira”, percebe-se a ausência de indicação de bibliografias que discutam a EREER, bem como de autores negros. O mesmo ocorre no Campus São Vicente do Sul para a disciplina “Sociologia da Educação”. Já a disciplina “Diversidade e Educação Inclusiva”, em sua Bibliografia básica, traz a leitura do livro “Diversidade na Educação: reflexões e experiências”, de Marise Nogueira Ramos, uma obra que promove as ações afirmativas na educação básica. A coleção “Educação Para Todos - Educação como Exercício de Diversidade”, de Osmar Fávero, é uma obra que busca a compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade, que são dimensões fundamentais do processo educativo. O livro “Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo”, de Nilma Lino Gomes - escritora e pedagoga negra, traz uma reflexão para a definição de estratégias políticas que contemplem o setor da educação nas suas diversas dimensões e níveis, e os segmentos que compõem a sociedade brasileira, com as suas necessidades específicas de aprendizagem; O livro “Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a econômica” da educadora negra Petronilha Beatriz Silva, traz o registro histórico das conquistas do Movimento Negro no Brasil, dentre elas a implantação das ações afirmativas e seu impacto na sociedade.

O componente curricular “Antropologia, Diversidade e Educação” traz como bibliografias recomendadas o livro “Povos indígenas e educação” de Maria Aparecida Bergamaschi, qual apresenta e discute temas importantes e atuais sobre a vida, cultura e experiências de organização da educação escolar indígena em algumas regiões do Brasil, cujo teor é o respeito às culturas e os projetos de vida desses povos. Por fim, a obra “Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos”, de Aracy Lopes da Silva, apresenta uma reflexão sobre as vivências e interesses das crianças indígenas.

No IFRS, para a disciplina “História da Educação Brasileira” não verificamos a ocorrência de sugestões de leitura que contemplem a temática e/ou de autorias negras. Prosseguindo, a disciplina “PeCC VI - Processos Investigativos em Educação: Modelos didáticos como procedimentos de ensino” apresenta como referência a obra “Experiências étnico-culturais para a formação de professores”, de autoria da pedagoga negra Nilma Lino Gomes traz o debate sobre descolonização dos currículos. O livro “Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola”, também utilizado para esta disciplina, tem como autora Eliane Cavalleiro, mulher negra e ativista, traz os olhares sobre o ambiente da sala de aula que procuram captar os racismos presentes nesse cotidiano, alertando para a necessidade de um olhar antirracista (CAVALLEIRO, 2001). Estas mesmas referências bibliográficas são indicadas para o componente curricular “Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos”.

Cabe ressaltar a importância do PPC do curso optar por bibliografias de autores negros que discutam o assunto, pois entendemos a literatura como força de liberdade, qual tem o poder de mobilizar saberes por meio da escrita, estabelecendo um diálogo entre os saberes pessoais e os saberes do texto literário (ORTEGA, 2020).

No Campus Sertão, a disciplina “Antropologia das Sociedades Indígenas e Afrodescendentes” ao analisarmos as referências complementares da disciplina, nota-se a ocorrência de duas bibliografias que discutem a temática étnico-racial, ambas de autores brancos: O livro “Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África”, autoria de Manuela Carneiro da Cunha, que traz a trajetória de ex-escravos e discute o fato de que a volta à África considerada terra mãe era tida como uma deportação, resultado de uma política imperial que discriminava os libertos. No livro “Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno”, de autoria de Darcy Ribeiro, são analisadas as relações entre as etnias indígenas e o contingente populacional em processo de expansão de novas áreas no território brasileiro ao longo da primeira metade do século XX.

Por fim, no IFSul para a disciplina “Estudo Sócio-Antropológico da Educação” ao analisar as bibliografias dispostas no documento, é indicada a leitura da obra “A noção de cultura nas ciências sociais”, de Denys Cuhe, uma leitura que propõe

pensar a humanidade em sua diversidade; o livro “a identidade cultural na pós-modernidade, de Stuart Hall, debate as identidades culturais de classe, de sexualidade, de etnia, de raça e de nacionalidade. Como podemos perceber não há indicação de autores negros para esta disciplina.

Deste modo, foram analisadas as bibliografias sugeridas para cada uma das disciplinas das distintas instituições pesquisadas e mais uma vez percebeu-se que apesar de alguns dos documentos apresentarem referências pertinentes aos estudos étnicos, em sua maioria os autores escolhidos são brancos. Sugere-se aqui a inserção de referências literárias de autoria negra e/ou indígena, na intenção do reconhecimento, representatividade e empoderamento desses povos. Berth (2019) defende que o empoderamento é um instrumento de emancipação política e social que conduz indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas e de sua história.

### **3.2.5 Perfil do Egresso e a ERER**

Na UFRGS, o perfil do egresso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas traz o seguinte teor:

Espera-se que o ingressante no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tenha obtido no ensino médio conhecimento básico necessário para desempenhar com sucesso todas as Atividades de Ensino componentes do currículo, além das atividades de Iniciação à Pesquisa (PIBIC), Iniciação à Docência (PIBID), Ações de Extensão e outros projetos oportunizados durante o curso. E ainda seja uma pessoa com disposição para desenvolver trabalhos em equipes multidisciplinares, comprometendo-se com a produção de conhecimentos e a divulgação científica em consonância com princípios éticos de sustentabilidade socioambiental; promoção de equidade étnico racial e de gênero; inclusão e acessibilidade e a defesa dos direitos humanos. (PPC, 2022, p. 14, grifos nossos)

Ainda, segundo o Projeto Pedagógico, pretende-se que o egresso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas apresente um perfil profissional consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, promoção da equidade étnico-racial, pela valorização de culturas indígenas e quilombolas, promoção da equidade de gênero, inclusão e

acessibilidade de pessoas com deficiência, reparação de situações de violação de direitos humanos, participando das políticas públicas para o meio ambiente, educação e saúde tanto nos aspectos técnico-científicos, quanto nos ético-profissionais (p. 30). Dentre as competências e habilidades esperadas, está orientar escolhas e decisões na formação de valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnico-racial, às culturas autóctones e à biodiversidade (p. 31).

Na UFSM, o perfil do egresso esperando na Licenciatura em Ciências Biológicas é o seguinte:

O graduado que cursar a modalidade Licenciatura deverá assumir o seu papel de educador consciente de estar atuando na formação de cidadãos, considerando a perspectiva e reconhecendo a responsabilidade sócio-ambiental de seu trabalho. Esse profissional também deverá ser capaz de empregar o conhecimento científico em sua prática didática cotidiana valorizando abordagens integradas dos diversos níveis de organização biológica, assegurando sempre a indissociabilidade entre ensino/aprendizagem e pesquisa, entre teoria e prática. O licenciado deverá ser socialmente propositivo, atuante e preocupado com a melhoria das condições da vida humana, manifestando esse compromisso através de seu trabalho, suas atitudes e manifestações públicas e particulares (PPC, 2019).

Não há, portanto, nenhuma menção explícita às questões étnico-raciais. Do mesmo modo, na UFPEL, em que o perfil do egresso traz o seguinte:

- a) generalista, crítico, ético, e cidadão com espírito de solidariedade;
- b) detentor de adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, bem como sua organização e funcionamento em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o meio em que vivem;
- c) consciente da necessidade de atuar com qualidade e responsabilidade em prol da conservação e manejo da biodiversidade, políticas de saúde, meio ambiente, biotecnologia, bioprospecção, biossegurança, na gestão ambiental, tanto nos aspectos técnicos-científicos, quanto na formulação de políticas, e de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca de melhoria da qualidade de vida;
- d) comprometido com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critério humanístico, compromisso com a cidadania e rigor científico, bem como por referenciais éticos legais;
- e) consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional;
- f) apto a atuar multi e interdisciplinarmente, adaptável à dinâmica do mercado de trabalho e às situações de mudança contínua do mesmo;
- g) preparado para desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar sua área de atuação.

A UFPEL pontua, nas Competências e habilidades esperadas do licenciado em Ciências Biológicas, a capacidade de orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade.

O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIPAMPA prevê um perfil do egresso com formação humanista e com respeito às individualidades culturais. Neste sentido, o licenciado em Ciências Biológicas da Unipampa conforme os itens a seguir dispostos no documento deve:

- i) pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
- ii) reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência; (UNIPAMPA, 2023, p.17).

O IFFar prevê como perfil do egresso dos campi Alegrete, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto e São Vicente do Sul, um profissional com capacidade de acolher, respeitar e dialogar com a diversidade existente na comunidade escolar e social, propondo e incentivando atividades de enriquecimento social e cultural, porém sem menção direta à diversidade étnico-racial. Já o Campus Júlio de Castilhos acrescenta que o profissional, além da capacidade de dialogar com a diversidade existente no espaço escolar, deve reconhecer as diferentes formas de discriminação sendo uma delas a racial.

Para o IFRS, o perfil do egresso esperado deve reconhecer situações de discriminação citando dentre estas a racial, posicionando-se de forma crítica diante delas.

No IFSul, o perfil do egresso do curso visa uma formação profissional emancipatória por intermédio de ação técnica, política e cultural, conforme podemos ver no trecho a seguir:

- a formação acadêmica deve proporcionar o exercício do rigor científico, ético e moral na docência participando de investigações e pesquisas científicas na área de educação e Ensino de Ciências, Biologia, Educação Ambiental, Diversidade Étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional (IFSul, PPC p. 12).

Torna-se necessário que as IES dêem relevância a um perfil de egresso antirracista, pois a importância e necessidade de tal conduta não se vale apenas de questões de representatividade, mas de empoderamento das subjetividades e de posicionamento social do sujeito negro, sendo a adoção de práticas de ensino antirracistas “condição necessária para estabelecimento de uma educação democrática, pautada pela igualdade de oportunidades e pelo respeito à diversidade existente dentro e fora da escola” (TOLENTINO, 2018, p. 29).

### **3.3 Síntese**

Mesmo após 20 anos do estabelecimento da Lei 10.693/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação, ainda há muito a se avançar em relação a esta temática na formação de professores, em especial, nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Com base na amostra analisada, dos cursos de Universidades Públicas Federais do Rio Grande do Sul, podemos verificar que os dados disponibilizados nos sites institucionais trazem poucos elementos para afirmar o que efetivamente ocorre em termos de combate ao racismo e promoção de ações antirracistas no âmbito das formações de professores de Biologia.

O olhar para a educação das relações étnico-raciais ainda não parece ser prioritário na maioria das Instituições pesquisadas, por mais que a menção às Leis 10.638/2003 e 11.645/2011 estejam presentes nos documentos oficiais disponibilizados, verificamos que as ações que discutam a temática não são viabilizadas de maneira uniforme ao decorrer dos currículos. Muitas delas, quando ocorrem são de modo segregado e descontextualizado do restante do currículo.

Nota-se também o descuido ao elencar bibliografias que contextualizam a temática para os futuros docentes, pois muitas das disciplinas que mencionam em seu ementário a EREER, não disponibilizam como material de apoio literatura de autorias negras. Ressaltamos que quando não é dada uma maior atenção ao letramento racial dos futuros docentes, ocorre que, ao contrário da promoção da democratização do acesso aos espaços de reconhecimento social e de inclusão, a instituição escolar torna-se um dos espaços da sociedade em que as representações negativas dos negros são difundidas (GOMES, 2005).



Torna-se imperativo destacar que o currículo produz sujeitos e podemos definir as práticas racistas como um poder simbólico exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2012). Essa ferramenta organizacional precisa refletir sobre quais histórias e personagens estão sendo representados, pois cumpre um papel para além da transmissão de saberes. Ainda, de acordo com Silva (2021, p. 150):

O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Necessitamos pensar o currículo dos cursos de Ciências Biológicas a partir dos agentes educacionais no sentido do que Giroux (1997) denominou de “Pedagogia das possibilidades”, o ensino como política cultural, como empreendimento pedagógico que considere seriamente as relações de raça, classe, gênero e poder na produção de novos significados e experiências (GIROUX, 1997).

Dessa maneira, defendemos que a discussão acerca das relações étnico-raciais, sobretudo a partir da Lei 10.639/03, ocorra durante todo o percurso do acadêmico do curso de Biologia que por muitos anos reproduziu um discurso eugenista, o qual contribuiu amplamente para a construção do conceito de raça na sociedade que foi pilar para uma categorização biológica e social. Essa categorização, influenciou diretamente no contar histórico dos negros e povos originários que resistem, lutam e insistem em “adiar o fim de seu mundo” no sentido que Krenak (2020) nos coloca: “a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (KRENAK, 2020, p. 27).

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do indígena em nossa sociedade (MUNANGA, 2005).

Para além de reestruturação das propostas pedagógicas institucionais dos cursos, que consideramos igualmente importante, nossa compreensão é de que é preciso que se assuma o compromisso, concordando com Cordeiro e Santos (2022), com uma biologia antirracista e humanizadora, que dialoga com outros

referenciais para além dos brancos/europeus/ocidentais. Uma busca constante por uma biologia que, como dizem Freire e Horton (2011), “não existe por si só”, pois nunca está isenta das contradições sociais e culturais dos tempos em que vivemos.

### 3.4 Referências do Capítulo

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

(Coleção Feminismos Plurais - coordenação: Djamila Ribeiro).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, 16ª Ed., Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun 2004. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf)>, acesso em 29 abr 2023.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**.

Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192)> , acesso em 29 abr 2023.

CANDAU, V.M. **Multiculturalismo e educação**: desafios para prática pedagógica.

In: MOREIRA, A.F. \_\_\_\_\_, (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P. 13-37.

CARVALHO, J. J. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro .

**Revista USP**, [S. l.], n. 68, p. 88-103, 2006. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>> , acesso em 29 abr. 2023.

CAVALHEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CORDEIRO, R. S.; SANTOS, L. A. Abordagem das relações étnico-raciais em metodologia de ensino de Ciências e Biologia: uma atividade para formação inicial docente. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 15, n. nesp2, p. 733–750, 2022. Disponível em:

<<https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/729>> , acesso em 29 abr. 2023.

DA SILVA, J. A. N. Biologia celular, educação antirracista e currículo decolonial: experiências didáticas inovadoras na formação inicial no curso de Ciências

Biológicas. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020110, 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602020000100280&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100280&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 29 abr. 2023.

FREIRE, P; HORTON, M. **O caminho de faz caminhando**: Conversar sobre educação e mudança social. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, p.25-41.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. **Combatendo o racismo**: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 14(39), 1999, p.103-117.

JESUS, M. S.; AGUIAR, A. S. Caminho con(di)vergente para educação das relações étnico-raciais. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n.Especial, p. 849-865, dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54715/32526>>, acesso em 27 abr 2023.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**, 2a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRIPKA, R. M. L; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L.. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD** Bogotá - Colombia Volume 14, Número 2, 2015.

MORAIS, R. F.; SANTOS, A. C. F. dos. A importância de um currículo com elementos afrocentrados para a constituição de uma visão epistemológica menos eurocentrada. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 66 - 94, 2019.. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1005>>. Acesso em: 29 abr. 2023.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **3º Seminário de relações raciais e educação** - PNESB/RJ, 2003.

ORTEGA, R. **“Prefácio”**. In: MARIA, Giselle. Aula. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Relatório Técnico- Panorama das desigualdades de raça/cor no Rio Grande do Sul**. - Porto Alegre : Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2021.

SILVA, A. C. da. A desconstrução no livro didático. In: MUNANGA Kabengele (orgs). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Revisada. Brasília: Ministério da educação, Secretaria da educação continuada, Alfabetização e diversidade, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 13. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 156 p.

TOLENTINO, L. **Outra educação é possível**: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como prática social, a origem do racismo é historicamente afastada do indivíduo branco, sendo que o próprio racismo é visto como um problema de quem o sofre e não de quem dele se beneficia. Desse modo, entende-se o corpo negro como um corpo político, numa sociedade em que a consciência deste indivíduo é preta, mas sua subjetividade é branca.

É corriqueira a representação imagética dos povos indígenas reduzida à natureza e ao artesanato, desconsiderando o fato de que trata-se de cidadãos estudantes e profissionais das mais diversas áreas.

Em nosso estado a população negra representa 21% da população gaúcha, cerca de 2,3 milhões de habitantes, e conforme apontam os dados reunidos pelo Departamento de Economia e Estatística do RS (DEE, 2021) sobre a desigualdade de raça/cor presentes no relatório técnico "Panorama das desigualdades de raça/cor no Rio Grande do Sul", os negros ainda encontram-se em desvantagem na comparação com os brancos em uma série de indicadores, dentre eles a educação. Há por exemplo, maiores taxas de analfabetismo entre negros do que entre brancos, com diferenças significativas nas taxas de Ensino Superior completo, e maior distorção idade-série entre negros (percentual de alunos que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados).

A taxa de analfabetismo entre a população negra do Rio Grande do Sul é maior do que entre os brancos em todas as faixas etárias, chegando a ser três vezes maior em alguns casos. Entre pessoas com 15 e 17 anos, por exemplo, a taxa é de 5,2% ante 2% dos brancos, chegando a 16% entre a população negra com 60 anos ou mais, contra 5,2% na mesma faixa etária entre os brancos. No Estado, 16,4% dos brancos tinham Ensino Superior completo em 2019 contra 6,3% dos negros. Já entre a população com Ensino Fundamental incompleto, o percentual entre os negros era de 38,8% contra 31,5% dos brancos. Entre os matriculados na Educação Básica, os brancos representavam 84% do total dos estudantes, contra 10% de pardos e 5% de pretos. Na população com até 17 anos do Rio Grande do Sul, brancos eram, em 2019, 77% do total de habitantes e os negros (pardos e pretos) eram 23%.

Conforme os dados levantados, entre o terceiro e o nono ano do Ensino Fundamental o percentual de alunos com idade acima da esperada para o ano em

que estão matriculados é maior entre a população indígena no Rio Grande do Sul, seguida da população preta e parda. No terceiro ano, a taxa de distorção entre os indígenas era de 21%, enquanto entre os pretos era de 20%, 17% nos pardos e 9% na população branca. No sétimo ano a distorção entre os indígenas chega a 62%, seguido de uma taxa de 50% entre os pretos, 46% entre os pardos e 29% entre os brancos. Do terceiro ao nono ano a taxa de distorção idade-série nunca ultrapassa os 30% na população branca.

Já no Ensino Médio, a distorção idade-série permanece elevada entre indígenas, pretos e pardos e chega a ser três vezes maior em relação aos brancos. No terceiro ano, a taxa era de 51% entre os indígenas, 39% entre a população preta, 28% entre os pardos e 19% entre os brancos.

O racismo, como um discurso hegemônico da raça branca, é uma prática histórica e um dos principais fatores que contribuem para a evasão escolar e a repetência entre a população negra (BENTO, 2002). Os dados acima mencionados são simbólicos do processo de reprodução do fracasso escolar entre sujeitos negros e indígenas, contradizem de maneira gritante o discurso falacioso da democracia racial e indicam a importância deste ambiente se apresentar como acolhedor a estes sujeitos.

A educação antirracista está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREB de 2004, que atuam no sentido de quebrar a hegemonia dos currículos monoculturais. A Base Nacional Comum Curricular, enquanto conjunto de estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação para melhoria da Educação Básica, necessita corroborar a necessidade de incluir no cotidiano escolar ações pedagógicas que superem e confrontem o racismo, como parte de todas as áreas de conhecimento. Para que se estabeleça uma educação que seja capaz de estimular o senso crítico dos alunos é necessário que no processo de formação docente estejam inseridas possibilidades de debater a temática do racismo. Pois, ao selecionar e privilegiar determinado tipo de assunto é uma operação de poder que reflete os interesses do grupo dominante.

O racismo em nosso país é velado e sutil. Hasenbalg (1979) aponta que a ideia de democracia racial é uma arma ideológica produzida por intelectuais das elites dominantes brancas, destinada a socializar a população brasileira de brancos e não brancos como iguais. Negando o racismo pela alegação de que o preconceito no país era algo ligado à classe, pois o não racialismo brasileiro tem como suporte a

ideia de que negar a existência das raças - o que significa negar o racismo. Vale apontar o “curioso” fato de que a palavra racismo foi dicionarizada em nosso país apenas a partir do ano de 1982. E como bem reafirmam os dados já expostos, as desigualdades sociais que permanecem até os dias atuais, são devidas às construções sociais que funcionam como mecanismo de privilégios, demarcação e hierarquização de grupos, e apesar de não existir uma raça biológica, tanto brancos como negros são cotidianamente racializados em um processo relacional. Neste sentido, o processo relacional resulta nas desigualdades de bens materiais e simbólicos da população negra, em contrapartida a privilégios da população branca (CARONE, 2002).

Conforme a análise feita nos currículos dos cursos de Ciências Biológicas que formam professores, o “branqueamento” dos documentos, com o “esquecimento” do contar histórico de outros povos que compõem nossa nação, reverbera por si uma escolha política que não exalta as diversidades. Este branqueamento que é aqui entendido como um conjunto de normas, valores e atitudes associado aos “brancos” que as pessoas não brancas adotam ou incorporam, a fim de assemelhar-se ao modelo “branco” dominante e, assim, construir uma identidade racial positiva (PIZA, 2000). É preciso, mais do que nunca, que a Universidade e demais instituições de ensino superior que se propõem a formar professores, assumam o compromisso formativo antirracista em todas suas instâncias, incluindo as curriculares que assegurarão que seus egressos tenham este tipo de discussão em suas formações.

Racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas, não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento, é importante que livros e currículos não reproduzam o racismo e que acima de tudo promovam o debate antirracista, em especial o da área de Ciências/Biologia, área em que o determinismo racial e biológico legitimaram a construção de estereótipos em relação ao povo “não branco”. Fatores como cor da pele, tamanho da cabeça e textura do cabelo, mediam comportamentos e valores morais dos sujeitos dominados e excluídos da sociedade, por fim tornando-se uma disputa ideal e política.

É preciso que haja a oferta de dispositivos de enfrentamento para professores, corpo docente, alunos, pais, sociedade civil frente a situações de racismo, bem como instrumentos fiscalizadores para o cumprimento desses instrumentos. Pois somente assim, será possível a construção positiva da cultura

negra e indígena em que seja valorizada sua identidade étnico-racial formada pela cultura, pela estética, pela musicalidade e a vivência da corporeidade (GOMES, 2003).

### Referências

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia Social do Racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002, p. 25-58.

CARONE, I.; Bento, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 189 p., 2002.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais**: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele: Superando o racismo na escola. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal: 1979.

PIZA, Edith. (2000). Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: Guimarães, A. S. A., Huntley, L. (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil** (pp. 97-126). São Paulo: Paz e Terra.

RIO GRANDE DO SUL. **Relatório Técnico- Panorama das desigualdades de raça/cor no Rio Grande do Sul**. - Porto Alegre : Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2021



## ANEXOS



**Keywords:** Inclusive education; Anti-racist Education; Curriculum.

### 1. INTRODUÇÃO

O Brasil oferece um exemplo de país que nasceu do encontro das diversidades: povos indígenas, europeus, orientais e africanos de diferentes matrizes étnicas ou culturais. Todos, sem exceção, deram suas notáveis contribuições para a formação do povo brasileiro, para a construção de sua cultura e de sua identidade plural (MUNANGA, 2008; 2010). A necessidade de estudos sobre a diversidade advém do fato de ainda persistirem arraigados no imaginário social, preconceitos de diversas ordens. Logo, é necessário avançar no sentido de desnaturalizar essas percepções apontando possíveis caminhos para mitigar e acabar com as diferentes formas de intolerância.

Então, pode-se afirmar que toda escola que insere a temática da diversidade de maneira interdisciplinar e que dialoga com o cotidiano do discente em seu planejamento escolar possibilita a promoção do respeito às diferenças, comprometendo-se com a formação de cidadãos críticos e questionadores. Do mesmo modo, conforme enfatiza Verrangia (2010), há uma importância consensual, na área de Educação, de vincular o ensino à realidade dos/as alunos/as e às suas vivências concretas e socioculturais. Desse modo, a prática educacional que traz o pensamento crítico, reflexivo e desconstrutivo para a sala de aula avança na direção de uma atuação que liberte as minorias da opressão. Portanto, está em consonância com os estudos de Freire, que já alertavam para a prática de uma Pedagogia da autonomia: “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2015, p. 28).

O preconceito presente em nossa sociedade deixa rastros de desigualdade na área da educação. Há maior taxa de analfabetismo e evasão escolar entre negros e pardos (IBGE, 2018), pois estes indivíduos não entendem o ambiente escolar como seu espaço de pertencimento, uma vez que a realidade apresentada em sala de aula não dialoga com aquela realidade vivenciada por eles em seus cotidianos (SILVA, 2019).

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021

597

Conforme a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios de 2018 (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no que diz a respeito à taxa de acesso à educação básica - obrigatória pela Constituição no país -, entre negros e pardos o índice fica em 40,3%, enquanto entre brancos é de 55,8%. Já a média de anos de estudo é 10,3 anos para as pessoas de cor branca e 8,4 anos para as de cor preta ou parda. Ainda, a taxa de frequência escolar do ensino médio para jovens (15 a 17 anos) é menor para pretos ou pardos (64,9%) com relação a brancos da mesma idade (76,5%). A PNAD também buscou conhecer a aproximação com o trabalho e com o estudo ou a qualificação para o trabalho entre jovens de 15 a 29 anos, constatando que a taxa de pessoas brancas que não se qualificam nem trabalham é 18,5%, enquanto 25,8% de pessoas pretas ou pardas encontram-se nessa situação. Por fim, sobre a taxa de analfabetismo, esta também é maior entre pessoas pretas ou pardas, somando cerca de 9,1%, enquanto entre pessoas brancas é de 3,9% (IBGE, 2018).

As taxas apresentadas são exemplos das necessidades que corroboram com a importância de incluir no cotidiano escolar diretrizes que superem o racismo e as desigualdades sociais. É importante que as estratégias viabilizem um ambiente em sala de aula mais acolhedor às diversidades e com uma menor taxa de evasão escolar de alunos negros e pobres, pois a escola é uma instituição capaz de contribuir para a superação da intolerância, das desigualdades e do racismo por meio de conhecimento. As Diretrizes que deram embasamento à temática do Ensino para as Relações Étnico-Raciais foram homologadas em 2004 e, a partir daí, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de regular o exercício da temática no ensino fundamental e médio.

Foram estabelecidos, assim, o parecer e a resolução que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano. A resolução foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que também estabelece as orientações sobre os conteúdos a serem incluídos nos currículos em todos os níveis da educação básica, além de traçar estratégias pedagógicas “de valorização da diversidade e combate ao racismo, que competem a todos/as os/as

professores/as que atuam na educação básica, independentemente do seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004).

Dessa forma, verifica-se a importância destas diretrizes no sentido de quebrar a hegemonia de currículos monoculturais e eurocêntricos. A atenção no atendimento à implantação da Lei Federal nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, desempenha um papel fundamental para a viabilização da valorização das diferenças culturais e a promoção da equidade étnico-racial. As diretrizes buscaram criar recursos para fortalecer a representatividade das populações de origem africana e de outros pertencimentos étnicos, bem como o reconhecimento desses sujeitos como de extrema importância para a constituição e a manutenção da sociedade brasileira.

Porém, como apontou a pesquisa do IBGE, o sistema educacional vigente ainda apresenta lacunas no que tange à temática da diversidade étnico-racial e à continuidade dos discentes de origem africana na escola. A implantação da Lei 10.639/03 adotou uma série de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade. Sua aplicação resultou em programas de ações afirmativas, visando corrigir desvantagens criadas por uma estrutura social excludente e discriminatória.

Nesse movimento incessante pela busca da conquista dos direitos das populações de origem africana, é importante ressaltar o protagonismo do Movimento Negro na implantação destas leis e na luta por uma educação antirracista, democrática e com foco em uma educação para diversidade sociocultural e não somente com viés eurocêntrico. A necessidade do entendimento de práticas que promovam a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) surge a partir das demandas nacionais e internacionais para o combate ao racismo e outras formas de preconceitos e intolerâncias que geram violências na sociedade e acabam por atingir os espaços escolares. Estas demandas foram levantadas historicamente pelas populações marginalizadas, com destaque para os movimentos de libertação, emancipação e reconhecimento empreendidos pelo Movimento Negro. Em meio a essa trajetória de luta, são marcos os levantes de Zumbi dos Palmares e Ganga Zumba no Brasil do século XVII, bem como no ano de 2001, quando aconteceu a Conferência Internacional de Durban, na África do Sul, em que o

599

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021



governo brasileiro tornou-se signatário de uma Declaração com diversos compromissos<sup>1</sup> a implementar (CARTH, 2018).

Nosso objetivo foi verificar a abordagem da temática étnico racial no documento especificamente nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, analisando se nestas encontram-se o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira e indígena.

Diante do exposto, o presente trabalho realizou uma análise documental<sup>2</sup> crítica da Base Municipal Comum Curricular do município de Esteio no Estado do Rio Grande do Sul, amparada pela legislação vigente nas temáticas, como: a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, bem como produções científicas (de graduação, mestrado e doutorado) pertinentes ao tema.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dá origem à Base Municipal Comum Curricular (BMCC), institui-se como referência nacional para a elaboração de currículos dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas. Ela também alinha políticas e ações em torno da formação de professores, avaliação e critérios de infraestrutura para o desenvolvimento da educação (NEIRA, 2018), constituindo-se desta forma como documento norteador para a elaboração da Base Comum Curricular do município de Esteio, que é o objeto de estudo do presente trabalho. Deste modo, trazemos na sequência um breve detalhamento do que é a BNCC, entrando a seguir em dados específicos da pesquisa.

## 2. O QUE É A BNCC?

Inicialmente, será analisada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como sua importância quanto documento normativo para as redes de ensino de todo o país.

<sup>1</sup> A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), ocorreu de 31 de Agosto a 8 de Setembro de 2001, em Durban na África do Sul. Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para a sua superação. Entre elas, ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES, 2017, p.34).

<sup>2</sup> A análise documental se constitui como aquela realizada a partir de documentos considerados cientificamente autênticos, avaliada como uma técnica importante na pesquisa qualitativa (Ludke e André, 1986).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. A BNCC começou a ser elaborada em 2015 a partir de uma análise aprofundada dos documentos curriculares brasileiros. Foi realizada por 116 especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades, nos anos de 2015 e 2016. Ademais, consultas públicas presenciais e on-line foram realizadas para possibilitar a participação mais direta da população na sua construção. Em 2017, considerando as versões anteriores do documento, o MEC concluiu a sistematização das contribuições e encaminhou uma terceira e última versão do texto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento da Base foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A seguir, em 14 de dezembro de 2018, o documento foi homologado para a etapa do Ensino Médio. Ambos estão em vigor nas redes e sistemas de ensino do país (BRASIL, 2020).

A BNCC define os conhecimentos e habilidades que todos os alunos brasileiros têm o direito de aprender, ano a ano, na Educação Básica. Como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o documento norteia a formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. A orientação estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da escolaridade básica (BRASIL, 2020). Com a BNCC, os sistemas educacionais, as escolas e os professores têm um importante referencial para suas aulas.

A decisão de ter uma base comum visa contribuir para a promoção da equidade e da qualidade, pois um sistema educacional precisa de um documento claro e objetivo, que respeite as diversidades e autonomia locais e que promova uma aprendizagem que faça sentido para todos discentes. Na última década, dados de avaliações externas, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), têm apontado ao sistema de educação Municipal que as propostas pedagógicas desenvolvidas pelas unidades escolares não estão sistematizadas enquanto uma rede de ensino. Dessa forma, surgiu a necessidade da criação de uma Base Municipal Comum Curricular, por meio da qual os currículos da rede municipal são adaptados à realidade do/a discente de cada município.

601

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021

Na sequência, faremos uma breve contextualização do município de Esteio, no Rio Grande do Sul, de onde analisamos a BMCC.

### 3. O MUNICÍPIO DE ESTEIO (RS)

Nesta seção, serão abordadas as principais características acerca do município de Esteio e o panorama educacional vigente na cidade.

O Município de Esteio está localizado a aproximadamente 20 km da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, e é parte da Região Metropolitana. Faz divisa com os municípios de Canoas, Nova Santa Rita, Sapucaia do Sul e Cachoeirinha. Possui população de 83.846 habitantes (BRASIL, 2014), embora seja o menor município em área da Região Sul do território brasileiro (27.543 km<sup>2</sup>). No âmbito educacional, existe no município desde a Educação Infantil até a Educação Profissional (na forma de aulas presenciais) e o Ensino Superior (na proposta de aulas a distância).

Para atendimento às demandas de Educação Básica, estão em funcionamento no município 74 instituições de ensino da rede pública municipal, estadual e da rede privada. Dentre a totalidade de escolas, 23 são da rede municipal, organizadas, mantidas e oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Elas ofertam desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Destas, 12 são escolas mantidas pelo poder público estadual, organizadas e oferecidas pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul através da 27ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada no município de Canoas (RS), ofertando o Ensino Fundamental e/ou Médio e também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos; 37 são escolas da rede privada, dentre as quais 33 oferecem Educação Infantil; 7 oferecem Ensino Fundamental; e 4, Ensino Médio (BRASIL, 2014), no ensino sequencial regular da idade própria e na modalidade de Educação para Jovens e Adultos. O quantitativo de alunos atendidos anualmente no Município é de aproximadamente 20.000, sendo que a Educação Pública é a responsável por 76% das matrículas. Destas, 50% estão na Rede Municipal e 26% na Rede Estadual (BRASIL, 2014).

### 4. A BMCC DO MUNICÍPIO DE ESTEIO

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021

602



A seguir, descreveremos de forma detalhada o planejamento necessário para a implantação da Base Municipal Comum Curricular no município de Esteio (RS), bem como as diretrizes utilizadas para a elaboração do documento.

A Base Municipal Comum Curricular do município de Esteio foi instituída e homologada em 20 de dezembro de 2017, e foi elaborada em colaboração com professores por áreas de conhecimento da Rede Municipal de Ensino (RME) de Esteio. Nesse processo, foram coletadas falas dos docentes em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação da cidade, que permitiram construir competências e conceitos estruturantes mínimos desejáveis que os alunos do município desenvolvam. Conforme descrito no próprio documento, optou-se pela mistura de pensamentos e ações nessa construção porque se acredita que todo o material escrito, com a essência de muitos e, por aqueles que o utilizam diretamente, tem, em sua estrutura, uma maior autenticidade (ESTEIO, 2017).

Então, foi construído um Plano de Ação de Reestruturação Curricular e Capacitação Profissional da Rede Municipal, o qual descreveu passos que visaram atender aos objetivos do trabalho (ESTEIO, 2017) e serão descritos a seguir: a) Foi realizado o levantamento de todo o material construído pelas escolas (planos de estudos), etapa que refletiu sobre a valorização de registros já construídos e a necessidade de ouvir todas as escolas; b) Ocorreram nove encontros, sendo o primeiro com as Equipes Diretivas e os demais abordando as quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática); c) Construção da arquitetura curricular da rede, realizada com auxílio dos materiais construídos pelos professores das áreas do conhecimento; d) Após essa arquitetura ser desenhada, todos os professores da Rede Municipal de Ensino tiveram a oportunidade de avaliar o que foi realizado e opinar sobre as construções e propor mudanças. Utilizando-se a internet como ferramenta digital colaborativa, foi construído um Blog, que apresentou a Planilha Descritiva dos Currículos Desenvolvidos, competências e conceitos divididos por componentes curriculares e ano escolar; e) Por fim, ocorreu um segundo bloco de encontros por área do conhecimento, nos quais os professores e a gestão escolar validaram o conteúdo do documento, ou seja, conferiram, discutiram e finalizaram sua construção.

Recebido em: 18/01/2021  
Aceito em: 24/02/2021

603

A BMCC que utilizou como referência a Base Nacional Comum Curricular, entrou em vigor no município no ano de 2018 e busca dar acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, independentemente do local onde estudam. O poder público no município, com a implantação das diretrizes do documento, unificou o sistema educacional vigente na cidade.

A implantação de uma Base Comum Curricular no município de Esteio surgiu da necessidade de elevar o nível de aprendizagem dos alunos em âmbito escolar, bem como qualificar o ensino oportunizado na rede municipal, buscando coerência no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a equipe da Secretaria de Educação do município, uma das possíveis causas para o baixo desempenho dos estudantes foi a ausência de um currículo comum nas escolas municipais (ESTEIO, 2017). Desta forma, espera-se que com a implantação dessa diretriz curricular ocorra maior qualificação da ação docente e a potencialização da aprendizagem dos alunos.

## **5. ANÁLISE DO DOCUMENTO, SOB A PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Nesta seção, é realizada a análise do documento da BMCC nas áreas de Ciências e Matemática, sob uma perspectiva antirracista e que dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes para a educação das relações étnico-raciais.

O documento apresenta os conhecimentos, competências e habilidades consideradas essenciais no processo de aprendizado dos estudantes ao longo da educação básica e servirá como referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares estaduais e municipais. O propósito é fazer com que as divergências entre os índices apresentados que estejam aquém do esperado possam diminuir gradativamente, por meio de um trabalho pedagógico mais coerente e alinhado, de forma que se perceba um crescimento na qualidade do trabalho oferecido aos alunos da Rede Municipal de Ensino (ESTEIO, 2017).

A BMCC do município está organizada por competências e habilidades de acordo com as áreas de aprendizagens específicas da Educação Básica (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). É ordenada em 9 capítulos,

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021

604



dispostos num total de 115 páginas, e disponibilizada para consulta em formato PDF no site oficial da Prefeitura Municipal de Esteio<sup>3</sup>.

No capítulo inicial do documento, somos remetidos a uma breve apresentação do corpo que compõe a Secretaria Municipal de Educação do município. Sequencialmente, é traçado um panorama geral da rede municipal de ensino, informando como é realizada a organização geral do currículo. Em seguida, são descritos em capítulos distintos as competências e habilidades das áreas de ensino específicas, iniciando pela área de Linguagens, seguido de Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O capítulo final é dedicado aos temas ditos “Transversais, Estruturantes e Contextualizados”, que abrangem a temática da Diversidade (que envolve a diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de idade, entre outras), Educação Alimentar, Educação Ambiental/ Sustentabilidade, Educação Financeira e Fiscal e, por último, Educação para o Trânsito.

Conforme o documento, entre as “Competências do Aluno Esteiense” consta a expectativa de que o egresso da Educação Básica tenha como perfil desenvolvido no interior das escolas da rede municipal um aluno leitor e entendedor dos acontecimentos cotidianos, que reconhece a cientificidade na contextualização da realidade. O aluno será consciente do seu papel, tanto nas relações sociais como nas relações com o ambiente natural que o cerca, modificando realidades e desnaturalizando fenômenos (ESTEIO, 2017).

A BMCC é parte de todos os currículos locais que irão determinar as aprendizagens regionais e metodologias de ensino que julgar necessárias e adequadas. A partir daqui, analisaremos como cada área do conhecimento realiza a abordagem da temática étnico racial no documento da BMCC do município, quando esta se fizer presente.

### 5.1 ÁREA DE MATEMÁTICA

Nesta área do conhecimento, o aluno é incitado a resolver situações problema envolvendo diferentes circunstâncias (preferencialmente cotidianas), utilizando estratégias próprias e compreendendo as articulações existentes no contexto para afinar

<sup>3</sup> <[http://www.esteio.rs.gov.br/images/arquivos/2017/bmcc\\_esteio\\_ensino-fundamental.pdf](http://www.esteio.rs.gov.br/images/arquivos/2017/bmcc_esteio_ensino-fundamental.pdf)>

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021

605

com criticidade a leitura de mundo (ESTEIO, 2017). Apesar da ausência de orientações específicas relacionadas ao ERER nesta área, é possível criar possibilidades para que o aluno possa raciocinar de forma autônoma, para com o reconhecimento de diferentes realidades. Por exemplo, a utilização de algoritmos matemáticos e de saberes matemáticos de diferentes povos, entre eles, os povos africanos, os quais podem ajudar na visibilização, no reconhecimento e na valorização de outros saberes, possibilitando um debate atual sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Além desse exemplo, existem diversas outras possibilidades, como explorar toda a geometria com suas figuras representadas por meio de símbolos da cultura Adinkra e de outras culturas africanas, e utilizar os antigos símbolos da arte yorubá para ajudar no entendimento de alguns conceitos geométricos (BRASIL, 2006, p.185).

As DCNs 03/2004 orientam a inclusão de atividades no ensino de Matemática que explorem as contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etnomatemática (BRASIL, 2004). A matemática faz parte da cultura e, portanto, deve ser um aprendizado em contexto situado do particular ao universal. Para a população de origem africana, em especial, é necessário tornar o ensino da matemática vivo, respeitando a cultura local. Isso é possível com base na história e na cultura dos povos, quando e como vivem, como comem, como se vestem, como rezam e como resolvem as questões cotidianas que envolvem os conhecimentos matemáticos (BRASIL, 2006, p.196).

## 5.2 ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Essa área tem como principais ações educativas a aprendizagem para a vida, a interpretação de fenômenos de forma interdisciplinar, o desenvolvimento do poder investigativo, a utilização da ciência como elemento de interpretação e intervenção na sociedade, o desenvolvimento da capacidade de desnaturalizar os fenômenos com criticidade e a elaboração de propostas de ação em que seja possível reconhecer a cientificidade dos acontecimentos cotidianos, contextualizando socialmente fenômenos e questionando-os de forma crítica (ESTEIO, 2017). Dessa forma, corroborando com a citação de Silva (2011, p. 40), que afirma que o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. A biologia, a física e a química destacam-se como disciplinas que, quando integradas, são capazes de

606

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021

desconstruir afirmações que classificam as diferenças como inferioridade e que marcam a condição natural de indivíduos e grupos interétnicos (BRASIL, 2006, p.196).

O que ainda se deixa a desejar na maioria dos currículos é o fato destes terem tendência a enfatizar conteúdos das classes dominantes, refletindo os seus interesses. A escola é a instituição que tem um papel preponderante para a eliminação das discriminações e a emancipação dos grupos discriminados. Ela proporciona acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade - que rege as relações sociais e raciais - e a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e união das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004). É possível destacar que, no campo da biologia, o olhar do educador poderia recair sobre os estudos de epiderme, genética, constituição capilar e questões específicas da saúde da população afrodescendente, tais como pressão arterial elevada, anemia falciforme e os males que essas enfermidades causam. Parte das doenças que acometem a população negra de nosso país decorre de problemas sociais, entre eles o racial. Ou seja, são decorrentes de discriminação racial e de racismo institucional. Pesquisar as origens dessas doenças e maneiras de evitá-las é construir conhecimentos significativos (BRASIL, 2006, p. 196).

Ser sensível perante a diversidade é perceber que as relações sociais estão compreendidas em tempos e espaços distintos e simultâneos e que, destas relações, surgem culturas que disseminam diversidades. De acordo com Silva (2011, p. 103), currículo e cultura estão intimamente interligados, portanto, uma cultura não deve ser colocada como superior à outra. Dessa forma, o currículo deve ser pensado para atender as necessidades a partir das diferenças, valorizando o que cada cultura afirma como importante para a sua comunidade. É o que prioriza as DCNs para EREER de 2004, conforme o trecho a seguir do tópico “Consciência Política e Histórica da Diversidade”:

à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; (BRASIL, 2004)

Porém, ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras. Sendo assim, o papel do currículo é crucial para a produção de uma intelectualidade que se coloque contra processos de colonização do saber, para que

607

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021



a questão racial passe a ocupar um lugar político e de destaque no campo da produção do conhecimento.

### 5.3 TEMAS TRANSVERSAIS, ESTRUTURANTES E CONTEXTUALIZADOS

Este tópico engloba as temáticas acerca da Diversidade, Educação Alimentar, Educação Ambiental/Sustentabilidade, Educação Financeira e Fiscal e Educação para o Trânsito. O trabalho com esses temas deve perpassar e extrapolar diferentes conteúdos e atividades, desenvolvendo no estudante a capacidade de reflexão e ação sobre a leitura do espaço. Ainda conforme o documento, esses temas serão integrados no currículo transversalmente, ou seja, pretende-se que os mesmos estejam presentes em todas as áreas, relacionando-se às questões da atualidade e sendo orientadores do dia-a-dia escolar (ESTEIO, 2017). É no subtópico “diversidade” que as questões étnico-raciais serão tratadas com maior afinco, como podemos perceber no trecho abaixo:

Este tema envolve o respeito à diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de idade, dentre outras. O referido tema se encontra teorizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB – 2013) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017 - 3ª versão), extremamente necessário para a discussão, reflexão e ação em processos que movimentam a sociedade. Ao falar sobre a temática da diversidade, o professor oportuniza ao aluno o acesso ao conhecimento e reflexão acerca de temas que envolvem questões étnicas, de gênero e sexual, entre outras, promovendo debates e a desconstrução de estereótipos, criando assim diálogos com a comunidade escolar. (ESTEIO, 2017).

Essas orientações sobre as temáticas da diversidade estão em consonância com o que nos determina as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da EREB (Parecer 03/2004), em que se estabelecem as principais ações que as instituições escolares devem seguir para implementação desta política educacional, sendo elas:

(...) a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2004).

Além disso, a BNCC preconiza que em cada ano escolar, conforme a necessidade de cada escola, este tema poderá ser abordado desde a diversidade ligada à própria sala de aula até a diversidade que transcende os muros escolares, seguindo para a diversidade do bairro, município, estado, país e mundo. A marca da origem de cada um e do outro se tornará um fator de orgulho e de coletividade (ESTEIO, 2017). Porém, o documento cita que o tema Diversidade deverá ser trabalhado de forma mais

608

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021

significativa no currículo na Educação Infantil e no 1º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (ESTEIO, 2017). A questão que surge a partir disso é: tratando-se de uma temática tão urgente e necessária para entendimento da nossa sociedade, não seria coerente tratar desse assunto em todos os anos escolares do currículo?

Segundo Silva (2011, p.103) pode-se dizer que o currículo é também questão de poder, ou seja, selecionar e privilegiar determinado tipo de conhecimento é uma operação de poder. Em outras palavras, o currículo não se estabelece como um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A questão da representatividade não está desvinculada da questão do poder em nossa sociedade, sendo a seleção um fator que constitui o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

É através do currículo que educador e educando buscam possibilidades de analisar os diversos significados do cotidiano. Desta maneira, questiona-se por que não dar uma maior atenção para a temática étnico-racial em todas as suas etapas. De acordo com as Diretrizes da Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, o conteúdo referente ao tema deve estar presente em todo o currículo escolar, conforme o trecho:

§ 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, s/p.).

Porém, dados do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) apontam que discutir o racismo não faz parte de projetos temáticos em 24% das escolas públicas do Brasil. Os dados foram obtidos a partir do questionário do Censo Escolar de 2015, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do qual 52 mil diretores de escolas participaram, e nos mostram que em 12 mil delas não existem projetos com a temática do racismo.

É preciso incorporar em nosso trabalho cotidiano como docente o discurso da diferença não como desvio, mas como algo que enriquece nossas práticas e as relações entre as crianças, possibilitando, desde cedo, o enfrentamento de práticas de racismo, a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais plural (ABRAMOWICZ et al., 2006). Para que isto aconteça, é importante que docentes se façam presentes na elaboração de documentos

609

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021

norteadores em sala de aula e que deem maior visibilidade à temática racial, contemplando e reconhecendo os diferentes grupos sociais. Reconhecimento este que requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e no modo de tratar as pessoas negras (BRASIL, 2004).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é uma construção histórica, social e cultural, fruto de um longo processo ideológico que foi cristalizando-se aos poucos. De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos, "Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia de raça entre os grupos humanos" (BRASIL, 1998).

Ao longo da História do Brasil, as populações de origem africana sofreram com o apagamento de suas histórias e culturas, registradas e relatadas na maioria dos livros sob o viés eurocêntrico que traz uma análise superficial sobre a participação efetiva das populações de origem africana e sua trajetória histórica na construção sociocultural do país. Infelizmente, a desigualdade racial ainda persiste em nossa sociedade e, conseqüentemente, acaba por adentrar nos espaços escolares.

Desse modo, enquanto não colocarmos a Educação como o ponto central dessa mudança, não teremos uma sociedade socioeconomicamente mais justa. Quando o processo de ensino-aprendizagem não é permeado pelas temáticas de valorização étnico-racial, os alunos não conhecem e não compreendem a dimensão histórica da diversidade que forma a sociedade brasileira, tornando possível a reprodução do racismo e incapacitando-os de confrontá-lo. Portanto, é de suma importância a investigação dos currículos e a aplicação das devidas diretrizes e mecanismos que reeduquem as relações étnico-raciais. Relações estas que promovam e reconheçam a História e a cultura de africanos e afrodescendentes, cujas experiências e corpos foram violentamente associados como escravos, subalternos, inferiores. Conhecer e valorizar essa cultura significa identificar-se com a própria história do Brasil e com as raízes que formam o povo brasileiro.

Com a presente pesquisa, foi possível constatar que a temática não é abordada em todas as etapas do currículo do ensino básico da cidade de Esteio e há a delimitação de séries específicas para inserção do tema em sala de aula (1º, 5º e 9º ano do Ensino

610

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021



Fundamental). Ao mencionar a preservação das diversidades, o documento atua no sentido de combater o preconceito em todas as formas, entre elas o racismo, porém ocorre ausência de orientações que viabilizem uma educação multicultural que atue no sentido de reeducar para as relações étnico-raciais. Na área de Matemática, por exemplo, não foi descrita nenhuma ação pertinente à temática. Entretanto, foram citadas neste trabalho maneiras de inserir didáticas de abordagens matemáticas utilizando exemplos advindos de outras culturas, neste caso a africana.

Portanto, pode-se verificar que a temática racial ainda não conseguiu conquistar um espaço de destaque na prática pedagógica e que existem lacunas visíveis, como pudemos analisar, na Base Municipal Comum Curricular do município de Esteio. Isso demonstra a necessidade em estarmos atentos à capacitação de nossos docentes para que estes estejam aptos a discutir o racismo com crianças e adolescentes durante todo o percurso escolar e que, principalmente, se sintam empoderados e preparados a exercer uma prática pedagógica antirracista.

Com o devido conhecimento, e como bem nos alertava Freire, “não há docência sem discência” (2003, p. 21-46), é possível criar maneiras de abordagens antirracistas em sala de aula e que provoquem a discussão sobre as questões raciais na escola, no bairro, no município, no país. O racismo não está presente apenas no espaço escolar, está vinculado em toda a sociedade e estimulando processos identitários. Ao ser possibilitado à criança reconhecer sua própria história, será possível, então, que esta venha a respeitar suas raízes culturais e que desta forma não se naturalize qualquer ambiente racista.

## 7. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete et. al. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 03, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao//asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/488171). Acesso em: 23 abr. 2020.

611

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de 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 União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 14, 6 de junho de 2012. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, **Comitê debate texto final da Base Comum e do ensino médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36402-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2014**. Brasília: MEC/INEP, 2014.

CARTH, John. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais**. São Paulo, 2018.

CEERT. Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade. **Racismo e desigualdade não são discutidos em todas as escolas**. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/educacao/21483/racismo-e-desigualdade-nao-saodiscutidos-em-todas-as-escolas>. Acesso em: 14 jun. 2020.

ESTEIO. Prefeitura Municipal, **Base comum curricular: uma construção reflexiva, dialógica e coletiva**, Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre: Gênese, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOMES, Nilma. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IBGE. Agência IBGE Notícias - **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem**. Brasil, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agenciasaladeimprensa/2013agenciadenoticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-masdesigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 14 jun. 2020.

612

Recebido em: 18/01/2021

Aceito em: 24/02/2021



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

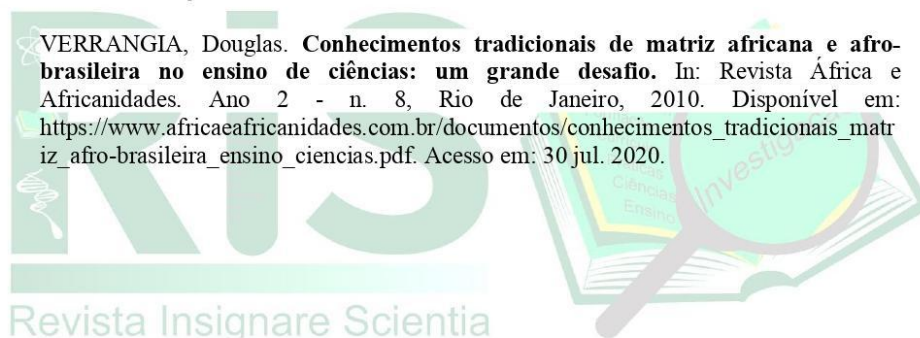
MUNANGA, Kabengele. **Educação e Diversidade Cultural**. Caderno Penesb, n. 10, jan/jun, Rio de Janeiro, 2008/2010.

NEIRA, Marcos. **Incoerências e Inconsistências da BNCC de Educação Física**. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.40 – n.3. São Paulo. 2018. Disponível em: <http://rbceonline.org.br/pt/incoerenciaseinconsistenciasdabncc/articulo/S0101328918300374/>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Amanda. **Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar**. In: Revista Brasileira De Educação Em Geografia. São Paulo. 2019. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/535>. Acesso em: 16 jan. 2021.

VERRANGIA, Douglas. **Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de ciências: um grande desafio**. In: Revista África e Africanidades. Ano 2 - n. 8, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: [https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/conhecimentos\\_tradicionais\\_matriz\\_afro-brasileira\\_ensino\\_ciencias.pdf](https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/conhecimentos_tradicionais_matriz_afro-brasileira_ensino_ciencias.pdf). Acesso em: 30 jul. 2020.



Recebido em: 18/01/2021  
Aceito em: 24/02/2021

613