

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações
Étnico-raciais no Ensino Básico (EREREBÁ)

Ana Lúcia Nunes de Sousa

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
ENSINO DE CIÊNCIAS:**
percepções de professores sobre questões raciais

Rio de Janeiro
2021



Ana Lúcia Nunes de Sousa

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
ENSINO DE CIÊNCIAS:**

percepções de professores sobre questões raciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações étnico-raciais no ensino básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações étnico-raciais no ensino básico.

Orientadora: Professora Dra. Alessandra Pio

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S725 Sousa, Ana Lúcia Nunes de
Relações étnico-raciais no ensino de ciências: percepções de
professores sobre questões raciais / Ana Lúcia Nunes de Sousa. - Rio de
Janeiro, 2021.

72 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das
Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro
II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Alessandra Pio.

1. Relações étnico-raciais – Estudo e ensino. 2. Ciências – Estudo e
ensino. 3. Formação docente. I. Pio, Alessandra. II. Colégio Pedro II. III
Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Ana Lúcia Nunes de Sousa

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
ENSINO DE CIÊNCIAS:**

percepções de professores sobre questões raciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações étnico-raciais no ensino básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações étnico-raciais no ensino básico.

Aprovado em: 17/09 /2021.

Dra. Alessandra Pio (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) / EREREBÁ-
CPII

Ms. Michelle Botelho Silveira Lima
Colégio Pedro II (CPII)

Dr. Douglas Verrangia Corrêa da Silva
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Ao Movimento Negro de base acadêmica

AGRADECIMENTOS

Eu quero agradecer a mim mesma.

Eu quero agradecer a mim mesma por acreditar em mim.

Eu quero agradecer a mim mesma por todo o trabalho duro.

Eu quero agradecer a mim mesma por todos as folgas que não tirei.

Eu quero agradecer a mim mesma por nunca desistir.

Eu quero agradecer a mim mesma por sempre ser uma provedora, por sempre tentar dar mais do que recebo.

Eu quero agradecer a mim mesma por tentar fazer mais coisas boas do que ruins.

Eu quero agradecer a mim mesma por ser eu mesma todo o tempo.

Snoop Dogg

RESUMO

SOUSA, Ana Lúcia Nunes de. **Relações Étnico-raciais no ensino de ciências: percepções de professores sobre questões raciais**. 2021 72f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações étnico-raciais no ensino básico) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

A Lei 10.639/03 completa 21 anos de promulgação em 2021. Entretanto, ainda enfrenta muitos desafios para sua efetivação, principalmente no ensino de ciências. Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta um estudo de caso, que analisa as percepções sobre questões raciais de participantes de um minicurso de formação em relações étnico-raciais no ensino de ciências. O objetivo do trabalho é analisar como a realização do minicurso impacta a formação docente dos participantes. Para a realização desta pesquisa, foi utilizado um desenho metodológico misto, com utilização de questionários online, respondidos pelos participantes antes e depois da realização do minicurso. Os resultados da pesquisa corroboram os estudos realizados na área, que apontam que as/os docentes têm dificuldades para perceber e, por consequência, intervir no racismo no cotidiano escolar, apesar de reconhecerem a existência do racismo estrutural em nossa sociedade. Também chamou a atenção o desconhecimento acerca da Lei 10.639/03 por parte das/os cursistas, antes da formação. Entretanto, após a realização do minicurso foi possível notar mudança nas percepções das/os cursistas. As/os profissionais em formação, conseguiram compreender a necessidade de debater e refletir sobre a temática étnico-racial na educação; assim como passaram a visualizar o racismo no cotidiano escolar e as possibilidades de inserir a história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no ensino de ciências.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Ciências. Lei 10.639/03. Formação docente.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. OBJETIVOS.....	12
2.1 Objetivo Geral.....	12
2.2 Objetivos Específicos.....	12
3. JUSTIFICATIVA.....	13
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	14
4.1 O percurso de aprovação da Lei 10.639/03	14
4.1.1 As dificuldades do processo.....	16
4.2 Formação de professores em relações étnico-raciais.....	17
4.3 Ensino de Ciências e Relações étnico-raciais.....	20
4.3.1 Possibilidades da abordagem étnico-racial no ensino de ciências	22
5. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	24
5.1 Instrumentos metodológicos	25
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	28
6.2 Resultados da Escala de Likert	30
6.2.1 Concepções sobre raça e racismo	30
6.2.2 Racismo, escola e sala de aula	33
6.2.3 Aplicação da lei	35
6.2.4 Ensino de ciências.....	35
6.2.5 Racismo e mercado de trabalho.....	36
6.3 Questionário pós-curso.....	37
6.3.1 Racismo, escola e sala de aula	39
6.3.2 Aplicação da lei	40
6.3.4 Ensino de ciências.....	41
6.3.5 Mercado de trabalho.....	42
6.3.6 A escola e o professor como protagonistas.....	43
6.3.6 Avaliação do curso	45

6.4 Análise e discussão dos resultados	45
6.4.1 A difícil discussão sobre racismo no Brasil.....	46
6.4.2 A discussão não menos fácil sobre branquitude no Brasil.....	47
6.4.3 Melhor não opinar	48
6.4.4 A urgência em formar docentes em relações étnico-raciais	49
6.4.5 Mudanças observadas entre o questionário pré-curso e pós-curso	50
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉ-CURSO	61
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PÓS-CURSO	68

1. INTRODUÇÃO

Num país conformado por mais de 50% de pessoas de ascendência africana, que se autodeclaram pretas ou pardas; e constituído por outros tantos grupos étnico-raciais diversos, como os indígenas, “amarelos” ou orientais e os aqui considerados “brancos”, poderia esperar-se que o sistema educacional, em seus currículos, refletisse esta diversidade. Poderia esperar-se que abrir os livros escolares fosse o encontro com saberes e conhecimentos oriundos de diversos locais, tratados de forma respeitosa e valorizando cada origem. Mas, infelizmente, não é isso que encontramos no sistema educativo brasileiro.

O sistema educativo nacional, seu currículo, materiais didáticos e a prática cotidiana do ensino-aprendizagem parece considerar apenas uma origem como válida, como “modelo” a ser aplicado ao conhecimento de nossas crianças, jovens e adultos: as epistemes advindas do espaço europeu ou estadunidense. O mais grave, talvez, entretanto, nem seja o fato de supervalorizar a herança branco europeia, mas de falsificar, invisibilizar e até mesmo roubar as descobertas, criações e conhecimentos advindos de outros marcos civilizatórios e de existência.

A Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, é uma tentativa de corrigir este erro, propondo a inclusão do “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003), em todo o currículo escolar.

Entretanto, apesar de seus 18 anos de publicação, a implementação ou a efetivação da Lei continua sendo um desafio apontado por militantes antirracistas e profissionais da educação que tem se debruçado sobre o estudo da temática. Vários destes intelectuais e acadêmicos tem apontado a formação docente como uma necessidade imperiosa para que a Lei seja efetivada, entre eles Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. As pesquisas sobre a realização de cursos formativos corroboram o argumento de Gomes e Munanga, apontando resultados positivos, tanto na mudança de concepções racistas das/os profissionais como na prática cotidiana no ambiente escolar.

A formação docente é compreendida como um processo contínuo, que inclui desde a formação recebida no contexto familiar até a educação formal, sendo também influenciada pelas ideias dominantes da sociedade, pelo imaginário coletivo (GARCÍA, 2009). Assim, é esperado que as/os docentes reproduzam valores, ideias e pré-conceitos na sala de aula. Ao mesmo tempo, a formação, principalmente a continuada, é vista como um espaço de atualizações, de aperfeiçoamento de conhecimentos, que permitiria melhorar a qualidade da educação praticada no ambiente escolar (GARCÍA, 1999). Por estas características, a formação docente em relações

étnico-raciais tem sido apontada como uma das possíveis soluções para a plena efetivação da Lei 10.639/03.

No caso específico do ensino de ciências, sabe-se que as/os docentes relatam dificuldades em implementar a Lei. As pesquisas da área, que são confirmadas neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apontam que as/os docentes acreditam que o currículo de ciências não tem abertura para a discussão de temáticas raciais. Mas estudos de Verrangia (2013; 2010) e Camargo e Benite (2019), por exemplo, apontam diversas possibilidades para inserir as relações étnico-raciais no currículo de ciências.

A formação docente é vista como o lugar adequado para modificar opiniões e práticas dos profissionais da educação. Assim, neste estudo, nos perguntamos: um mini-curso de formação em relações étnico-raciais no ensino de ciências seria capaz de modificar as concepções das/os cursistas sobre questões raciais? Analisamos, neste trabalho, as opiniões sobre temáticas raciais de participantes de um mini-curso de formação em relações étnico-raciais no ensino de ciências, realizado em julho de 2020, em formato remoto, numa parceria entre a Prefeitura Municipal de Macaé e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: esta introdução que vocês acabam de ler (capítulo 1), onde expomos o contexto e apresentamos nosso problema de pesquisa; seguido dos objetivos (capítulo 2) e da justificativa do estudo (capítulo 3). No capítulo 4, apresento o marco teórico que embasa o trabalho, no qual abordo a trajetória da Lei 10.639/03, a formação de professores em relações étnico-raciais e o ensino de ciências e relações étnico-raciais. A seguir (capítulo 5), descrevo a metodologia e os instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Logo, no capítulo 6, apresentamos os dados, divididos em resultados do questionário pré-curso e do questionário pós-curso. Este capítulo finaliza com a discussão e análise dos dados apresentados. No último capítulo, apresento as considerações finais do estudo. Além disso, os questionários utilizados podem ser encontrados nos apêndices do trabalho.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Analisar as mudanças propiciadas na concepção sobre questões raciais de participantes de um minicurso de formação em relações étnico-raciais no ensino de ciências.

2.2 Objetivos Específicos

- Discutir a efetivação das Leis 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, que determinam o ensino de história e cultura da África, afrodescendentes e povos indígenas em todos os componentes curriculares da educação básica brasileira;
- Descrever e analisar as concepções dos profissionais da educação inscritos no minicurso sobre ensino de ciências e relações étnico-raciais, antes e depois de frequentarem a formação;
- Comparar as concepções e refletir sobre o impacto na formação dos cursistas.

3. JUSTIFICATIVA

Este trabalho nasce da necessidade de aprofundar meus estudos e prática na área de “Ensino de Ciências e Saúde”, na qual passo atuar em 2018, quando ingresso como professora do magistério superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Com uma trajetória construída no campo da comunicação, audiovisual e educação durante a graduação, mestrado e doutorado, nos últimos anos, eu havia me aproximado muito das questões étnico-raciais. Em 2017, estive como professora em Moçambique e antes mesmo de finalizar o doutorado já orientava meus estudos futuros para o campo das relações étnico-raciais.

Mas, com certeza, foram o ingresso na área de educação, especificamente no “Ensino de Ciências e Saúde”, os estudos na Pós-graduação *lato sensu* em Educação das Relações Étnico-raciais (Ererebá), além dos profícuos debates com colegas que desenvolviam pesquisas e projetos no Laboratório de Vídeo Educativo que me fizeram pensar no estudo aqui apresentado. O Núcleo de Estudos de Gênero e Relações Étnico-raciais na Educação Audiovisual em Ciências e Saúde (NEGRECS) havia sido convidado para ministrar um minicurso de formação na área para profissionais da educação de Macaé, num momento em que se ofereciam diversos cursos para professores, como forma de prepará-los para um possível retorno à sala de aula num cenário pós-covid. Foi quando vi a oportunidade de, por um lado, colocar em prática os aprendizados do Ererebá; e, por outro, contribuir com a luta antirracista na educação.

A necessidade de refletir sobre o potencial e o papel da formação docente já foram apontados na Introdução, mas nunca é demais chamar a atenção para os poucos estudos que enfocam especificamente o ensino de ciências, assim como as dificuldades específicas dos docentes da área em encontrar material didático, por exemplo. Desta forma, espera-se que este estudo possa colaborar no preenchimento destas lacunas.

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

4.1 O percurso de aprovação da Lei 10.639/03

Os desafios colocados pelo atual contexto político à educação estão levando cada vez mais docentes a se questionar sobre a importância de debater questões étnico-raciais. Os protestos antirracistas que eclodiram em várias partes do mundo, em 2020, fortaleceram o debate sobre o papel das relações étnico-raciais na educação brasileira. Pese a que este tema não seja novo, haja vista que, neste ano, a Lei 10.639/03 já completa sua “maioridade” (18 anos), o momento é propício para propor um balanço. O quê a luta pela Lei 10.639/03 e sua aplicação nos últimos 18 anos nos ensinam? Quais são os desafios à plena aplicação da Lei?

A Lei 10.639/03 é uma conquista do Movimento Negro brasileiro, sendo resultado de um longo processo de luta. Segundo Gomes (2012b), a educação sempre ocupou papel central na luta do Movimento Negro, sendo considerado uma via de ascensão social, mas também uma demanda justa daqueles que lutam pela democracia, pela valorização do diálogo, da cidadania e contra a discriminação. A autora destaca algumas experiências centrais no desenvolvimento desta pauta no seio do Movimento Negro: 1) a imprensa negra paulista, que publicou diversos jornais desde os primeiros anos do século XX até os anos 1960, nos quais a educação era constantemente abordada; 2) a conformação da Frente Negra Brasileira (1931-1937), associação política, recreativa e beneficente, que promovia a educação e entretenimento para seus membros; 3) o Teatro Experimental do Negro, que pautou a discriminação racial, através da formação de atores e dramaturgos negros, recolocando a herança africana nos palcos, além de reivindicar o direito à educação das crianças negras; 4) o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que subsidiou a conformação de uma intelectualidade negra, referências essenciais nas pesquisas sobre relações étnico-raciais.

Gomes (2012b) relata que, até a década de 1980, o movimento negro lutava por educação a partir de uma visão universalista. Entretanto, ao começar a constatar que as políticas universalistas acabavam por não resolver os problemas específicos do povo negro, houve uma mudança de perspectiva. É neste momento que as ações afirmativas passam a ter mais espaço nas pautas do movimento. Em 1995, após a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida”, foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para a Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”, no qual as ações afirmativas já eram colocadas como exigências para o âmbito da educação.

Em 2001, com a “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, organizada pela Organização das Nações

Unidas (ONU), em Durban, na África do Sul, o Brasil passou a ser signatário do “Plano de Ações de Durban”, reconhecendo a existência do racismo em nosso país e se comprometendo em superá-la. Entre as ações para a superação, estavam as ações afirmativas na educação e no trabalho.

Ainda nos anos 2000, se destacam a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a aprovação de cotas raciais nos concursos de ingresso aos cursos superiores de graduação em algumas universidades públicas¹. Foi também em 2000 que ocorreu a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as (ABPN), congregando pesquisadores/as negros/as e não negros que se dedicam a produzir conhecimento sobre questões raciais. Todas estas organizações, movimentos e instituições vinculadas aos movimentos negros atuaram na disputa política e ideológica que era a inclusão da pauta racial na educação formal brasileira.

Além disso, também é importante mencionar que no final da década de 80 e início da década de 90, os movimentos negros participaram do debate em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pressionando pela inclusão da pauta racial na legislação. Na interpretação de setores do Movimento Negro, o artigo 26, parágrafo IV, no qual está previsto que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia” (BRASIL, LDBEN, 1996) era muito genérico (MULLER E COELHO, 2014). Ativistas e intelectuais continuaram insatisfeitos e reivindicando mudanças no marco legal, até que em 1999 foi apresentado um projeto de lei com vistas a modificar a LDB, tratando especificamente do ensino de história e cultura afro-brasileira.

É este, em resumo, o percurso trilhado até a aprovação da Lei nº 10.639/03, que altera os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio. Em 2004, a Lei foi regulamentada através do parecer CNE/CP 03/2004 e da resolução CNE/CP 01/2004. Em 2008, a Lei foi novamente modificada – pela Lei 11.645/08 –, incorporando a questão indígena ao escopo do marco legal.

Pelo pequeno histórico apresentado por Gomes (2012b) fica patente a importância do Movimento Negro na aprovação da Lei 10.693/03. Foi a atuação, durante décadas, do Movimento que acabou por criar a pressão necessária para a inserção deste importante instrumento de luta antirracista na educação brasileira. A Lei, é, nas palavras de Gomes, “resultado de ação política e da luta de um povo” (2012, p.103), e representa que a urgência do

1

A primeira universidade a aprovar a adoção de cotas raciais no ingresso aos cursos superiores foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2001; seguida pela Universidade de Brasília, em 2003.

combate ao racismo e da garantia de direitos para a população negra foram oficializadas nas políticas públicas (GOMES, 2018). Entretanto, a autora também pondera que, muitas vezes, a implementação das leis não corresponde à “radicalidade emancipatória das reivindicações” que estavam na origem da proposta.

4.1.1 As dificuldades do processo

Parece haver concordância entre os pesquisadores da educação das relações étnico-raciais sobre as dificuldades enfrentadas na aplicação da Lei 10.639/03 no cotidiano das escolas brasileiras. Nilma Lino Gomes, professora e pesquisadora é uma das principais referências sobre o tema, tendo dirigido importantes pesquisas que analisaram a aplicação da Lei. Segundo Gomes (2013), o conhecimento produzido sobre a implementação da legislação tem sido realizado, principalmente, através de pesquisas qualitativas locais, dificultando uma análise macro “na gestão do sistema e da escola e no cotidiano das práticas pedagógicas realizadas pelos educadores e educadoras brasileiros” (GOMES E JESUS, 2013, p.22).

Neste sentido, o levantamento bibliográfico organizado por Silva, Régis e Miranda (2018) constitui uma das poucas obras que conseguem retratar o fenômeno de forma mais ampla. O livro “Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte” oferece um estudo nacional sobre a produção científica abordando a Lei 10.639/03, que abrange artigos, teses e dissertações, publicados entre 2003 e 2014.

Na análise dos trabalhos que abordaram a implementação da Lei nas instituições escolares², foram levantados um leque de problemas que resumimos a seguir: 1) o predomínio de uma “cotidianidade preconceituosa” (SOUZA, 2003), na qual pessoas negras são discriminadas e desvalorizadas; 2) a dupla discriminação sofrida pelas jovens negras, que sofrem racismo e sexismo (JESUS, 2005; SOUZA, 2008; ZANDONA, 2008; SANTOS, 2013; RAMOS, 2015); 3) a dificuldade das professoras e professores em interferir situações de discriminação racial; 4) a baixa percepção da discriminação racial das docentes nos ambientes escolares (RAMOS, 2015); 5) baixo preparo da equipe de gestão escolar – direção e coordenação – para abordar as práticas de discriminação racial no contexto escolar; 6) a baixa produção das escolas no que se refere à estratégias e práticas antirracistas (GUIMARAES, 2014; MACHADO, 2011; NEVES, 2010); 7) o silenciamento como prática predominante no combate ao racismo nas escolas, revelando a ausência de intervenção institucional na maior parte dos casos e, quando há intervenção, a opção é por sugerir ao/à estudante agredida que “finja que não é com você”; 8) predominância de padrão europeu caucasiano no material didático e currículo escolar; 9) tendência dos

² Foram analisados 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações (Silva et. al., 2018, p.105).

professores/professoras em avaliar de forma negativa os/as estudantes negros/as, considerando que as crianças negras apresentam problemas de aprendizagem.

Quase vinte anos após a promulgação do marco legal, as pesquisas revelam que a implementação da Lei ainda é deficiente. Um dos maiores desafios é que a implementação da Lei se trata, na verdade, de uma “ruptura epistemológica e cultural” (GOMES, 2012, p. 106), já que não se trata apenas de inserir mais conteúdos ou uma disciplina específica. Trata-se de deslocar o centro, uma vez que “o mundo inteiro está submetido a uma minoria burguesa, eurocêntrica e masculina (THIONG’O, 2017, p.26). É, portanto, uma proposta ousada. A história da África, das culturas afro-brasileiras e indígenas só serão abordadas de forma transdisciplinar, em todo o currículo, a partir do deslocamento do centro, que requer, sobretudo, o reconhecimento do racismo estrutural para, então, avançar nas estratégias de reparação. Mas reconhecer o racismo é um processo doloroso e difícil, no qual é preciso passar da recusa ao reconhecimento e reparação (KILOMBA, 2010).

4.2 Formação de professores em relações étnico-raciais

A implementação da Lei 10.639/03 exige o “desenvolvimento de conteúdos, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas” (MULLER e COELHO, 2014). Neste sentido, a formação de professores é central para fazer da Lei uma prática cotidiana, presente no “chão da escola”. Para as autoras, há, portanto, uma associação direta entre a implementação da Lei e a formação docente.

Formação docente pode ser compreendida como “processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCÍA, 1999, p. 26). É uma concepção ampla e generalista, mas que tem sido bem aceita no campo da educação, justamente pela sua capacidade de incluir os vários processos formativos docentes.

García (2009) aponta como as representações, crenças e preconceitos dos docentes influenciam o processo da formação docente. Cunha (2013) corrobora este argumento, ao afirmar que o processo formativo docente é um *continuum*, que se inicia no contexto familiar e passa pela educação formal, portanto considera que é comum que os profissionais transmitam seus valores morais e culturais, inclusive aqueles racistas, preconceituosos e discriminatórios sobre a temática étnico-racial em sala de aula (SILVA E COSTA, 2018, p.25).

A importância, portanto, de incidir na formação docente reside no fato de que somente

quando as ideias antirracistas forem parte do saber – cultura, valores, concepções e conhecimentos – dos professores, a implementação da Lei 10.639/03 poderá ser palpável. Tardif (2012) elenca uma série de elementos que influenciam no saber dos professores: a identidade individual, experiência de vida, história profissional, as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. O autor argumenta que o docente nunca define sozinho seu saber, mas que ele é produzido socialmente, “resulta de uma negociação entre diversos grupos” (TARDIF, 2012, p. 11).

Muller e Coelho (2014) defendem que é necessário trazer estes elementos que conformam o saber docente à superfície para, então, ser capaz de analisá-los criticamente, junto com as/os professoras/es e encontrar, assim, um caminho de transformação.

A formação docente em relações étnico-raciais está prevista e amparada por vários aparatos legais, entre eles o Estatuto da Igualdade Racial, que na Seção II, Da Educação, § 2º, determina que o Poder Executivo deve fomentar a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para a educação das relações étnico-raciais.

Já o Parecer CNE/CP nº. 03/04, por sua vez, determina a instalação de grupos de trabalho para colocar em prática a formação de professores no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais. Este mesmo parecer também obriga a todos os sistemas de ensino a promover a formação de professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-raciais.

Para completar, ainda temos a Lei nº. 12.288/10, art. 13, que preconiza ao governo federal incentivar as instituições de ensino superior públicas e privadas a incorporar “nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, inciso II).

É importante citar algumas ações desenvolvidas nos últimos anos, principalmente até 2014, que caminharam no sentido da aplicação da Lei 10.639/03. Neste sentido, podemos mencionar a criação, em 2005, do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (UNIAFRO), que construiu uma rede de instituições universitárias focadas nas temáticas da educação, das relações étnico-raciais, da cultura e da história africana e afro-brasileira por meio do fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs). Os NEABs, por sua vez, desenvolveram projetos diversos, incluindo cursos de formação continuada para professores, programas de extensão e pesquisa acadêmica que abordavam as relações étnico-raciais.

Além disso, também foi publicado o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004)³” e foi criada a Secretaria de Educação

3 Disponível em <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf> Acesso em

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI –, que regulamentou o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para Educação Quilombola (MULLER e COELHO, 2014, p. 49). No âmbito da SECADI foram criados cursos de pós-graduação em educação para as relações étnico-raciais, em parceria com diversas universidades públicas.

Entretanto, as pesquisas que abordam a formação docente em relações étnico-raciais apontam a fragilidade da formação para o enfrentamento pedagógico do racismo, principalmente na formação inicial (COELHO E QUADROS, 2018). De Jesus e Lopes (2017) apontam, em pesquisa sobre o conhecimento de mestrandas em ensino de química sobre questões étnico-raciais, a predominância do desconhecimento no que se refere à Lei 10.639/03. Segundo as pesquisadoras, as licenciadas e mestrandas demonstraram pouca problematização das relações étnico-raciais, com exceção de uma profissional que havia participado de um curso de formação continuada sobre a temática.

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (MUNANGA, 2005, p. 63).

Há, portanto, uma lacuna no que se refere a formar docentes capazes de discutir questões raciais na escola, dificultando, portanto, a implementação da Lei 10.639/03. Estas lacunas vêm sendo, de um lado enfrentadas pela pressão do movimento negro educador, principalmente, no caminho da revisão dos currículos do ensino superior. Por outro, vem sendo preenchida pela criação de cursos de formação continuada. A formação continuada, de acordo com Libâneo (2004, p.227), “é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

O espaço da formação continuada tem sido utilizado em vários âmbitos para suprir a necessidade de formação docente em relações étnico-raciais. Nos últimos 18 anos podemos citar iniciativas tanto do poder público, através da UNIAFRO e SECADI, por exemplo; como do movimento negro educador, muitas delas organizadas pelos NEABI's. A formação continuada em relações étnico-raciais para docentes cumpre papel fundamental na implementação da Lei 10.639/03.

Dos Santos Valentim e Leal (2019) pesquisaram os resultados de um curso de formação continuada em relações étnico-raciais para professores da cidade de Contagem (MG). Segundo

as autoras, através da observação participante realizada junto às docentes após a formação, foi possível perceber mudanças nas práticas pedagógicas das profissionais, que passaram a focar questões com temática étnico-racial em sala de aula.

Dias (2012) corrobora o papel fundamental da formação docente para as relações étnico-raciais em sua pesquisa, que analisou como professoras da educação infantil, após participarem de cursos, mobilizam estes saberes na sala de aula, em Campo Grande (MS) e Campinas (SP). Segundo a autora, uma das principais conclusões da pesquisa é a percepção das professoras da existência do racismo no cotidiano escolar e também da necessidade de discussão e estudo da temática. Um dos resultados alcançados com a formação foi a agência das docentes, que passaram a solicitar à gestão escolar a compra de materiais que representassem mais diversidade, como bonecas negras e livros com personagens negros positivamente representados. Assim, fica patente como “atuar sobre a formação dos professores (...) é fundamental para gerar respostas ao problema” (DIAS, 2012, p.671).

Um fato interessante narrado por Dias (2012) é a existência, mesmo após a formação, de docentes que apresentam comportamento ambíguo e pouco interesse em desenvolver a temática e modificar suas práticas pedagógicas. Por isso, salienta que as metodologias desenvolvidas nas formações devem proporcionar que o docente analise sua prática de forma crítica, estimulando a reflexão sobre o cotidiano escolar e aprofundando seus conhecimentos para atuar na prática concreta da sala de aula. Esta reflexão deveria, segundo a autora, passar necessariamente pela ruptura com o mito da democracia racial e pelo reconhecimento do racismo estrutural.

É preciso ter consciência de que os professores podem, por um lado, intervir na promoção do respeito às diversidades e no antirracismo; ou, por outro lado, podem ser agentes ou contribuir para perpetuar as opressões, tanto pela ação direta como por omissão frente à falta de diversidade e racismo nos conteúdos e práticas escolares. Kishimoto (2011) alerta que, quando os professores não combatem os preconceitos e racismo na sala de aula, acabam como reprodutores dessas ações. Valentim (2006), por sua vez, enfatiza que a discriminação racial se consolida no cotidiano escolar quando não há posicionamento crítico dos docentes. Assim, conclui-se que a formação assume importância central na implementação da Lei 10.639/03 e na prática antirracista na educação.

4.3 Ensino de Ciências e Relações étnico-raciais

O ensino de ciências é compreendido como “as práticas escolares dedicadas a ensinarem e aprendizagens de conhecimentos científicos produzidos no âmbito das Ciências Naturais” (VERRANGIA E SILVA, 2010). O autor e a autora explicam, ainda, que na educação escolar,

as ciências são organizadas em forma de disciplinas, neste caso, a biologia, a física e a química. Há que se atentar também para o fato de que as ciências também são abordadas fora da educação escolar, em outros ambientes como museus, parques, nos meios de comunicação de massa, através da divulgação científica, etc. Chamamos também atenção para a abordagem das ciências em espaços de compartilhamento de saberes populares e tradicionais, como aqueles que envolvem os conhecimentos populares de pajés, religiões de matriz africana e comunidades quilombolas e indígena, em geral.

Como apontado na seção anterior, as pesquisas na área indicam haver dificuldades na implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano das instituições escolares formais. No que se refere ao ensino de ciências, Verrangia e Silva (2010) apontam que a situação tende a ser ainda mais problemática, revelando a escassez de trabalhos científicos nos quais seja abordada a educação das relações étnico-raciais neste campo do conhecimento. Em levantamento bibliográfico realizado em 2018, verificou-se que apenas 0,3% dos trabalhos apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), entre 2003 e 2015, abordaram a temática (DE JESUS, SANTOS DA PAIXÃO E PRUDÊNCIO, 2019). Este apontamento, entretanto, não é novo. Em 2003, Rosemberg, Bazili e Silva já afirmavam as lacunas no ensino de ciências, quando analisaram todas as pesquisas sobre racismo em livros didáticos, publicadas entre 1953 e 2003, e verificaram a ausência da temática nos trabalhos analisados.

A abordagem da história e cultura africana e indígena, conforme preconizada pela Lei 10.639/03, deve ocorrer em todos os componentes curriculares. Assim, inserir a temática no ensino de ciências, além de dar cumprimento ao marco legal, incide diretamente na formação cidadã e para a diversidade. Verrangia (2010, p.6) argumenta que “abordar de forma adequada práticas culturais de origem africana pode contribuir para que os/as estudantes passem a respeitar essa raiz cultural de nosso povo e, ao mesmo tempo, aprender Ciências”.

No caso específico do ensino de ciências é importante agregar que esta área foi, no passado, largamente utilizada para justificar e consolidar o racismo anti-negro (DE JESUS, SANTOS DA PAIXÃO E PRUDÊNCIO, 2019). Assim, inserir a discussão das relações étnico-raciais no ensino de ciências é peça fundamental na educação antirracista. Esta inserção, entretanto, enfrenta desafios em vários níveis. Um deles, segundo Francisco Junior (2018), é a visão eurocêntrica que ainda predomina na ciência. Ele argumenta que a leitura que temos de ciência implica a leitura de uma ciência europeia, branca, masculina e cristã. E que é esta a ciência ensinada nas escolas. Assim, imaginar uma ciência feita na África ou por africanos escravizados pode ser bastante complexo para professores e profissionais que não tenham tido a oportunidade de fazer uma releitura crítica da ciência.

Como já foi argumentado anteriormente, os docentes são um dos principais eixos da educação antirracista. E no ensino de ciências, o desafio está colocado na superação da “visão simplista” da disciplina, que tratam os conhecimentos científicos como “neutros, acrílicos e a-históricos, que nem interferem e nem sofrem interferência de fatores sociais, econômicos e políticos” (JESUS, PAIXÃO E PRUDÊNCIO, 2019, p.225). Formar docentes de ciências de forma crítica e questionadora é imprescindível para colocar em prática a Lei 10.639/03. De modo geral, a bibliografia sobre educação e relações étnico-raciais aponta que os/as docentes encontram-se despreparados/as e/ou inseguros/as para enfrentar situações relacionadas ao pertencimento étnico-racial dos/as estudantes (VERRANGIA, 2013), além de ter pouco domínio da história da ciência fora dos cânones europeus.

Neste sentido, as pesquisas são unânimes em apontar que o primeiro passo é o reconhecimento do problema, seguido de uma busca ativa por inserir nas aulas "situações e/ou temas que envolvam conhecimentos científicos e participação de povos africanos e seus descendentes" (FRANCISCO JUNIOR, 2018, p.406). O autor sugere, ainda, que as discussões sempre conjuguem os conceitos científicos e o contexto sócio-político, colaborando, assim, com a formação crítica e cidadã das e dos estudantes. Nas referências bibliográficas consultadas para este trabalho, os vários autores e autoras descrevem possibilidades de abordagem das relações étnico-raciais no ensino de ciências, que resumimos brevemente na próxima seção, pois serão importantes insumos para refletir sobre o curso de formação continuada que é analisado neste TCC.

4.3.1 Possibilidades da abordagem étnico-racial no ensino de ciências

Segundo Verrangia (2013), valorizar a cultura africana e afro-brasileira envolve dar destaque à oralidade, corporeidade e ancestralidade, presentes no jeito de ser, viver e pensar manifestado no dia-a-dia em celebrações, como congadas, maracatus, rodas de samba, etc. Camargo e Benite (2019, p.692) ressaltam a importância de superar a ideia de que "a contribuição africana e afro-brasileira à formação da sociedade brasileira contemporânea se deu apenas nas manifestações folclóricas, culinárias, samba etc". Alertam, ainda, sobre a necessidade de divulgar os conhecimentos e saberes técnicos e tecnológicos de matriz africana, como forma de combate ao racismo e à desvalorização da herança cultural afrodescendente.

Percebe-se, portanto, que inserir as temáticas africana, afro-brasileira e indígena, conforme preconiza a Lei 10.639/03, vai muito além de abordar estes temas em datas comemorativas ou, ainda, em tópicos específicos no conteúdo programático. Passa pela noção de que estamos imersos nessa cultura e que, apesar da tentativa de invisibilização, é possível

trabalhar, praticamente, qualquer conteúdo que a valorize. Neste sentido, são vários os autores e autoras que indicam temáticas que podem ter esta abordagem no ensino de ciências naturais.

Verrangia e Silva (2010) sugerem que a temática evolução humana seja abordada com na origem africana da humanidade, na formação de grupos étnico-raciais e na evolução de características fenotípicas, por exemplo. Outros conteúdos que também podem ser elaborados são o estudo da vida, em geral, dos fenômenos naturais, animais e plantas; da produção de alimentos; das ervas e plantas medicinais como fonte para a descoberta de novos medicamentos, principalmente aquelas relacionadas ao conhecimento das populações indígenas e afrodescendentes (2010b).

De forma interdisciplinar ou focando nos temas curriculares transversais, identificamos outras temáticas possíveis nas sugestões de Verrangia e Silva (2010). Neste grupo, podemos destacar: discutir a história da produção de conhecimento no continente africano, incluindo a "a medicina, a matemática, a metalurgia, a química e a tecnologia egípcia; a astronomia Dogon; a metalurgia e os conhecimentos sobre química da Núbia; os conhecimentos sobre cirurgia, imunização e obstetrícia dos povos Banyoro" (p.714). Além disso, também podem ser apresentadas/os cientistas africanos e afrodescendentes contemporâneos e suas pesquisas em desenvolvimento.

5. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa, partimos de um desenho metodológico misto, com utilização de instrumentos quantitativos e análise qualitativa de dados, aplicado a um estudo de caso de um minicurso de formação em relações étnico-raciais para profissionais da educação. O minicurso foi ofertado como atividade de extensão pelo Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade NUPEM da Universidade Federal do Rio de Janeiro, (UFRJ) em parceria com a Prefeitura Municipal de Macaé, entre 16 e 25 de junho de 2020.

A ação fazia parte de um projeto maior, os “Minicursos para a formação continuada dos professores do ensino municipal de Macaé” e visava oferecer formação em temáticas diversas para os profissionais da rede, que estavam trabalhando em *home office* durante os primeiros meses do período de isolamento social, em face da pandemia de Covid19. Foram oferecidos diversos minicursos, abertos tanto à comunidade externa, como a estudantes da UFRJ, mas endereçados aos docentes da rede pública e privada de Macaé.

O minicurso que analisamos neste trabalho final de curso intitula-se “Relações Étnico-raciais no Ensino de Ciências”. A formação teve a duração de 16h, divididos em encontros síncronos e atividades assíncronas. Os encontros síncronos ocorreram nos seguintes dias: 16/06, 18/06, 23/06 e 25/06. A duração destes encontros foi de duas (2) horas, viabilizados pela plataforma online *GoogleMeet*. Cada encontro foi dinamizado por um trio ou dupla, integrantes do Núcleo de Estudos em Gênero e Relações Étnico-raciais na Educação Audiovisual em Ciências e Saúde (NEGRECS), grupo de pesquisa registrado no CNPq e vinculado ao Laboratório de Vídeo Educativo (LVE) do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da UFRJ. O minicurso contou com seis formadoras, entre elas a autora desta pesquisa. Além dos encontros síncronos, o curso contou com mais 8h de atividades assíncronas, que incluíram leituras, realização de exercícios e preparação do trabalho final, apresentado no último encontro.

Os inscritos ao curso totalizaram trinta (30) pessoas, com perfil diverso, entre professores e estudantes de graduação e pós-graduação, como pode ser visualizado na tabela abaixo (Tabela 1).

Tabela 1 - Inscritos ao minicurso “Relações Étnico-raciais no Ensino de Ciências”

Principal atividade	Quantidade
Professor/a	19
Estudante de graduação	7
Estudante de pós-graduação	4
Total	30

Fonte: A autora.

5.1 Instrumentos metodológicos

Para a realização deste estudo, utilizamos questionários, enviados aos estudantes antes e depois da realização do minicurso. Os questionários são, segundo Fink e Kosecoff (1985, p.13), um “método para coletar informações de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças, bem como origem social, educacional e financeira”. Embora os questionários ou *surveys* sejam frequentemente utilizados em estudos de amostragem em larga escala, optamos por sua utilização, mesmo analisando um grupo pequeno por considerar que seria um método rápido e eficaz para responder aos questionamentos da pesquisa em desenvolvimento.

O instrumento utilizado, ou o questionário propriamente dito, foi preparado visando obter informações que respondessem às perguntas propostas nesta pesquisa. É importante considerar que, como reitera Yaremko et al. (1986), o questionário visa obter dados sobre a opinião, interesses, aspectos da personalidade e informação biográfica, dos respondentes. Não busca, portanto, testar a habilidade de responder.

No questionário utilizamos a “Escala de Likert”, que é uma escala muito utilizada nas ciências sociais, especialmente para levantar opiniões, atitudes e avaliações. Neste tipo de escala, solicita-se que o/a respondente avalie um fenômeno numa escala de cinco alternativas. Esta escala tem suas limitações, como possíveis falhas no desenho das questões, na mensuração das respostas (DALMORO E VIEIRA, 2013), mas partimos do princípio de que todas as pesquisas têm suas limitações e com a utilização deste instrumento não seria diferente. Assim, acreditamos que apesar das questões apontadas ainda seria um excelente instrumento para coletar os dados relativos às opiniões dos cursistas sobre temáticas étnico-raciais. Além disso,

estavam planejados a análise de outros dados, coletados através de documentos e diários de campo, cuja utilização neste TCC não foi possível por questões de tempo hábil para realizar a análise. De todas as formas, como poderá ser visto na seção seguinte, a escala Likert nos fornece dados relativamente fiáveis para analisar a opinião dos/as cursistas sobre temáticas étnico-raciais na educação em ciências e que foram suficientes para responder nossas perguntas de pesquisa.

Assim, para a realização desta pesquisa, foram elaborados dois questionários: um pré curso e outro pós curso. O objetivo era conhecer as ideias e opiniões dos cursistas sobre questões étnico-raciais antes da realização da formação. Logo, conseguir, num cenário pós curso, averiguar em que medida estas opiniões, ideias, se mantinham ou se modificavam.

O questionário pré-curso foi enviado aos 30 cursistas que se inscreveram, sendo que 21 deles enviaram as respostas. O questionário foi enviado online, através do *googleforms* (Apêndice A), sendo composto por quatro seções:

- 1) Breve explicação da pesquisa, contendo título, objetivo, nome da pesquisadora e orientadora e número do protocolo de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa;
- 2) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B);
- 3) Nesta seção, os/as respondentes, encontravam 8 (oito) perguntas exploratórias sobre questões étnico-raciais, sendo seis (6) em múltipla escolha e 2 (duas) abertas;
- 4) Seção estava destinada a conhecer um pouco mais sobre a experiência dos profissionais que já abordavam questões étnico-raciais em sala de aula, com 3 (três) questões de múltipla escolha e 1 (uma) aberta;
- 5) Na quinta seção, deveriam responder a 31 questões, dispostas numa escala de Likert, de 1 a 5, onde “concordo totalmente” correspondia a 1 e “discordo totalmente” a 5;
- 6) A última seção, por sua vez, apresentava 8 (oito) questões, em múltipla escolha, referentes a dados pessoais dos respondentes, como escolaridade, renda, gênero e raça.

Já o questionário pós-curso foi enviado para as 21 pessoas que concluíram a formação, após a apresentação do trabalho final. Foram recebidas 18 respostas. O questionário foi enviado online, através do *googleforms* (Apêndice B), sendo composto por quatro seções, sendo as seções 1, 2 e 3 iguais à do questionário pré-curso. Já a última seção era diferente, solicitando que os/as cursistas, numa escala de Likert, respondessem a 5 (cinco) perguntas avaliativas da formação, além de seis (6) perguntas abertas e 5 (cinco) de múltipla escolha. O objetivo principal aqui era comparar as respostas do pós-curso com as do pré-curso, além de obter uma avaliação do impacto da formação pelos próprios cursistas.

A estratégia de formulação do questionário seguiu os pressupostos definidos por Gunther (2003), que sugere que as *surveys*/questionários devem, entre outros aspectos: recompensar a pessoa que o responde, fazendo com que a tarefa pareça breve, simples e fácil de executar; evitar embaraços; agradecer a contribuição e comunicar os resultados da pesquisa. A estrutura sugerida para atingir estes objetivos baseia-se em partir do geral para o específico, e do menos delicado e pessoal para o mais sensível e pessoal. Assim, perguntas sócio-demográficas, quando não são o objetivo do questionário, devem ser feitas ao final (GUNTHER, 2003).

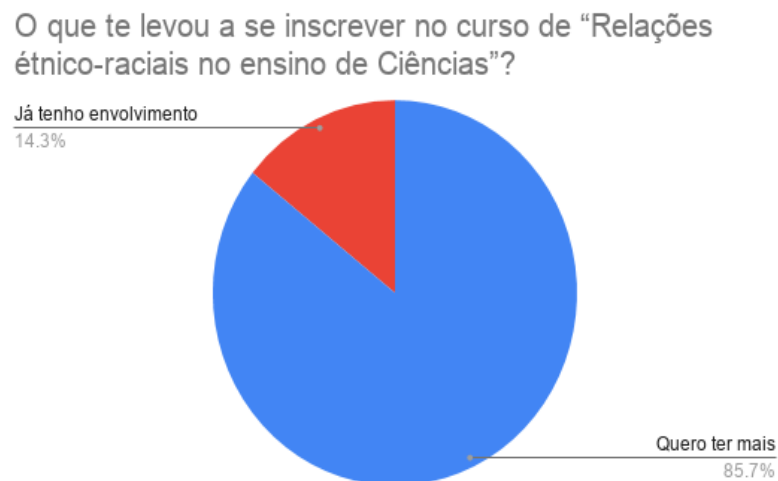
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados que apresentamos abaixo foram coletados antes do início do curso e após a finalização das atividades. Foram dois formulários⁴ (Apêndice A e Apêndice B), enviados aos cursistas pelo *googleforms*, com questões diversas, utilizando a escala Likert, principalmente.

No questionário pré-curso, as questões foram divididas em questões mais gerais, que buscavam explorar o conhecimento dos/as estudantes sobre temáticas étnico-raciais; conhecer a experiência, caso houvesse, daqueles que já trabalhavam com esta abordagem na sala de aula e, por fim, na escala de Likert, reproduzimos diversas frases populares no senso comum, na comunidade escolar e também algumas ponderações apontadas em nossa revisão de literatura sobre a questão étnico-racial na escola.

A primeira questão (Gráfico 1) indagava as razões dos cursistas para se inscrever no curso. A pergunta tinha três opções de resposta e a maioria (85,7%) afirmou "Quero ter mais conhecimento sobre o assunto". A opção "Minha escola sugeriu a formação", não foi marcada por nenhum/a respondente.

Gráfico 1. Motivo da inscrição



Fonte: A autora, 2020.

Indagados sobre formações anteriores na temática do curso, a maioria (75%/15) respondeu que nunca havia realizado um curso de formação em relações étnico-raciais; três (3 ou 14,3%) disseram que sim, mas sentiam que precisavam de mais formação; e outros três (3 ou

4

Podem ser visualizados online aqui: Questionário pré-curso <<https://forms.gle/Awdu1FEad544NmUr5>> e Questionário pós-curso: <https://forms.gle/8Ftqivvv93wxVyig9>> Acesso em 15/07/2021.

14.3%) responderam apenas que haviam participado de cursos anteriormente.

Em relação ao conhecimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, os resultados demonstram que, se por um lado, a maior parte dos respondentes afirma conhecê-la (10 de 21), o número que se sente inseguro ou desconhece o marco legal supera a estes (11 de 21), conforme demonstrado abaixo (Gráfico 2). Este resultado reitera o argumento de que muitos dos professores não trabalham as relações étnico-raciais em suas aulas por desconhecimento (COELHO; SOARES, 2015).

Gráfico 2. Conhecimento sobre a lei 10.639/03



Fonte: A autora, 2020.

Em relação ao cumprimento das leis, com a inserção das temáticas e história e cultura afro-brasileira e indígena no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, as/os cursistas sinalizaram um profundo desconhecimento sobre o tema. Dos 21 respondentes, 61.9% (13) disseram não saber e as temáticas estavam no PPP; 14.3% (3) afirmaram que não; e 23,8% (5) afirmaram que as temáticas estavam inseridas.

Abordando diretamente o racismo, os cursistas foram indagados se já haviam presenciado situações de racismo na sala de aula. As respostas corroboram a tese defendida por vários intelectuais, quando afirmam que o racismo é um crime silencioso e invisibilizado. Apenas 38,1% (8) dos cursistas responderam “sim”, ao passo que 61,9% afirmaram que não haviam presenciado situações de racismo na sala de aula. Dos oito cursistas que responderam positivamente à pergunta, um (1) afirmou que a Escola não atuou no caso. As outras cinco respostas foram: 1) Conversou com os alunos envolvidos na situação; 2) apenas com falas de repreensão; 3) com conversa, conscientizando e orientando as/ os educandos; 3) reagindo pontualmente ao episódio de racismo, mas sem estabelecer ações permanentes de combate ao racismo estrutural. Quando indagados sobre a atuação deles/as como docentes na questão, a

maior parte (5 de 8) relatou ter buscado diálogo, conscientização e formação para a turma. Um/a docente afirmou ter recorrido a colegas com maior conhecimento na temática para abordar o caso; outra afirmou ter passado pela situação várias vezes, com reações diversas, entre denunciar, calar, reagir no momento e buscar soluções institucionais.

Acerca da forma de abordagem das temáticas história e cultura afro-brasileira e indígena, os resultados indicam que a maior parte dos cursistas (55,6%) acredita estar abordando as temáticas “frequentemente, de forma transversal, em vários conteúdos do currículo”; enquanto 33.3% reservam as datas históricas para cumprir a Lei; e 11.1% acredita que “o currículo não possui muitas temáticas vinculadas a este tema”, fazendo com que sua abordagem ocorra “poucas vezes”.

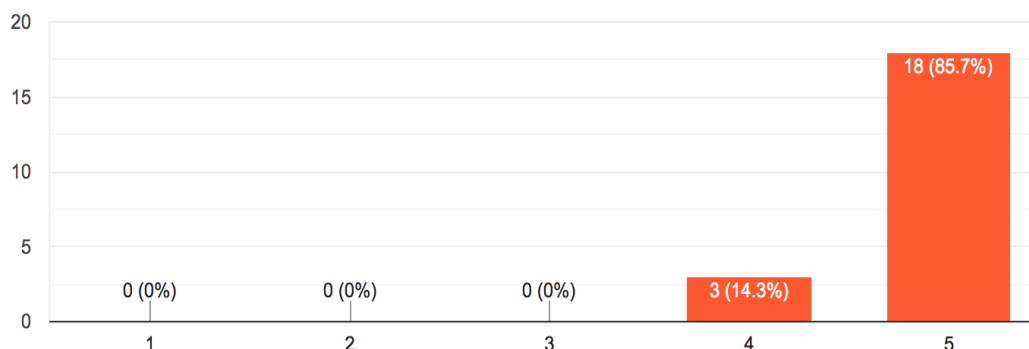
6.2 Resultados da Escala de Likert

Nas questões abordadas na Escala de Likert, as perguntas versavam sobre racismo, com diferentes abordagens. O objetivo era conhecer as opiniões das/os cursistas sobre a temática para logo avaliar se a formação oferecida conseguiria impactar positivamente em suas concepções sobre a temática.

6.2.1 Concepções sobre raça e racismo

Antes da formação, as/os cursistas revelaram, em sua maioria, acreditar que o Brasil era um país racista. Para a pergunta “o Brasil não é um país racista”, dezoito (18) das vinte e uma (21) respostas foram “discordo totalmente”. Três (3) pessoas marcaram apenas “discordo”, demonstrando não haver veemência na opinião. Já quando indagadas/os se o Brasil era um país racista, as opiniões se mantiveram, sendo que dezoito (18) responderam “concordo totalmente” e três (3) responderam apenas “concordo”.

Gráfico 3. Respostas à pergunta: O Brasil é um país racista?



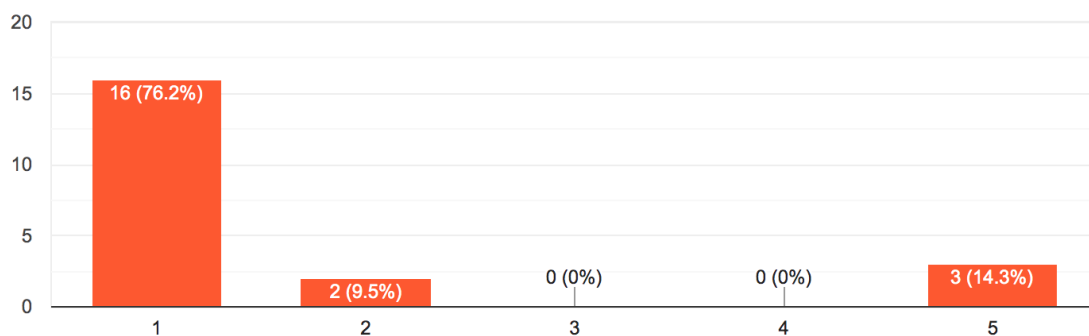
Fonte: A autora, 2020.

Quando abordados sobre miscigenação e racismo, as opiniões da/os cursistas sobre a frase “O Brasil é um país mestiço, todos temos branco, preto e indígena no sangue, por isso não vejo sentido em falar de racismo” foram as seguintes: 90.5% ou dezenove (19) discordaram totalmente; uma (1) pessoa discordou e outra não concordou nem discordou.

A compreensão sobre o conceito de raça (biológico x sociológico) foi colocada em questão na assertiva “A ciência já provou que só existe uma raça, a humana. Quem defende que tem que falar de raças está cometendo um erro”. Aqui, os/as cursistas continuam, em sua maioria, demonstrando compreender teoricamente a questão racial. Quinze (15) ou 71,4% “discordaram totalmente” da frase; dois (2) marcaram “discordo” e três (3) “concordo totalmente”.

No questionário, várias perguntas abordavam o conceito de racismo. O objetivo era visualizar a compreensão deste conceito entre as/os cursistas. Para a assertiva “acho que ocorre racismo quando uma pessoa sofre violência física por causa da cor da sua pele”, a maioria (76.2%) concordou com a frase (Gráfico 4). Neste item, chama atenção entretanto que três (3) pessoas hajam “discordado totalmente” da sentença.

Gráfico 4. Opiniões sobre quando ocorre racismo



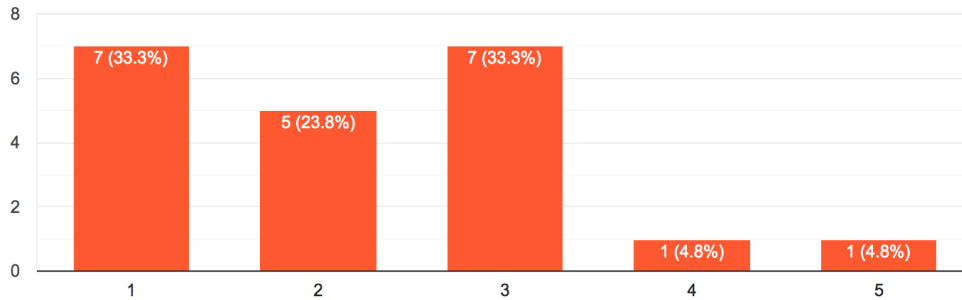
Fonte: A autora, 2020.

Não houve discordância em relação à frase “acho que o racismo ocorre quando uma pessoa é alvo de ofensas verbais por causa da cor da sua pele”. Para esta assertiva, 90.5% “concordaram totalmente” e 9.5% concordaram. O mesmo resultado foi encontrado para a frase “Acho que ocorre racismo quando estabelecimentos públicos ou privados impedem ou dificultam o acesso das pessoas por causa da cor da sua pele”.

Em relação ao conhecimento sobre o marco legal envolvendo o tema, as respostas foram mais díspares. Como a imagem abaixo demonstra, parece não haver segurança em relação ao

caráter criminoso do racismo em nosso marco legal. Para a frase “A leis brasileiras proíbem o racismo”, sete (7) dos vinte e um (21) cursistas “concordaram totalmente”; cinco marcaram “concordo”; sete (7), “não concordo nem discordo”; para “discordo” e “discordo totalmente”, um (1) cursista para cada uma das opções.

Gráfico 5. Conhecimento sobre o crime de racismo

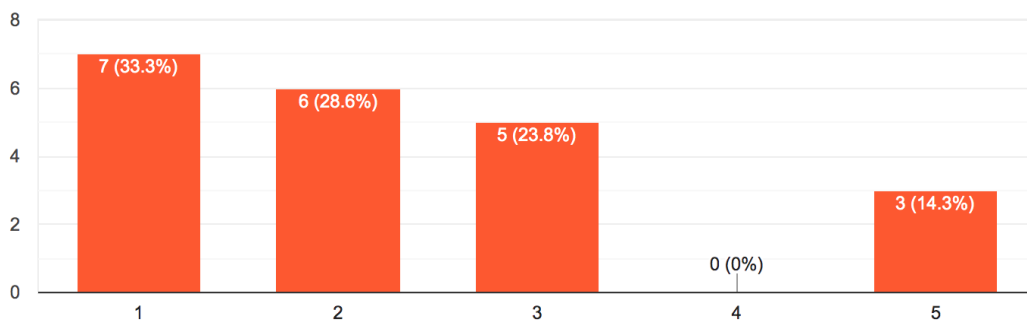


Fonte: A autora, 2020.

Entretanto, quando indagados “as leis brasileiras que proíbem o racismo funcionam”, a maioria discordou da frase. Dos vinte e um (21) cursistas, oito (8) discordaram totalmente; sete (7) discordaram; cinco (5) não concordaram nem discordaram; e apenas 1 (um) afirmou concordar com a frase.

Para a sentença “Se a pessoa é branca, ela já tem uma vantagem na vida”. Os resultados foram: 52.4% (11 de 21) concordaram totalmente; 23.8% (5) concordaram; 14.3% (3 de 21) não concordaram nem discordaram; e 9.5% (2) discordaram totalmente. Já para a frase “tudo é mais fácil na vida de uma pessoa branca”, os resultados foram mais dispersos, como pode ser visto na imagem abaixo (Gráfico 7). A maioria (33,3% ou 7) concordou totalmente com a frase; seis (6) cursistas “concordaram”; três (3) não concordaram nem discordaram; e o mesmo número discordou totalmente.

Gráfico 7. Tudo é mais fácil na vida de uma pessoa branca?



Fonte: A autora, 2020.

Quando o polo de análise se inverte e recai sobre as pessoas pretas, a situação parece ficar menos complexa. Aparentemente, não houve dúvidas para a maioria dos/as cursistas de que a vida das pessoas pretas é muito mais difícil do que a das pessoas brancas. Neste item, 76.2% (16) dos/as respondentes, "concordaram totalmente" e 23.8% (5 de 21) "concordaram" com o fato de que "as pessoas pretas encontram muito mais dificuldades em suas vidas do que uma pessoa branca".

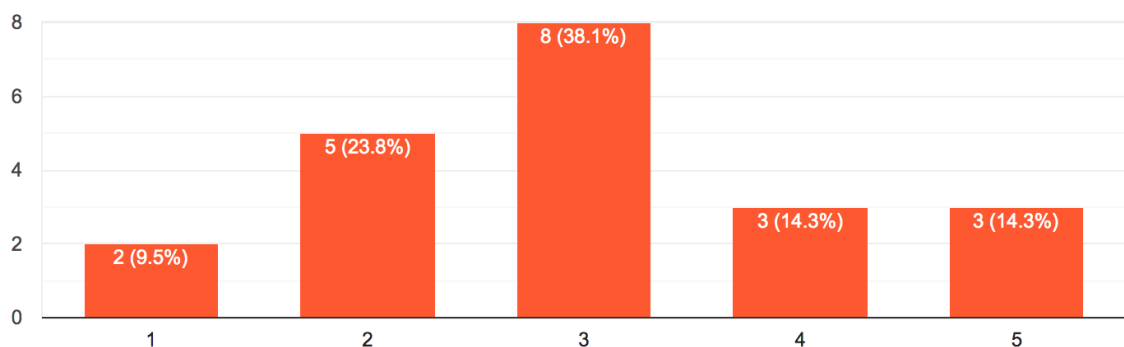
6.2.2 Racismo, escola e sala de aula

Discutir o racismo na escola, no cotidiano da sala de aula e suas implicações para a efetivação da lei 10.639/03 e 11.645/08 eram pontos nodais nesta pesquisa, por isso, no questionário, foram várias as questões envolvendo a temática. O objetivo era ter acesso à opinião dos cursistas e possíveis confusões e/ou equívocos na interpretação da lei que prejudicasse colocar em prática o referido marco legal.

A primeira questão visava averiguar se, segundo os cursistas, suas unidades escolares já haviam apresentados problemas com racismo. Para a sentença "na minha escola, nunca tivemos problemas com racismo" obtivemos uma resposta distribuída entre as opções possíveis, porém com maioria para as/os que acreditam na ocorrência de racismo no ambiente escolar: 10 ou 47.6% assinalaram a opção "discordo totalmente"; 1 ou 4.8% para "discordo"; 7 ou 33.3% marcaram a opção "não concordo nem discordo"; 1 ou 4.8% considerou a opção "concordo" e 2 pessoas ou 9.5% preferiram "concordo totalmente".

A seguinte assertiva "na minha escola abordamos questões raciais com a comunidade escolar", encontrou respostas ainda mais dispersas, sendo que a maioria optou por não concordar nem discordar da frase.

Gráfico 8. Na minha escola abordamos questões raciais com a comunidade escolar



Fonte: A autora, 2020.

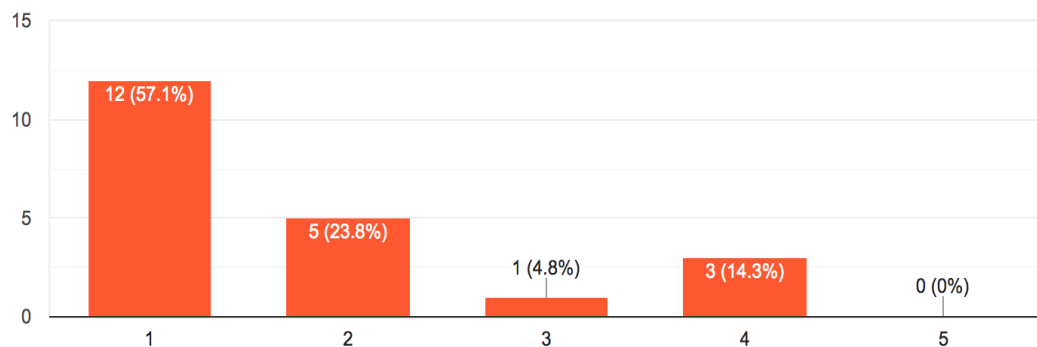
Para o item “as/os estudantes, independente da cor, recebem a mesma atenção dos professores” o resultado foi bastante semelhante ao da questão anterior. A maior parte dos/as cursistas (38.1%) preferiu não se posicionar, marcando a opção “não concordo nem discordo”; três (3) concordaram totalmente; três (3) concordaram; duas (2) discordaram e cinco (5) discordaram totalmente.

Quando perguntados se os estudantes negro/as tinham mais dificuldade na aprendizagem, 8 (oito) os/as cursistas preferiram não se posicionar, marcando a opção “não concordo nem discordo”; cinco (5) discordaram totalmente; três (3) discordaram; três (3) concordaram e dois (2) concordaram totalmente.

Já para a sentença “A/os estudantes negras/os são a maioria entre os repetentes na minha unidade escolar”, os resultados foram os seguintes: 4 cursistas (19%) concordaram totalmente; outros 4 (19%) concordaram; 9 (42.9%) não concordaram nem discordaram; e 4 (19%) discordaram totalmente.

Nas assertivas seguintes parece haver menos discordâncias entre os cursistas. Para a sentença “As atitudes de preconceito e racismo que ocorrem na sociedade são reproduzidas pelos estudantes no âmbito escolar”, a maior parte concordou, em algum grau (Gráfico 9).

Gráfico 9. As atitudes de preconceito e racismo que ocorrem na sociedade são reproduzidas pelos estudantes no âmbito escolar



Fonte: A autora, 2020

Quando perguntados se “a escola tem o papel de atuar no combate ao racismo”, os/as respondentes foram quase unânimes: vinte (20) concordaram totalmente e uma (1) concordou. Quase o mesmo resultado foi encontrado para a assertiva “Os professores têm a obrigação de atuar no combate ao racismo”. Para este item, 85.7% das/os cursistas “concordaram totalmente” e 14.3% “concordaram”.

Na seguinte questão “é papel da família educar as crianças e jovens para respeitar todas as pessoas independente da cor da pele”, dezenove (19) ou 90.5% também “concordaram totalmente”. As outras duas pessoas respondentes marcaram “concordo totalmente” e “não concordo nem discordo”.

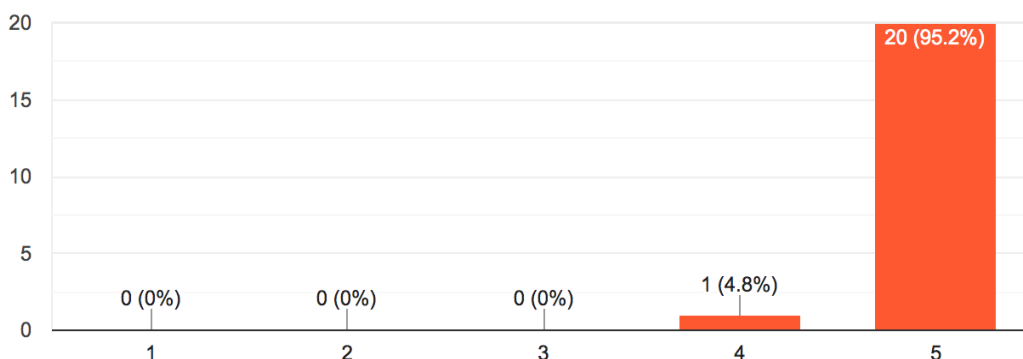
Sobre o papel da escola, as/os cursistas “concordaram totalmente” em 95.2% dos casos e “concordaram” em 4.8% para a sentença “a escola precisa incluir a temática racial no plano político-pedagógico”.

6.2.3 Aplicação da lei

Na seguinte questão, as respostas foram distribuídas, demonstrando que a aplicação das leis está longe de ser consenso. Para a sentença “as leis que obrigam a abordar as temáticas africana, afrodescendente e indígena no conteúdo escolar estão restritas às disciplinas de história, literatura e artes”: sete (7) cursistas discordaram totalmente; cinco (5) discordaram; três (3) não concordaram nem discordaram; duas (2) concordaram e uma (1) concordou totalmente.

Na questão seguinte, perguntamos se as temáticas africana, afro-brasileira e indígena deveriam ser aplicadas em todas as disciplinas. O resultado foi o seguinte: 66.7% concordaram totalmente; 9.5% concordaram; 14.3% não concordaram nem discordaram; e para as opções discordo e discordo totalmente, tivemos 4.8% para cada. Aparentemente, entre as/os cursistas, há quase unanimidade na necessidade de abordagem transversal e contínua sobre a temática racial. Mas ainda é preocupante que quase 10% não reconheça a necessidade de que o conteúdo seja aplicado em todo o currículo, conforme preconiza a Lei. Para a sentença “abordar as temáticas raciais nas datas comemorativas e históricas é suficiente”, o resultado foi de 95.2% para discordo totalmente, como pode ser visto na imagem abaixo (Gráfico 10).

Gráfico 10. Abordar as temáticas raciais nas datas comemorativas e históricas é suficiente?

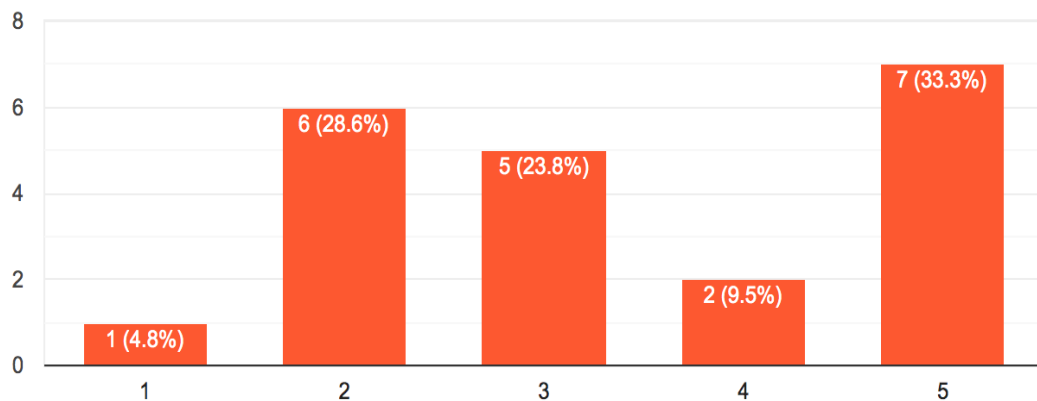


6.2.4 Ensino de ciências

No questionário, tivemos três questões específicas sobre o ensino de ciências. Na primeira delas, "o ensino de ciências não tem abertura para discutir temáticas raciais", as respostas foram, em sua maioria, contrárias à assertiva. Neste caso, 47.6% “discordaram totalmente”; 28.6% “discordaram”; 9.5% não concordaram nem discordaram; 9.5% concordaram e 4.8% concordaram totalmente. Ou seja, demonstra que parte considerável (em torno de 25%) via com dificuldades a aplicação da lei nesta disciplina.

Para a assertiva “é difícil inserir a temática racial no ensino de ciências”, as respostas foram bem distribuídas entre as opções, como pode ser visto na imagem abaixo (gráfico 11). Mas apesar da maioria considerar difícil, quando perguntados sobre a possibilidade da inserção da temática no ensino de ciências, a maioria concordou que era possível. Assim, 81% das/os respondentes “concordaram totalmente” com a possibilidade; 4.8% concordaram; 4.8% não concordam nem discordaram e 9.5% discordaram.

Gráfico 11. É difícil inserir a temática racial no ensino de ciências?



Fonte: A autora, 2020

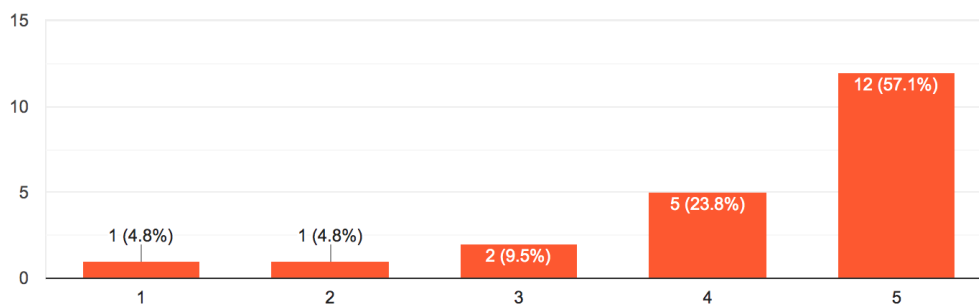
6.2.5 Racismo e mercado de trabalho

Numa série de perguntas sobre diversidade e mercado de trabalho, os cursistas responderam de forma mais complexa, com alta variabilidade nas respostas. Indagados sobre a presença de pessoas de distintas origens étnico-raciais no ambiente de trabalho, dez (10) responderam que concordavam totalmente com a assertiva “no meu ambiente de trabalho há pessoas de todas as cores/raças/etnias”; sete (7) afirmaram não concordar nem discordar; duas (2) discordavam; uma (1) pessoa marcou que concordava e outra que discordava totalmente.

Quando questionadas, entretanto, se a cor da pessoa não influenciava nas possibilidades

de ter um “bom emprego” no Brasil, as respostas foram um pouco mais padronizadas, mas ainda demonstravam certa variabilidade (gráfico 12). A maioria (12 de 21) respondeu que discordava totalmente, seguidos de cinco (5) que discordavam. No outro polo, três (3) não concordavam nem discordavam; e as respostas “discordo” e “discordo totalmente” tiveram uma (1) resposta cada. Ou seja, enquanto cinco (5) cursistas questionavam a influência do racismo no mercado de trabalho, outros 17 acreditavam no racismo estrutural como um forte influenciador nas possibilidades laborais no Brasil. Esta tendência continuou na questão posterior. Para a assertiva “No Brasil, as pessoas têm oportunidades iguais, independente da cor”, 83.3% (15 de 21) discordaram totalmente; 11.1% (4 de 21) discordaram e apenas uma pessoa (5.6%) concordou totalmente.

Gráfico 12. Racismo no mercado de trabalho



Fonte: A autora, 2020.

6.3 Questionário pós-curso

O questionário pós-curso foi enviado aos vinte e um (21) participantes do minicurso e teve dezoito (18) respondentes. Três (3) participantes não responderam ao questionário final.

Para a assertiva “O Brasil não é um país racista”, os resultados do questionário mantiveram-se praticamente idênticos, mas com aumento no percentual dos que “discordaram plenamente”. Neste item, 94.4% das/os cursistas, marcaram “discordo plenamente” (17 de 18) e 5.6% (1) marcou “concordo”. Após o curso, portanto, aumentou em quase 10% o percentual dos que discordavam plenamente da sentença.

Já na versão afirmativa, “O Brasil é um país racista”, os resultados foram os seguintes: 88.9% (16 pessoas) concordaram plenamente; 1 concordou e 1 não concordou nem discordou. Neste quesito, em comparação com o questionário pré-curso, observamos um leve aumento - pouco mais de 3% - dos que consideram que o Brasil é um país racista.

Na assertiva sobre miscigenação, “O Brasil é um país mestiço, todos temos branco, preto

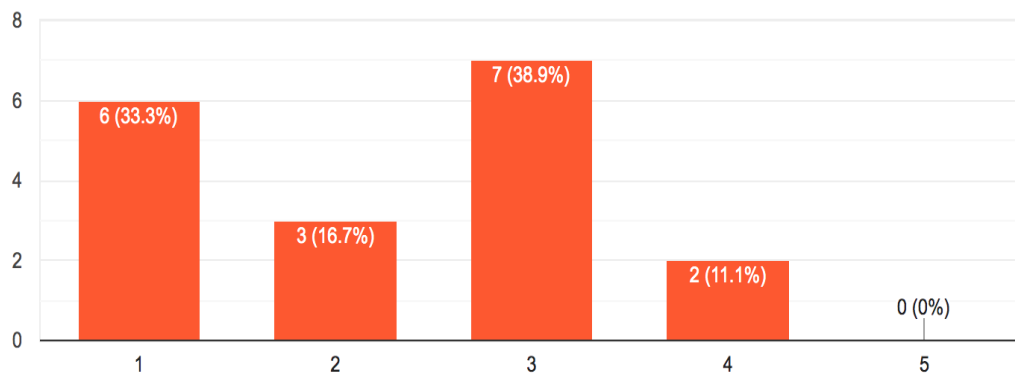
e indígena no sangue, por isso não vejo sentido em falar de racismo”, também não foram observadas grandes mudanças na opinião dos cursistas. As respostas apresentaram a seguinte composição: 88.9% discordam totalmente; e as opções “não concordo nem discordo” e “concordo plenamente” foram escolhidas por uma pessoa cada, representando 5.6% cada opção, não revelando grandes diferenças em relação ao questionário pré-curso.

No quesito que visava avaliar a compreensão sobre o conceito de raça (biológico x sociológico), “A ciência já provou que só existe uma raça, a humana. Quem defende que tem que falar de raças está cometendo um erro”, observaram-se algumas mudanças. Caiu o número dos que “discordaram totalmente”, de 15 (71,4%) para 12 cursistas (66.7%) ; 1 (5.6%) marcou “discordo”; 4 (22.2%) escolheram “não concordo nem discordo”. Entretanto ninguém marcou "concordo totalmente", que tinha sido escolhido por três (3) respondentes no questionário pré-curso, o que demonstra que pode ter havido algum avanço na compreensão do racismo estrutural em nossa sociedade.

Para a sentença “Se a pessoa é branca, ela já tem uma vantagem na vida”, observamos um aumento em torno de 14% dos que “concordaram plenamente”, que passaram a ser doze (12 de 18) ou 66.7%; os que “concordaram” foram três (3) ou 16.7%; uma (1) pessoa não concordou nem discordou, perfazendo 5.6%; e duas (2) pessoas 11.1% discordaram.

Já para a frase “tudo é mais fácil na vida de uma pessoa branca”, os resultados também foram similares ao pré-curso (gráfico 13), com diminuição do percentual para os que “concordaram totalmente” (de 7 para 6) e “discordaram totalmente” (de 3 para 0); e aumento para os que “não discordaram nem concordaram” (de 5 para 7) e os que “discordaram” (de 0 para 2).

Gráfico 13. Tudo é mais fácil na vida de uma pessoa branca?



Fonte: A autora, 2020.

Na opinião dos cursistas sobre a frase “as pessoas pretas encontram muito mais

dificuldades em suas vidas do que uma pessoa branca”, aumentou o número de pessoas que “concordaram plenamente” de 76.2% para 77.8%. Entretanto é interessante notar que também surgiu aqui uma pessoa que passou a discordar da frase (5.6%) e uma (5.6%) que não concordou nem discordou.

6.3.1 Racismo, escola e sala de aula

Para a sentença “na minha escola, nunca tivemos problemas com racismo” aumentou o número de pessoas que confirmou a existência de problemas raciais no ambiente escolar. A opção “discordo totalmente” passou de 47.6% para 50% das/os cursistas; “discordo” passou de 4.8% para 16.7%, demonstrando um aumento expressivo. Já a opção “não concordo nem discordo” diminuiu de 33.3% para 22.2%. Os que concordavam que não havia racismo caíram de 14,3% para 11.1% no pós-curso.

A seguinte assertiva “na minha escola abordamos questões raciais com a comunidade escolar”, apresentou algumas mudanças na opinião das/os cursistas. A opção “concordo totalmente” saltou de 9.5% no pré curso para 27.8% no pós-curso; a opção “concordo” passou a ser a escolha de 11.1%; “não concordo nem discordo” caiu de 38.1% para 33.3%; discordo foi escolhida por 16.7% e “discordo totalmente” diminuiu de 14.3% para 11.1%. Ou seja, os que afirmam que a escola trabalha questões raciais são 38,9% , enquanto os que dizem que a instituição não faz a abordagem são 27,8%.

Para o item “as/os estudantes, independente da cor, recebem a mesma atenção dos professores”; “concordo totalmente” aumentou de 14.3% para 22.2%; concordo diminuiu de 14.3% para 5.6%. Já as opções “discordo” e “discordo totalmente” aumentaram de 9.5% para 16.7% e de 23.8% para 33.3%, respectivamente. A maior mudança aqui refere-se à tomada de posição, já que no pré-curso, a maioria optou por não concordar nem discordar. No novo cenário, passamos a ter opiniões mais polarizadas, com a maioria (50%) de que a cor influencia no tratamento recebido pelos estudantes por parte do corpo docente.

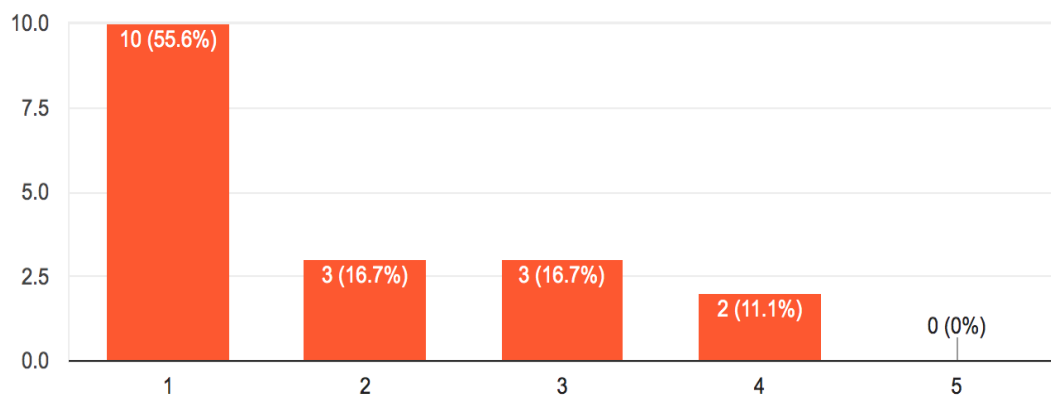
Quando perguntados se os estudantes negro/as tinham mais dificuldade na aprendizagem, os cursistas que preferiram não se posicionar, marcando a opção “não concordo nem discordo” passaram de oito (8) para sete (7). A opção "discordo totalmente" caiu de cinco (5) para três (3) e "discordo" continuou com três (3). Ou seja, os que discordavam antes eram oito (8) e no pós-curso eram seis (6). Os que concordavam no pré-curso eram cinco (5) e no pós-curso eram quatro (4).

Já para a sentença “A/os estudantes negras/os são a maioria entre os repetentes na minha

unidade escolar”, os resultados foram os seguintes: os que concordam totalmente continuaram sendo quatro (4) cursistas; outros cinco (5), ou 27.8%, concordaram, antes eram quatro (4). Os que não concordaram nem discordaram caíram de nove (9) para seis (6). Já os que discordaram da frase passaram de quatro (4) para três (3). Os dados revelam estabilidade nesta questão, sendo que a maioria (50%) dos concluintes corrobora que as/os estudantes negros são a maioria dos repetentes.

Para a sentença “As atitudes de preconceito e racismo que ocorrem na sociedade são reproduzidas pelos estudantes no âmbito escolar”, as opiniões continuaram bastante similares ao pré-curso (gráfico 14). Os número continuaram iguais, exceto para a opção "concordo totalmente" que caiu de 12 para 10 respondentes.

Gráfico 14. As atitudes de preconceito e racismo que ocorrem na sociedade são reproduzidas pelos estudantes no âmbito escolar (pós-curso)



Fonte: A autora, 2020.

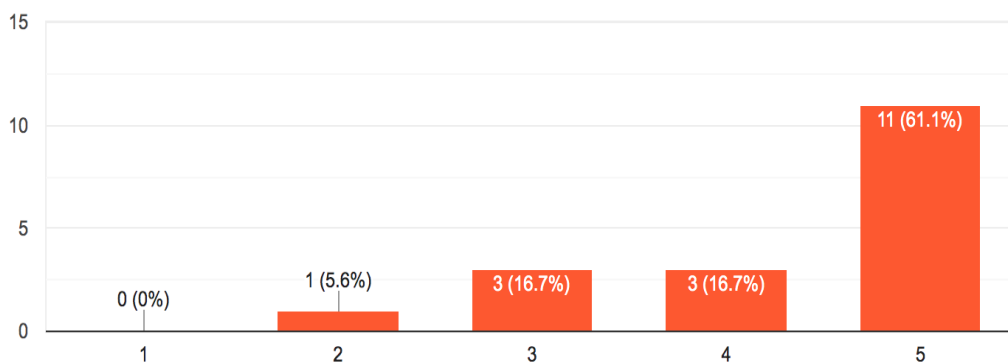
Quando perguntados se “a escola tem o papel de atuar no combate ao racismo” e se “os professores têm a obrigação de atuar no combate ao racismo”, os/as respondentes foram unânimes desta vez, 100% dos respondentes “concordaram totalmente”. No pré-curso, alguns respondentes haviam marcado a opção "concordo" para as duas frases, ou seja, no pós-curso elas/es passaram a ser mais enfáticos no papel da/do docente na luta antirracista.

Nas assertivas “é papel da família educar as crianças e jovens para respeitar todas as pessoas independente da cor da pele” e “a escola precisa incluir a temática racial no plano político-pedagógico”, 94.4% das/os cursistas “concordaram totalmente”. No pré-curso este número era de 90.5% quando o papel era da família e de 95.2% quando recaía sobre a escola. Portanto, na interpretação das/os respondentes aumentou a responsabilidade da família e diminuiu levemente a da escola.

6.3.2 Aplicação da lei

Para a sentença “as leis que obrigam a abordar as temáticas africana, afrodescendente e indígena no conteúdo escolar estão restritas às disciplinas de história, literatura e artes” houve aumento daqueles que discordam (de 11 para 14). Ainda observamos que houve um/a (1) cursista que concordou com a questão e três (3) que não concordaram nem discordaram, demonstrando que não houve mudança de opinião entre as pessoas que não concordavam e aquelas que preferiam não se posicionar.

Gráfico 15. As leis que obrigam a abordar as temáticas africana, afrodescendente e indígena no conteúdo escolar estão restritas às disciplinas de história, literatura e artes



Fonte: A autora, 2020.

Na questão seguinte, perguntamos se as temáticas africana, afro-brasileira e indígena deveriam ser aplicadas em todas as disciplinas. O resultado foi o seguinte: 66.7% concordaram totalmente, como no questionário pré-curso; 5.6% concordaram, antes eram 9.5%. A opção "não concordo nem discordo" subiu de 14.3% para 16.7%. Já para as opções discordo e discordo totalmente, tivemos 5.6% para cada. Ou seja um cursista em cada questão, resultado igual ao do pré-curso, mas que antes representava 4.8%. Aqui, observamos uma continuidade nas opiniões dos cursistas sobre a necessidade de abordagem transversal e contínua sobre a temática racial, com um pequeno aumento nos defensores deste posicionamento.

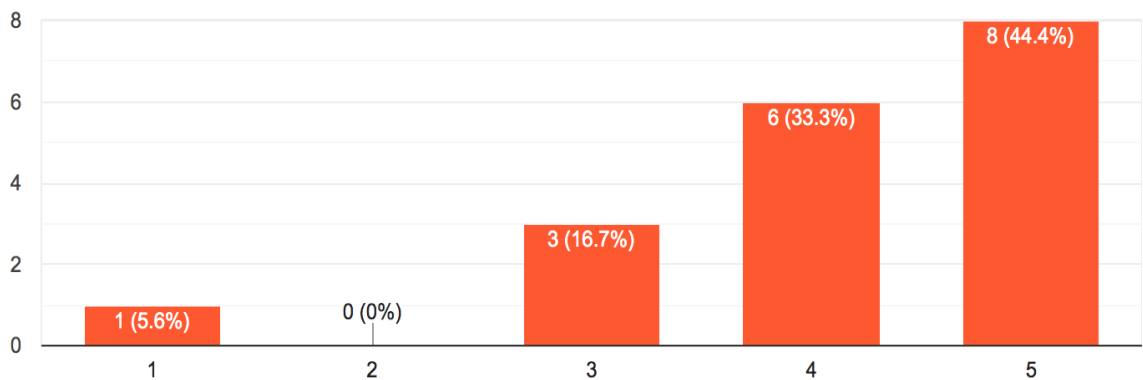
Para a sentença “abordar as temáticas raciais nas datas comemorativas e históricas é suficiente”, o resultado também foi bastante idêntico ao pré-curso: as opiniões passaram de 95.2% para 94.4% para a opção discordo totalmente; destacando-se, entretanto, um/a cursista que passou a “concordar plenamente” com a frase.

6.3.4 Ensino de ciências

Na questão “o ensino de ciências não tem abertura para discutir temáticas raciais”, as/os cursistas se posicionaram ainda mais fortemente contrários à assertiva. A opção “discordo totalmente” saltou de 47.6% para 83.3%; 11.1% não concordaram nem discordaram; e apenas 1 pessoa (5.6%) concordou com a frase. O que parece demonstrar um aumento da compreensão de que a temática pode e deve ser abordada neste componente curricular.

Já para a assertiva “é difícil inserir a temática racial no ensino de ciências” também observamos um aumento considerável das opiniões que discordam (gráfico 16). No pós-curso, as/os docentes que passaram a acreditar que era possível inserir a questão racial no ensino de ciências saltou de 42.8% para 77%. Neste ponto, podemos sugerir que a formação conseguiu alcançar bons resultados.

Gráfico 16. É difícil inserir a temática racial no ensino de ciências?



Fonte: A autora, 2020.

Na última questão, perguntamos “é possível falar de questões étnico-raciais na aula de ciências”, os resultados são conflitantes. Os números passaram de 81% para 88.9% na opção “concordo totalmente”; mas também subiu de 9.5% para 11.1% para “discordo”.

6.3.5 Mercado de trabalho

Na avaliação do mercado de trabalho, as opiniões dos cursistas mostraram algumas mudanças em relação às opiniões pré-curso, em sua maioria. Para a frase “no meu ambiente de trabalho há pessoas de todas as cores/raças/etnias”, a maioria continua concordando com a sentença. Porém, este número caiu de onze (11) respondentes para oito (8).

Em relação à frase “Acho que a cor da pessoa não influencia se ela vai ter um bom emprego no Brasil” as respostas foram praticamente idênticas àquelas do questionário pré-curso,

mas diminuíram os discordantes. No pré-curso, os que discordavam eram 80,9% e no pós-curso somaram 72,2%. Os que não concordaram nem discordaram, por sua vez, subiram de 9,5% para 16,7%. Os que concordavam, tanto no pré-curso quanto no pós curso, foram duas pessoas.

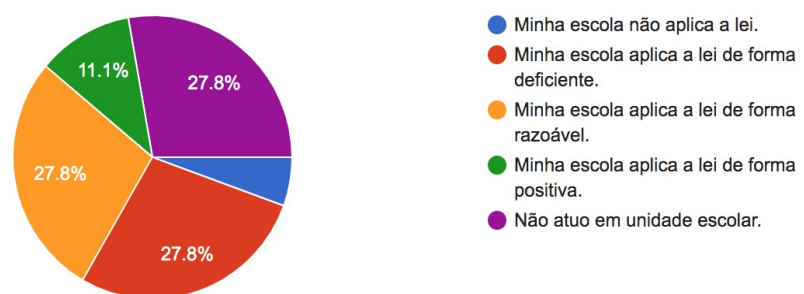
No caso da assertiva posterior, os números são exatamente iguais aos do questionário pré-curso: “No Brasil, as pessoas têm oportunidades iguais, independente da cor”, 83,3% (15 de 18) discordaram totalmente; 11,1% (2 de 18) discordaram e apenas uma pessoa (5,6%) concordou totalmente.

6.3.6 A escola e o professor como protagonistas

Ao término da formação, voltamos a perguntar aos cursistas como suas unidades escolares aplicavam a lei 10.639/03 (Gráfico 17). No questionário pré-curso, a maior parte respondeu que "desconhecia" (61,9%); 23,8% acreditavam que a unidade aplicava a lei e 14,3% afirmaram que a escola não colocava a lei em prática. No pós-curso, as/os que disseram que a unidade não respeitava a Lei 10.639/03 caíram de 5 (23,8%) para 1 (5,6%). Também aumentaram as respostas que confirmavam que as instituições aplicavam a Lei, chegando a 66,7%. Aqui, cabe perguntar se parte das/os cursistas não conheciam realmente o que significava aplicar a Lei e, ao formar-se, passaram a perceber ações neste sentido que antes não viam como tal. Outra hipótese é que como haviam mais opções no rango da aplicação da Lei, puderam fazer uma avaliação mais detalhada.

Gráfico 17. Sua unidade escolar aplica a Lei 10.639/03?

18 responses

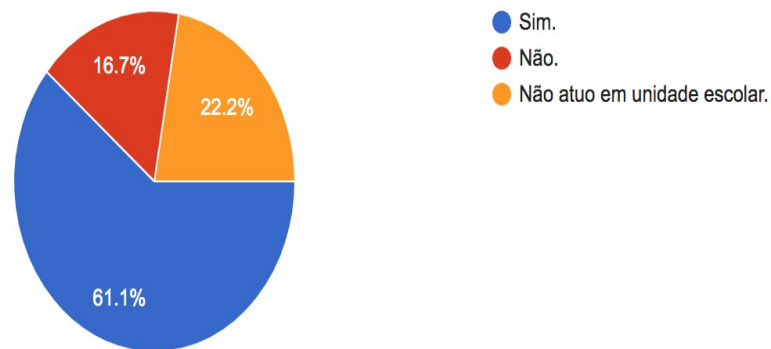


Fonte: A autora, 2020.

Para a pergunta “Como professor, você já presenciou situações de racismo na sala de aula”, a maior parte das/os cursistas passou a considerar que sim. No pré-curso, a maioria (61,9%) afirmou que não havia presenciado, mas aqui o pólo se inverteu e 61,1% dizem ter presenciado situações de racismo no ambiente escolar.

Gráfico 18. Como professor, você já presenciou situações de racismo na sala de aula?

18 responses



Fonte: A autora, 2020.

Ao serem indagados sobre as reações que tiveram ao presenciar cenas de racismo no ambiente escolar, assim como no pré-curso, os que reagiram destacaram a necessidade do diálogo e da ação. Mas agora percebe-se que há respostas mais elaboradas no sentido de uma prática antirracista na sala de aula, com atividades envolvendo a turma e/ou toda a escola como resposta. Abaixo destacamos algumas das respostas:

“Ao invés de só reportar aos responsáveis e direção, eu utilizaria ferramentas educacionais que pudessem tocar no estrutural e na experiência do aluno”.

“Abriria uma discussão com a turma, e levaria o aluno agressor para a coordenação e pediria a presença de seus responsáveis”.

“Chamar os profissionais e responsáveis para colocar a questão e pensar junto com a coordenação pedagógica os caminhos de conscientização e ensino para a escola”.

Quando indagados sobre os planos futuros para a abordagem de temáticas étnico-raciais na escola, os docentes evidenciaram, em suas respostas, uma ampliação das possibilidades de abordagem, além de demonstrarem aprofundamento na compreensão do que preconiza a Lei 10.639/03.

“Como protagonistas, isto é, destacando suas vozes na narração da história e apresentando-os na ciência não como subalternos, mas figuras principais na produção de conhecimento. Com abordagens sempre afrocentradas”.

“Mostraria as leis, e as grandes personalidades negras que fizeram história no Brasil e no mundo, através da culinária, da dança e etc.”.

“Em todas as aulas, podemos inserir algo relacionado. Montar aulas com 50%, no mínimo, contemplando a história e cultura da África”.

“Tentarei inserir a temática em todas as aulas”.

Já o impacto da formação pode ser mensurado a partir das respostas para a pergunta "Como a formação influenciou na forma como você pretende abordar a temática?":

“Influenciou de forma positiva. Acrescentou em conhecimento e abertura de possibilidades. Com certeza irei buscar mais conhecimento para ter um grande comprometimento com as relações raciais no ensino de ciências de forma efetiva, em que suas estruturas sejam reconstruídas e com outro significado”.

“Influenciou totalmente. Meu conhecimento antes do curso era bastante superficial. Com esse material, creio que poderei ampliar a discussão sobre as relações étnico-raciais em minhas aulas”.

“Cria uma aula antirracista. Em qualquer assunto colocar a cultura Africana. No curso foi provado que isso é possível”.

6.3.6 Avaliação do curso

Na última seção, solicitamos que as/os cursistas avaliassem a formação. Em relação ao aproveitamento das aulas online, 66.7% consideraram “excelente” e 33.3% “bom”. Os referencias teóricos utilizados foram considerados “excelentes” por 88.9% e “bons” por 11.1%. A carga horária do curso foi considerada “excelente” por 61.1%, mas foi o item mais abordado na pergunta aberta “o que considera que faltou na formação”. Algumas das respostas foram “mais dias e mais debates abertos”; “mais tempo”; “ter mais carga horária”, etc. Desta forma, percebe-se que as/os próprias/os cursistas percebem a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a temática.

Indagados sobre o conhecimento mais importante adquirido na formação, as/os estudantes destacaram, por exemplo: 1) Os diferentes possíveis tipos de abordagens e exemplos científicos que se comprometem com as questões raciais e com a afrocentricidade; 2) A desconstrução do conhecimento sobre a temática; 3) As várias possibilidades de tratar sobre as relações raciais não só no ensino de ciências, mas em outras áreas; 4) os conteúdos de Ciências Naturais que abordam a questão racial nos Anos Iniciais; 5) a possibilidade de ver novas formas de inserir a temática étnico-racial nas aulas; 6) melhor percepção sobre as dificuldade dos alunos negros.

6.4 Análise e discussão dos resultados

Ao analisar as respostas do questionário podemos elencar algumas das principais percepções dos cursistas em relação à temática racial:

1) a maior parte dos cursistas opinaram que o Brasil era um país racista, e que o racismo era estrutural em nossa sociedade;

2) havia dificuldade em analisar a branquitude;

- 3) revelaram desconhecimento sobre o marco legal sobre racismo, apesar de afirmar que a Lei não funcionava;
- 4) a compreensão das Leis 10.639/03 e 11.645/08 era deficiente;
- 5) reconheciam o papel da escola e dos professores no combate ao racismo, mas ao avaliar situações mais específicas, nas quais poderiam ver-se implicados, preferiam não opinar ;
- 6) reconhecem as dificuldades de inserir a temática étnico-racial no ensino de ciências, mas acreditam que é possível fazê-lo.

6.4.1 A difícil discussão sobre racismo no Brasil

Na análise das respostas das/os cursistas, principalmente no questionário pré-curso, torna-se evidente a centralidade do debate "racismo/branquitude" no Brasil. As respostas para as sentenças da Escala de Likert demonstram que elas e eles compreendiam, pelo menos teoricamente, que o racismo envolve diversos tipos de discriminação, não se restringindo a casos que acabam em violência física ou verbal. A maior parte dos respondentes reconhece a existência do racismo na sociedade brasileira, entretanto não conseguem visualizar práticas racistas, sejam individuais ou institucionais, em seu cotidiano e, principalmente, no dia a dia da escola. Questionados, antes do curso, se já haviam presenciado atos de racismo na escola, a maioria das/os respondentes afirmou que "não".

Estes resultados não são uma surpresa. Na verdade, corroboram as pesquisas na área que indicam a baixa percepção da discriminação racial das/os docentes nos ambientes escolares (RAMOS, 2015). Eliane Cavaleiro revela, em seu livro, "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil" (2000), que as professoras percebiam o racismo na sociedade, mas não na escola, como se a instituição conseguisse passar incólume ao problema. A dificuldade em identificar o racismo tem várias camadas. Com certeza, uma delas é a ausência de debate público, honesto e profundo sobre o tema, o que vem mudando nos últimos anos.

Mas, durante muito tempo, no Brasil, as ideias dominantes apregoavam a ilusão de que vivíamos numa "democracia racial", onde todas as raças conviviam em absoluta paz e harmonia, uma vez que seríamos todos "mestiços". Este foi o trabalho, segundo Abdias do Nascimento (1980), de uma "*intelligentsia*" (p.261) responsável por teorizar "cientificamente" (p.261) a inferioridade do negro, defendendo a democracia racial e a miscigenação compulsória. Para Nascimento (1980), essa "*intelligentsia*", junto aos seus mentores europeus e norte americanos, foi responsável pela criação de uma "ciência" da desumanização dos africanos e seus

descendentes. Deste grupo faziam parte autores como Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, João Batista Lacerda, José de Oliveira Viana e Gilberto Freyre, etc. (MUNANGA, 1999), cujos textos ajudaram a assentar esta ideia de que o racismo não existia no Brasil, devido à nossa origem mestiça.

Outro aspecto que influi na baixa percepção da questão racial no ambiente escolar é a falta de formação docente para a educação das relações étnico-raciais, problema também já apontado por De Jesus e Lopes (2017) e Coelho e Quadros (2018), que analisaram o desconhecimento de professoras e professores sobre a temática. Munanga (2005) alerta para o fato de que colocar a Lei 10.639/03 em prática torna-se uma tarefa inglória quando o corpo docente não teve formação de base em história da África e do povo negro; mas sim o já citado mito da democracia racial, que ainda resiste no imaginário de grande parte das/os professores.

Desta forma, por falta de conhecimento, mas também por ainda predominar as ideias de democracia racial, a prática dominante no ambiente escolar continua sendo o silenciamento e a não intervenção institucional. Se as/os professoras/es não conseguem sequer visualizar o racismo, como combatê-lo? As/os cursistas conseguiam identificar o racismo de forma geral em nossa sociedade, mas revelaram dificuldade em identificá-lo em situações específicas, de seu cotidiano também porque a recusa é um mecanismo de defesa do ego, para evitar situações de conflito emocional (KILOMBA, 2010). Caso a situação de racismo fosse identificada, a/o docente seria impelido a outra cadeia de sentimentos, que envolvem a culpa e a vergonha (por não ter agido). Porém, todos estes mecanismos são necessários para que, finalmente, a/o sujeito branco - ou mesmo a/o negro - passe a ter percepção sobre o racismo cotidiano e possa, por fim, reconhecer seu racismo e situações de racismo. Somente depois de todo este processo é possível, para Kilomba (2010), pensar em reparação, que possibilitaria, finalmente, colocar em prática ações concretas, mudança de estruturas e abandono de privilégios, que passam pelo urgente reconhecimento da branquitude.

6.4.2 A discussão não menos fácil sobre branquitude no Brasil

Em relação à branquitude, as opiniões foram mais diversas, mas com leve maioria para o reconhecimento dos privilégios sobre o quê implica ser branco no Brasil. Os resultados demonstram, por um lado, que se já há pleno conhecimento do racismo; por outro, as consequências e a cadeia de vinculação entre racismo e branquitude ainda é negada por algumas pessoas, tal qual ocorre na sociedade. As/os cursistas reconhecem que pessoas negras enfrentam muito mais dificuldades na vida do que uma pessoa branca, mas quando precisam se posicionar

sobre as vantagens que o lugar social do branco implica, não conseguem assumir os privilégios que este lugar implica.

Este resultado é compreensível, uma vez que a branquitude ainda é um tema relativamente novo e polêmico no senso comum da sociedade brasileira. Mas, no universo acadêmico vem sendo discutido desde os anos 1990. Neste sentido, pode-se compreender que "ser branco" é uma posição, uma função social, que implica acesso privilegiado a recursos materiais e simbólicos, gerados pelo colonialismo e imperialismo; e que elimina barreiras, permite determinados trânsitos (SOVIK, 2004; SCHUCMAN, 2014). Além, claro, de ter determinadas características fenotípicas, como feições europeias, pele clara, cabelo liso, etc. (SOVIK, 2004).

O que estes estudos argumentam é que há omissão sobre o lugar que o branco ocupa nas relações raciais brasileiras (BENTO, 2014). Segundo Bento (2014), as ideias dominantes reconhecem a existência das desigualdades raciais, entretanto evitam focalizar nas diferentes dimensões que envolvem as pessoas brancas. Não se toca no legado que a escravidão deixou a estas pessoas, que é simbólico e econômico, pois houve apropriação do trabalho de séculos de escravidão. O silêncio sobre o tema, interpreta Bento (2014), protege os interesses desta parcela da população.

Assim, a tendência das/os cursistas em reconhecer o racismo, mas não associá-lo à branquitude é compreensível e acompanha os estudos até o momento. O que, nesta pesquisa, compreendemos é que reconhecer os privilégios é algo mais complexo do que reconhecer o racismo. Como argumentou-se na sessão anterior, reconhecer a branquitude, os privilégios, implica em passar por uma cadeia de sentimentos que tende-se a evitar, mas também que implicaria em perder determinadas condições materiais determinadas por estes privilégios.

6.4.3 Melhor não opinar

As dificuldades em analisar profundamente como as questões raciais se manifestam no ambiente escolar decorrem das questões já apresentadas nas seções anteriores. Como relatamos, a posição predominante é a de apontar o racismo na sociedade, mas não se colocar como agentes, cúmplices ou, até mesmo espectadores, de práticas racistas. Assim, destacaram-se, nas respostas ao questionário pré-curso, posicionamentos dúbios, "em cima do muro", o típico "prefiro não me envolver".

Nas questões específicas abordando o racismo na escola, um terço das/dos respondentes preferiu não se posicionar, quando foram perguntados se sua unidade escolar já havia tido problemas com racismo. A porcentagem dos que preferiram não opinar chegou a 38,1% nas opções "Na minha escola abordamos questões raciais com a comunidade escolar" e "As/os estudantes, independente da cor, recebem a mesma atenção dos professores". Quando perguntados se os estudantes negro/as tinham mais dificuldade na aprendizagem, a maioria também preferiu não concordar nem discordar. E a tendência se repete em "A/os estudantes negras/os são a maioria entre os repetentes na minha unidade escolar", quando 42,9% das/os cursistas também não opinou.

Todas estas questões, para as quais as/os cursistas preferiram não opinar, não se envolver, estão diretamente relacionadas ao racismo estrutural. Este tipo de racismo, praticado por instituições, é, muitas vezes menos evidente e mais difícil de ser identificado porque não se manifesta em ações individuais, palpáveis, mas em regras tácitas e no pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2014). Para Almeida (2020), a instituição coloca em prática regras racistas que visam a manutenção da ordem social, ou seja, a instituição reproduz o racismo vigente na sociedade. O autor ainda afirma que, quando, nas instituições, não há mecanismos para tratar os conflitos raciais, as relações cotidianas tendem a reproduzir as práticas sociais corriqueiras racistas. Assim, a única forma de combater o racismo institucional seria a "implementação de práticas antirracistas efetivas" (ALMEIDA, 2020, p.48). E o ato de opinar, de reconhecer as práticas racistas da instituição levaria, necessariamente, à necessidade de colocar estas práticas em ação.

Apesar do aparente desejo de não se envolver nas práticas institucionais racistas, as/os cursistas reconhecem o papel da escola, da família e, inclusive, o próprio papel como agentes necessários à luta antirracista. Nas questões que abordavam o papel destas três esferas no combate ao racismo, as respostas foram quase unanimemente positivas.

6.4.4 A urgência em formar docentes em relações étnico-raciais

As questões que abordavam a aplicação específica da Lei 10.639/03 e 11.645/08 corroboram as já mencionadas pesquisas anteriores, que revelam o desconhecimento do corpo docente sobre as Leis. Em torno de 30% das/os cursistas desconheciam que a aplicação da Lei não estava restrita às disciplinas de história, literatura e artes; e 14,3% preferiram não se posicionar quando foram perguntados "se as temáticas africana, afro-brasileira e indígena deveriam ser aplicadas em todas as disciplinas".

Em relação à abordagem da temática no ensino de ciências, as respostas demonstraram que parte das/os cursistas viam dificuldades em sua aplicação. Indagados se "o ensino de ciências não tem abertura para discutir temáticas raciais", cerca de 25% concordou ou preferiu não opinar. Para a afirmativa "é difícil inserir a temática racial no ensino de ciências", 33,4% discordaram; 23,8% que preferiram não se posicionar; e 42,8% que discordou da frase. Entretanto, indagados se era possível inserir a temática no ensino de ciências, 81% concordou com a possibilidade. Ou seja, sabem da necessidade, porém reconhecem as dificuldades. Esta visão seria fruto da insegurança derivada da falta de formação na área?

Gomes (2013) afirma que os conhecimentos dos docentes sobre relações étnico-raciais "são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos"(p.31). Silva e Costa (2018), por sua vez, confirmam os resultados que encontramos nesta pesquisa. As autoras argumentam que professores sem preparação têm dificuldade de enxergar e se posicionar frente ao racismo, o que acaba reforçando visões preconceituosas. Assim, a formação docente, como processo que possibilita aos professores a aquisição ou aperfeiçoamento de seus conhecimentos, tem a possibilidade de incidir diretamente nas práticas pedagógicas antirracistas na sala de aula. Ou seja, faz-se necessário, perante o cenário revelado pelos dados coletados nesta pesquisa e pela revisão de literatura, de que, mesmo após 18 anos da aprovação da Lei, seja feito um esforço institucional para promover a formação docente em relações étnico-raciais. No caso do ensino de ciências mostra-se ainda mais urgente, uma vez que as/os cursistas relatam enfrentar maiores dificuldades em visualizar métodos e instrumentos pedagógicos para a plena aplicação da Lei nas disciplinas da área.

6.4.5 Mudanças observadas entre o questionário pré-curso e pós-curso

Um curso de formação online, de curta duração, realizado durante uma pandemia, teria capacidade de modificar pensamentos e atitudes preconceituosas e racistas enraizadas em nossa cultura por séculos? O objetivo da equipe formadora, ao propor o minicurso, era tentar incidir sobre as práticas docentes, fornecendo elementos para que professores que atuavam no ensino de ciências e profissionais em formação pudessem tirar a Lei 10.639/03 do papel, promovendo uma reparação histórica através da educação. Um objetivo bastante grandioso e difícil de atingir diante do cenário mundial.

Os dados do questionário pós-curso mostram que houve avanços na compreensão da questão racial por parte dos cursistas, o que já é um resultado bastante animador. O número das/os cursistas que achavam o debate racial desnecessário, por exemplo, caiu de três para zero.

Ou seja, as/os assistentes compreenderam que a questão étnico-racial é um tema candente e urgente em nosso país.

Outro passo importante foi dado no sentido de identificar a existência de conflitos raciais no ambiente escolar. O número de cursistas passou a reconhecer que havia conflitos raciais em suas unidades escolares passou de 52,4% para 66,7%. Além disso, 100% das/os respondentes passaram a entender que o papel de combater o racismo deveria ser compartilhado entre escola, docentes e família. No pré-curso, alguns respondentes haviam marcado a opção "concordo" para as duas frases, ou seja, no pós-curso elas/es passaram a ser mais enfáticos no papel da/do docente na luta antirracista.

A maior mudança foi observada no enfoque específico para a discussão das temáticas africana, afro-brasileira e indígena no ensino de ciências. No item "o ensino de ciências não tem abertura para discutir temáticas raciais", as/os que discordaram da proposição saltaram de 47.6% para 83.11%. Na assertiva "é possível inserir a temática racial no ensino de ciências", os que passaram a acreditar que era possível saltou de 42.8% para 77%. Neste quesito, podemos afirmar que o curso atingiu seu objetivo, demonstrando aos professores que é possível tratar esta temática no ensino de ciências, de forma transversal, em vários componentes curriculares, inclusive.

Após realizar o curso, voltamos a perguntar aos cursistas como suas unidades escolares aplicam a Lei 10.639/03 (Gráfico 17). No questionário pré-curso, a maior parte respondeu que "desconhecia" (61,9%); 23,8% acreditavam que a unidade aplicava a Lei e 14,3% afirmaram que a escola não colocava a Lei em prática. No pós-curso, as/os que disseram que a unidade não respeitava a Lei 10.639/03 caíram de 5 (23,8%) para 1 (5,6%). Também aumentou consideravelmente as respostas que confirmavam que as instituições aplicavam a Lei, chegando a 66,7%. Aqui, cabe perguntar se parte das/os cursistas não conheciam realmente o que significava aplicar a Lei e, ao formar-se, passaram a perceber ações neste sentido que antes não viam como tal. Outra hipótese é que como haviam mais opções no rango da aplicação da Lei, puderam fazer uma avaliação mais detalhada.

As mudanças nas práticas pedagógicas propiciadas pela formação continuada em relações étnico-raciais têm sido constantemente apontadas nas pesquisas realizadas no campo. Valentim e Leal (2019) pesquisaram os resultados de um curso de formação continuada em relações étnico-raciais para professores da cidade de Contagem (MG) e relataram que as/os profissionais participantes da formação teriam passado a focar questões com temática étnico-racial em sala de aula. Dias (2012) também relatou, em sua pesquisa, mudanças na percepção

das professoras em relação à existência do racismo no cotidiano escolar e também à necessidade de discussão e estudo da temática. A pesquisadora conclui que “atuar sobre a formação dos professores (...) é fundamental para gerar respostas ao problema” (DIAS, 2012, p.671).

Percebe-se, portanto, que mesmo com um cenário pouco favorável e as outras limitações já expostas, a formação docente tem papel central na implementação da Lei 10.639/03 e na prática antirracista na educação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais desta pós-graduação soa bastante desafiador, não pelo trabalho realizado propriamente, mas pelo momento da escrita. Refletir sobre um processo que atravessou tantas mudanças e tomou tanto tempo acaba sendo uma oportunidade não só para refletir sobre o meu desenvolvimento teórico, acadêmico e profissional na “educação das relações étnico-raciais”, como também algo terapêutico ao ter a oportunidade de notar tantas mudanças e encerrar um ciclo de muito crescimento. Iniciei esta pós-graduação *lato sensu* como uma oportunidade de me aprofundar no campo da educação, para o qual eu migrava após me tornar professora do Instituto Nutes de Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apesar de estar lotada no Laboratório de Vídeo Educativo, sentia que minha experiência propriamente com “educação” não me dava a segurança que necessitava, por isso me matriculei no curso. E, obviamente, eu não queria dirigir-me para qualquer educação, mas para uma educação específica, a educação das relações étnico-raciais.

E como foi longo este processo! Do trabalho direto para as aulas duas vezes por semana. Mas, para mim, era um descanso. Como era alentador sair da UFRJ, com toda sua pompa, e chegar no Colégio Pedro II – também com sua pompa – mas adentrar a um universo especial, com professores negros e negras e colegas, majoritariamente, também negros e negras. Porém, mais importante do que a cor da pele ou a textura dos cabelos, era a comunhão partilhada pelo interesse comum de construir uma educação antirracista. Pude frequentar as aulas presencialmente até o final de maio, quando minha gravidez foi diagnosticada como de “alto risco” e tive que ficar de repouso absoluto. Passei a cumprir as atividades em casa e em novembro pude frequentar, novamente, algumas atividades, acompanhada do meu filho. No ano seguinte, quando deveríamos retomar algumas atividades para conclusão do curso, veio a pandemia, que atravessamos, ainda hoje, sem a certeza de quando e se terá um fim. Mas, mesmo diante de tantas incertezas, o impulso para finalizar a Pós-graduação *lato sensu* em Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Básico finalmente alcança seu objetivo. Aqui estamos!

Como produto final deste processo educativo descrevi e refleti sobre a realização de um minicurso sobre relações étnico-raciais no ensino de ciências. Eu queria descobrir se a formação impactava as opiniões e percepções docentes sobre a temática racial. Paralelamente, o estudo também deveria investigar a efetivação da Lei 10.639/03, modificada pela lei 11.645/08, que determina o ensino de história e cultura da África, afrodescendentes e povos indígenas em todos os componentes curriculares da educação básica brasileira. O ponto nodal para a análise era a análise das concepções dos profissionais, cursistas, sobre temáticas raciais, antes e depois da

realização do minicurso.

A análise dos questionários apontou um cenário bastante interessante, apesar de não destoar dos estudos anteriores sobre formação docente em relações étnico-raciais. Os profissionais da educação participantes do minicurso reconheciam que o Brasil era um país racista e que o racismo era estrutural e estruturante em nossa sociedade. Entretanto, não conseguiam visualizar as práticas racistas cotidianas presentes no ambiente escolar. Ou seja, as/os profissionais corroboravam a ideia tão aceita no Brasil de que somos um país racista sem pessoas racistas.

O silenciamento ou a negação do racismo, quando individualizado, quando é preciso apontá-lo e enfrentá-lo diretamente, vincula-se diretamente com o mito da democracia racial, tão bem analisado por Nascimento (1980) e Munanga (1999). Munanga, inclusive, indaga como professores sem nenhuma formação em temáticas raciais conseguiriam colocar em prática a Lei 10.639/03.

Este silenciamento é, também, resultado de uma tentativa de preservar os privilégios da branquitude (BENTO, 2014). A pesquisa evidenciou a extrema dificuldade que as/os cursistas apresentaram em reconhecer o lugar que a branquitude ocupa no debate das questões raciais no Brasil. Para as/os cursistas, a vida das pessoas negras é difícil, mas ser branco não representava um privilégio apenas pelo fato de ser branco.

Assim, por optar negar e silenciar o racismo, as/os docentes não se sentiam impelidos a interferir diretamente em casos de racismo institucional, preferindo não opinar, não discutir, não se envolver em debates ou lutas que enfrentariam diretamente o sistema ou que não se manifestariam em atitudes individuais. Ao mesmo tempo, revelaram uma postura contraditória, pois, teoricamente, sabiam que a luta antirracista era uma tarefa individual e coletiva, era papel da família, da escola e das/os professores.

O desconhecimento sobre a Lei 10.639/03, mesmo após 18 anos de sua publicação, revelado pelo questionário, chama a atenção e nos coloca a urgência de seguir formando para as relações étnico-raciais. Ainda hoje, grande parte das pessoas acredita que basta inserir determinados conteúdos em literatura, artes e história para cumprir a Lei. Pensar, então, em discutir, de forma transversal, relações étnico-raciais no ensino de ciências, soa uma tarefa quase impossível.

Analisar as respostas ao questionário pré-curso foi, em alguns momentos, desalentador. Houve dias em que duvidei se valeria a pena o esforço para formar e discutir a temática racial que o movimento negro de base acadêmica vem fazendo há tantas décadas. Mas, ao final, parece

haver luz, sol e esperança. Os resultados do questionário pós-curso demonstram as possibilidades de mudança nas percepções das/os cursistas.

O primeiro passo, para todos, foi a compreensão da necessidade de debater e refletir sobre a temática étnico-racial na educação. A percepção sobre o racismo no ambiente escolar também aumentou de forma expressiva. A maior mudança observada foi na percepção das possibilidades práticas de cumprimento da Lei no ensino de ciências. Talvez porque, curricularmente, o curso tenha enfatizado bastante esta parte, trabalhado com exemplos, indicado materiais didáticos e a própria experiência de realizar um trabalho final, no qual as/os cursistas deveriam propor uma atividade pedagógica para realização em sala de aula, na qual deveriam aplicar a Lei no ensino de ciências. Infelizmente, por questões de tempo, optamos por não analisar os trabalhos finais apresentados pelas/os cursistas neste TCC.

Além disso, o trabalho apresentado tem outras lacunas, seja por questões de tempo, escolhas metodológicas e mesmo caminhos escolhidos no decorrer da pesquisa. Somos cientes de que outros olhares poderiam ter sido construídos sobre este objeto, por exemplo, focando no currículo da formação propriamente dita e na ação dos formadores; entrevistando os cursistas; acompanhado sua prática pós-formação. Este pequeno leque de possibilidades levantadas só demonstra a potência da pesquisa em educação e relações étnico-raciais. Desta forma, esperamos dar continuidade a esta linha de pesquisa, começando por analisar os trabalhos finais dos cursistas em um artigo futuro.

Por fim, considero que a principal contribuição desta pesquisa reside em reafirmar a urgência da formação em relações étnico-raciais. O estudo também revela que cursos focados em disciplinas específicas podem obter resultados positivos, uma vez que permite que as/os docentes aprofundem seu olhar para a área singular na qual trabalham em seu cotidiano. Como agenda futura de pesquisa pretendemos continuar investigando os caminhos de aplicação da Lei 10.639/03, principalmente analisando como os saberes mobilizados durante os processos formativos são colocados em prática pelas/os docentes e recebidos pelas/os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Sao Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. IN: CARONE, Iray; __. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Editora Vozes Limitada, 2014. p.25-57,

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf Acesso em 13 ag. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 12.288/10**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>Acesso em 12 ag. 2021.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 12 ag. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20/12/1996**. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 12 ag. 2021.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova**, v. 42, p. 691-701, 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 609-626, 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B.; FERREIRA, P. A. B. (org.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Livraria da Física, , 2015, p. 15-35.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; QUADROS, Cleverton. Formação de professoras e professores e relações raciais: mapeamento da produção de teses, dissertações e artigos (2003-2014). In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação das relações étnico-raciais: o Estado da Arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. p.53-106.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013.

DE JESUS, J.; SANTOS DA PAIXÃO, M. C.; VIANNA PRUDÊNCIO, C. A. Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 55, p. 221-236, 11, 2019.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 661-674, 2012.

FINK, A; KOSECOF, J. **How to conduct surveys: a step-by-step guide**. Bervely Hills: Sage, 1985.

DE JESUS, Maria Camila Lima Brito; LOPES, Edinéia Tavares. A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em química. **Revista Fórum Identidades**, v. 25, n. 25, p. 38-58, 2018.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 14, p. 397-416, 2008.

JESUS, Lori Hack de. **Trajetórias de vida e estudo de alunos negros do Ensino Médio da cidade de Tapurah-MT**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2005. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/handle/123456789/1716>>. Acesso em: 12 ag. 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012b.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista. Curitiba**, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GUIMARÃES, Carlos Augusto Sant'Anna. A intersecção entre raça e pobreza na trajetória escolar de jovens negros. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 515-542, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/4079>>. Acesso em: 12 ag. 2021.

GUNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UNB, Laboratório de

Psicologia Ambiental, 2003.

KILOMBA, Grada. "The Mask" In: **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. 2. Edição. Münster: Unrast Verlag, 2010. p. 16-23.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACHADO, Sandra M. **Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental**. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/6020>>. Acesso em: 12 ag. 2021.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei no 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas1. **Relações étnico-raciais**, p. 35, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. São Paulo: Autêntica Editora, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo. Documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NEVES, Irani S. **Relações étnico-raciais na educação: concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da Educação de Jovens e Adultos da escola Dr^a. Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.639/03**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 2010. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/irani-da-silva-neves/view>>. Acesso em: 12 ag. 2021.

RAMOS, Aline O. **Práticas de discriminação racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental: sentidos de professoras**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/09/Dissert_AlineOliveiraRamos.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 125-146, 2003.

SANTOS, Jussara Nascimento dos. **Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil**. 2013. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10404>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação das relações étnico-raciais: o Estado da Arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Andressa Queiroz da; COSTA, Rosilene Silva da. **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA É EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: UMA ANÁLISE DA EFETIVIDADE DA LEI Nº 10.639/03. Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 1, n. 1, p. 17-35, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 83-94, 2014.

SOUZA, Maria E. V. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIIIP/253480/1/Souza,M.E.V.pdf>>. Acesso em: 12 ag. 2021.

SOUZA, Anne de M. **Representações de adolescentes brancos sobre jovens negras, alunos de uma escola pública no município de Araputanga-MT**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp078708.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

Sovik, L. (2004). Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In WARE, V. (Org.), **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. V. Ribeiro, trad. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 363-386.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

Thiong'o, Ngugi Wa . **Deslocar o centro**. Barcelona: Rayo Verde, 2017.

DOS SANTOS VALENTIM, Silvani; LEAL, Jackson Almeida. Formação continuada para a diversidade étnico-racial: repercussões nas práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de educação de Contagem/MG. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 31-44, 2019.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização do trabalho escolar. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica/MEC. **Ensino Médio Integrado à Educação Tecnológica Profissional: Integrar para quê?**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 103-121.

ZANDONA, Eunice P. **Trajetória escolar de jovens negros do Ensino Médio: perspectivas em relação ao Ensino Superior**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade

Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=127734>. Acesso em: 23 nov. 2021.

VERRANGIA, Douglas. A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 6, n. 12, p. 105-117, 2013.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 705-718, 2010.

VERRANGIA, Douglas. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. **Revista África e Africanidades**, v. 8, p. 14, 2010.

YAREMKO et al. **Handbook of research and quantitative methods in psychology**. HILLSDALE, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉ-CURSO

Seção 1

Questionário pré-curso "Relações étnico-raciais no ensino de ciências"

Este questionário foi desenvolvido pela Prof. Dra. Ana Lúcia Nunes de Sousa, docente do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde" e faz parte do sub-projeto de pesquisa intitulado "Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências: estudo de caso de um curso de formação de professores", que fornecerá dados para o Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Relações étnico-raciais na ed. básica, cursada no Colégio Pedro II (RJ), sob orientação da Prof. Dra Alessandra Pio. Este sub-projeto de pesquisa é parte da Pesquisa "Práticas e narrativas de resistência e re-existência na educação em ciências e saúde", que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número 3.645.488.

Email address

Seção 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar da pesquisa "Práticas e narrativas de resistência e (re) existência na educação em ciências e saúde", desenvolvida no Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde/UFRJ, sob orientação da Professora Ana Lúcia Nunes de Sousa.

Sua participação é voluntária, não obrigatória e sem nenhuma despesa financeira.

Sua participação nesta pesquisa será através de um questionário sobre suas práticas docentes e percepções sobre questões étnico-raciais.

Este estudo pode abordar questões desconfortáveis, diante disso, caso se sinta desconfortável diante de alguma questão, você não é obrigada a responder. Apenas siga para a próxima questão.

Ao final do estudo, como forma de agradecimento, todo/as as participantes receberão um livro digital, de autoria da pesquisadora nos e-mails informados e um livro impresso será sorteado entre as/os respondentes.

As informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Seus dados serão descaracterizados e você não poderá ser identificado na pesquisa.

Você receberá, em seu e-mail, uma cópia completa deste termo (esta versão é resumida) e pode tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Para contato em caso de dúvida, seguem os dados da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa:

Ana Lúcia Nunes de Sousa, com endereço institucional na Av. Carlos Chagas Filho, 373, Bloco A, Subsolo, Sala 47-A, Centro de Ciências da Saúde, Cidade Universitária – CEP 21949-902, Tel: (0XX21) 3938-6343 e telefone pessoal (21) 98296-0800 e email: analucia@nutes.ufrj.br

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável ou deseje realizar uma denúncia, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo telefone: (21) 2598-9293 ou pelos e-mails: cep@iesc.ufrj.br ou cep.iesc@gmail.com

Considerando que fui informada/o dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

sim

não

Seção 3

"Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências: estudo de caso de um curso de formação de professores"

1. O que te levou a se inscrever no curso de “Relações étnico raciais no ensino de Ciências”?

Quero ter mais conhecimento sobre o assunto

Minha escola sugeriu a formação

Já tenho envolvimento com o assunto e quero aprofundá-lo

2. Você já realizou algum curso de formação em relações étnico raciais?

Sim

Sim, mas sinto que preciso de mais formação

Não

3. Você tem conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 que determinam o ensino de história e cultura da África, afrodescendentes e povos indígenas em todos os componentes curriculares da educação básica brasileira?

Sim

Sim, mas sinto que preciso aprofundar meus conhecimentos

Não

4. A sua instituição de ensino tem projeto político pedagógico?

Sim

Não

Desconheço

5. A sua instituição de ensino inseriu as temáticas de história e cultura da África, afrodescendentes e povos indígenas no projeto político pedagógico?

Sim

Não

Desconheço

6. Você já presenciou situações de racismo na sala de aula?

Sim

Não

7. Se sua resposta foi sim no item anterior, como a escola reagiu?

Pergunta aberta

8. Se sua resposta foi sim no item 6, como você reagiu?

Pergunta aberta

Seção 4

Responda apenas se você já aborda a temática de história e cultura afro-brasileira e indígena em suas aulas. Caso não aborde, vá para a seção 5

9. Como professor/a regente, você já abordou a temática de história e cultura da África, afrodescendentes e povos indígenas em suas aulas?

Sim

Não

10. Caso já tenha abordado as temáticas de história e cultura da África, afrodescendentes e povos indígenas em suas aulas, com qual frequência?

Apenas em datas históricas, como o dia do índio, libertação dos escravos, etc;

Poucas vezes, pois o currículo não possui muitas temáticas vinculadas a este tema

Frequentemente, de forma transversal, em vários conteúdos do currículo

11. Caso já tenha abordado as temáticas de história e cultura da África, quais materiais extracurriculares utiliza com mais frequência?

Audiovisual

Literatura

Música

Impressos (livros, gibis, etc)

12. Pode descrever uma atividade que tenha realizado em sala de aula abordando a temática?

Pergunta aberta

Seção 5

Para as frases abaixo, indique seu grau de concordância com a frase, variando de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”.

Opções: 1 concordo totalmente; 2 concordo; 3 não concordo nem discordo; 4 discordo; 5 discordo totalmente.

1. O Brasil não é um país racista.

2. O Brasil é um país racista.

3. No meu ambiente de trabalho há pessoas de todas as cores.

4. Acho que a cor da pessoa não influencia se ela vai ter um bom trabalho no Brasil.

5. No Brasil, as pessoas têm oportunidades iguais, independente da cor.
6. O Brasil é um país mestiço, todos temos branco, preto e indígena no sangue, por isso não vejo sentido em falar de racismo.
7. A ciência já provou que só existe uma raça, a humana. Quem defende que tem que falar de raças está cometendo um erro.
8. Se a pessoa é branca, ela já tem uma vantagem na vida.
9. Tudo é mais fácil na vida de uma pessoa branca.
10. As pessoas pretas encontram muito mais dificuldades em suas vidas do que uma pessoa branca.
11. Acho que ocorre racismo quando uma pessoa sofre violência física por causa da cor da sua pele.
12. Acho que ocorre racismo quando uma pessoa é alvo de ofensas verbais por causa da cor da sua pele.
13. Acho que ocorre racismo quando estabelecimentos públicos ou privados impedem ou dificultam o acesso de determinadas pessoas por causa da cor da sua pele.
14. As leis brasileiras proíbem o racismo.
15. As leis brasileiras que proíbem o racismo funcionam.
16. Na minha escola nunca tivemos problemas com racismo.
17. Na minha escola abordamos as questões raciais com a comunidade escolar.
18. As leis que obrigam a abordar as temáticas africana, afrodescendente e indígena no conteúdo escolar estão restritas às disciplinas de história e artes.
19. As leis que obrigam a abordar as temáticas africana, afrodescendente e indígena no conteúdo escolar dizem que os temas devem ser aplicados em todas as disciplinas.
20. As/os estudantes, independente da cor, recebem a mesma atenção dos professores na escola.
21. As/os estudantes negras costumam ter dificuldade na aprendizagem dos conteúdos escolares.
22. As/os estudantes negras são maioria a maioria dos repetentes na minha unidade escolar.
23. As atitudes de preconceito e racismo que ocorrem na sociedade são reproduzidas pelas crianças no âmbito escolar.
24. A escola tem o papel de atuar no combate ao racismo.
25. Os professores têm a obrigação de atuar no combate ao racismo.

26. É papel da família educar as crianças a respeitar todas as pessoas, independente da cor da pele.
27. A escola precisa incluir a temática racial no plano político-pedagógico.
28. Abordar as temáticas raciais nas datas comemorativas e históricas é suficiente.
29. O ensino de ciências não tem abertura para discutir temáticas raciais.
30. É difícil inserir a temática racial no ensino de ciências.
31. É possível falar de questões raciais na aula de ciências.

Seção 6

Informações pessoais

Qual é a sua idade?

- 18 a 30
- 30 a 40
- 40 a 50
- 50 a 60
- mais de 60

Qual é o seu sexo?

- masculino feminino intersexual outro _____

Qual é o seu gênero?

- homem mulher não binário outro _____

Qual é sua cor?

- amarela indígena preta parda não sei

Qual é a sua renda familiar?

- até 1 salário mínimo
- mais de 1 e menos de 3 salários mínimos
- mais de 3 e menos de 5 salários mínimos
- mais de 5 e menos de 10 salários mínimos
- mais de 10 salários mínimos

Em que tipo de escola você trabalha?

- pública municipal
- pública estadual
- pública federal
- privada
- não se aplica

Qual é sua carga horária?

- 16h
- 22h
- 30h
- 40h

Qual é a condição do seu contrato de trabalho?

- servidor público estatutário
- contratado por tempo determinado para o serviço público
- contratado por tempo indeterminado pela CLT
- contratado por tempo determinado pela CLT
- não se aplica.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PÓS-CURSO

Seção 1

Questionário pós-curso "Relações étnico-raciais no ensino de ciências"

Este questionário foi desenvolvido pela Profa. Dra. Ana Lúcia Nunes de Sousa, docente do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde" e faz parte do subprojeto de pesquisa intitulado "Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências: estudo de caso de um curso de formação de professores", que fornecerá dados para o Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Relações étnico-raciais na ed. básica, cursada no Colégio Pedro II (RJ), sob orientação da Prof. Dra Alessandra Pio. Este sub-projeto de pesquisa é parte da Pesquisa "Práticas e narrativas de resistência e re-existência na educação em ciências e saúde", que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número 3.645.488.

Email address

Seção 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar da pesquisa "Práticas e narrativas de resistência e (re) existência na educação em ciências e saúde", desenvolvida no Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde/UFRJ, sob orientação da Professora Ana Lúcia Nunes de Sousa.

Sua participação é voluntária, não obrigatória e sem nenhuma despesa financeira.

Sua participação nesta pesquisa será através de um questionário sobre suas práticas docentes e percepções sobre questões étnico-raciais.

Este estudo pode abordar questões desconfortáveis, diante disso, caso se sinta desconfortável diante de alguma questão, você não é obrigada a responder. Apenas siga para a próxima questão.

Ao final do estudo, como forma de agradecimento, todo/as as participantes receberão um livro digital, de autoria da pesquisadora nos e-mails informados e um livro impresso será sorteado entre as/os respondentes.

As informações obtidas através dessa pesquisa são confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Seus dados serão descaracterizados e você não poderá ser identificado na pesquisa.

Você receberá, em seu e-mail, uma cópia completa deste termo (esta versão é resumida) e pode tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Para contato em caso de dúvida, seguem os dados da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa:

Ana Lúcia Nunes de Sousa, com endereço institucional na Av. Carlos Chagas Filho, 373, Bloco A, Subsolo, Sala 47-A, Centro de Ciências da Saúde, Cidade Universitária – CEP 21949-902, Tel: (0XX21) 3938-6343 e telefone pessoal (21) 98296-0800 e email: analucia@nutes.ufrj.br

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável ou deseje realizar uma denúncia, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo telefone: (21) 2598-9293 ou pelos e-mails: cep@iesc.ufrj.br ou cep.iesc@gmail.com

Considerando que fui informada/o dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

sim

não

Seção 3

Para as frases abaixo, indique seu grau de concordância com a frase, variando de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”.

Opções: 1 concordo totalmente; 2 concordo; 3 não concordo nem discordo; 4 discordo; 5 discordo totalmente.

O Brasil não é um país racista.

O Brasil é um país racista.

No meu ambiente de trabalho há pessoas de todas as cores.

Acho que a cor da pessoa não influencia se ela vai ter um bom trabalho no Brasil.

No Brasil, as pessoas têm oportunidades iguais, independente da cor.

O Brasil é um país mestiço, todos temos branco, preto e indígena no sangue, por isso não vejo sentido em falar de racismo.

A ciência já provou que só existe uma raça, a humana. Quem defende que tem que falar de raças está cometendo um erro.

Se a pessoa é branca, ela já tem uma vantagem na vida.

Tudo é mais fácil na vida de uma pessoa branca.

As pessoas pretas encontram muito mais dificuldades em suas vidas do que uma pessoa branca.

Acho que ocorre racismo quando uma pessoa sofre violência física por causa da cor da sua pele.

Acho que ocorre racismo quando uma pessoa é alvo de ofensas verbais por causa da cor da sua pele.

Acho que ocorre racismo quando estabelecimentos públicos ou privados impedem ou dificultam o acesso de determinadas pessoas por causa da cor da sua pele.

As leis brasileiras proíbem o racismo.

As leis brasileiras que proíbem o racismo funcionam.

Na minha escola nunca tivemos problemas com racismo.

Na minha escola abordamos as questões raciais com a comunidade escolar.

As leis que obrigam a abordar as temáticas africana, afrodescendente e indígena no conteúdo escolar estão restritas às disciplinas de história e artes.

As leis que obrigam a abordar as temáticas africana, afrodescendente e indígena no conteúdo escolar dizem que os temas devem ser aplicados em todas as disciplinas.

As /os estudantes, independente da cor, recebem a mesma atenção dos professores na escola.

As /os estudantes negras/o costumam ter dificuldade na aprendizagem dos conteúdos escolares.

As /os estudantes negras/o são a maioria entre os repetentes na minha unidade escolar.

As atitudes de preconceito e racismo que ocorrem na sociedade são reproduzidas pelas crianças no âmbito escolar.

A escola tem o papel de atuar no combate ao racismo.

Os professores têm a obrigação de atuar no combate ao racismo.

É papel da família educar as crianças a respeitar todas as pessoas, independente da cor da pele.

A escola precisa incluir a temática racial no plano político-pedagógico.

Abordar as temáticas raciais nas datas comemorativas e históricas é suficiente.

O ensino de ciências não tem abertura para discutir temáticas raciais.

É difícil inserir a temática racial no ensino de ciências.

É possível falar de questões raciais na aula de ciências.

Seção 4

Avalie o curso quanto aos aspectos apresentados abaixo:

1: excelente/ 5: péssimo

1. Com relação ao seu aproveitamento das aulas online
2. Com relação aos referenciais teóricos utilizados pelos docentes
3. Com relação à carga horária do curso

4. Com relação ao desempenho dos docentes

5. Com relação à proposta de trabalho final

Perguntas abertas

O que considera como o maior conhecimento adquirido na formação?

O que considera que faltou na formação?

Como avalia sua aquisição de conhecimento no curso “Relações étnico raciais no ensino de Ciências”?

- Consegui adquirir mais conhecimento sobre o assunto.
- A formação foi insuficiente, ainda me sinto insegura/o com a temática.
- A formação não me trouxe conteúdos que eu não conhecesse anteriormente.

Após ter realizado a formação, como você avalia a implementação da lei 10.639/03 e 11.645/08 na sua escola?

- Minha escola não aplica a lei.
- Minha escola aplica a lei de forma deficiente.
- Minha escola aplica a lei de forma razoável.
- Minha escola aplica a lei de forma positiva.
- Não atuo em unidade escolar.

Como professor, você já presenciou situações de racismo na sala de aula?

- Sim
- Não
- Não atuo em unidade escolar.

Perguntas abertas

Como professor, como você reagiria hoje ao presenciar uma situação de racismo em sua sala de aula?

Considerando a realização do curso de formação, como professor/a regente, como você pretende abordar a temática de história e cultura da África, afrodescendentes e povos indígenas em suas aulas?

Como a formação realizada influenciou na forma como você pretende abordar a tema de história e cultura da África, afrodescendentes e povos indígenas em suas aulas a partir de agora?

Deseja realizar outros cursos, abordando as temáticas das leis 11.639/03 e 11.645/08?

Sim

Não

Caso deseje, comente o que quiser. Sua identidade será preservada.

Quero receber atualizações desta pesquisa, assim como de outros cursos organizados pelo
NEGRECS/LVE/UFRJ?

Sim

Não