

As questões étnico-raciais nos currículos das licenciaturas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática ofertadas pelo IFMT campus Confresa

Ethnic-racial Issues in the Curricula of Natural Sciences and Mathematics Degree Courses Offered by the IFMT Confresa Campus

Las cuestiones étnico-raciales en los planes de estudio de las carreras de pregrado en las áreas de Ciencias Naturales y Matemáticas que ofrece el campus IFMT Confresa

Washington Amaral Ferreira⁰¹ Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra⁰²

Resumo

A valorização dos conhecimentos eurocêntricos promoveu uma repulsa à História e aos saberes africanos e indígenas nos currículos escolares. O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância do debate das questões étnico-raciais na formação de professores das áreas de ciências da natureza e matemática do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) campus Confresa. O aporte teórico teve como base a educação para as relações étnico-raciais, tendo como principais expoentes Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. A pesquisa foi qualitativa, sendo a modalidade escolhida o estudo de caso, que se debruçou na análise dos Planos Pedagógicos dos Cursos das licenciaturas ofertadas pelo IFMT campus Confresa (Química, Física, Biologia e Matemática). Foram colhidas contribuições de membros do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira (NUMDI) do IFMT, sendo esta uma estrutura que pode dar suporte e assessorar os campi na formação de professores de áreas que comumente não são vistas como responsáveis por lidar com as questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Currículo. Étnico-Racial. Formação. Ciências da Natureza. Matemática.

Abstract

The valorization of Eurocentric knowledge has led to a rejection of African and indigenous history and knowledge in school curricula. The aim of this article is to reflect on the importance of debating ethnic-racial issues in Natural Sciences and Mathematics teacher training at the Federal Institute of Mato Grosso Confresa Campus. The theoretical framework was based on education for ethnic-racial relations, with Nilma Lino Gomes and Kabengele Munanga as the main exponents. This is a qualitative research and the modality chosen was a case study, which analyzed the Pedagogical Plans of the degree courses offered by the IFMT Confresa Campus (Chemistry, Physics, Biology and Mathematics). Contributions were gathered from members of the Afro-Brazilian, Indigenous and Border Study Group, an organization that can support and advise campuses in training teachers from areas that are not commonly seen as responsible for dealing with ethnic-racial issues.

Keywords: Curriculum. Ethnic-Racial. Training. Natural Sciences. Mathematics.

Resumen

La valorización del conocimiento eurocéntrico promovió una repulsión hacia la Historia y el conocimiento africano e indígena en los planes de estudios escolares. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la importancia de debatir cuestiones étnico-raciales en la formación de docentes en las áreas de ciencias naturales y matemáticas del Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) campus Confresa. El aporte teórico se basó en la educación para las relaciones étnico-raciales, siendo los principales exponentes Nilma Lino Gomes y Kabengele Munanga. La investigación fue cualitativa, siendo la modalidad elegida el estudio de caso, que se centró en el análisis de los Planes Pedagógicos de las carreras que ofrece el IFMT campus Confresa (Química, Física, Biología y Matemáticas). Las contribuciones fueron recolectadas

1 Especialista em Sociologia e Ensino de Sociologia (Claretiano – Centro Universitário). Professor no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Discente do Programa de Mestrado em Ensino (PPGen/IFMT/UNIC). E-mail: washington.ferreira@ifes.edu.br.

2 Pós-doutorado em Educação (Universidade Católica Dom Bosco-UCDB). Professor no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Docente do Programa de Mestrado em Ensino (PPGen/IFMT/UNIC). E-mail: ronaldo.senra@ifmt.edu.br.

de miembros del Centro de Estudios Afrobrasileños, Indígenas y Fronterizos (NUMDI) del IFMT, que es una estructura que puede apoyar y asesorar a los campus en la capacitación de docentes en áreas que comúnmente no se consideran responsables de lidiar con cuestiones étnico-raciales.

Palabras Clave: Plan de estudios. Étnico-Racial. Capacitación. Ciencias Naturales. Matemáticas.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, o sistema educacional brasileiro inclinou-se a desconsiderar a contribuição dos povos indígenas e africanos nos currículos. A tentativa de reparação dessa exclusão está embasada na Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da África e da cultura afro-brasileira e na Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que inclui a História e cultura indígena. O desafio é tornar efetiva essa obrigatoriedade, inclusive na formação de professores de áreas que não são vistas como responsáveis por esse debate, como as ciências da natureza e a matemática.

A formação docente, que inicia nos cursos de licenciatura e se estende em diversas situações ao longo da atuação profissional, deve prezar as questões étnico-raciais, pois são urgentes e necessárias para uma educação que valoriza a pluralidade e a equidade no tratamento dos conhecimentos escolares, independente da área de conhecimento. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é refletir sobre a importância do debate das questões étnico-raciais na formação de professores das áreas de ciências da natureza e matemática no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) campus Confresa.

Tratar sobre essa temática se apoia no entendimento de que os professores devem estar preparados para lidar e problematizar currículos engessados e excludentes. Para isso, é necessário entender que se envolver com essas questões se configura como uma ação política e intencional, além de reconhecer que essa é uma responsabilidade coletiva, integrando toda a comunidade escolar, considerando inclusive o contexto social e histórico de onde a escola está inserida e os dramas étnico-raciais nela envolvidos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A instituição social escola na sociedade brasileira, com todo o seu aparato formal de reprodução de estruturas sociais, contribuiu para a solidificação de padrões e modelos ideais de histórias e subjetividades que glorificam a porção europeia e subalternizam as matrizes indígenas e africanas (Melo; Ribeiro, 2019). As versões deturpadas sobre esses povos criam uma repulsa com essas ancestralidades que são estigmatizadas. Europeizar-se nos modos de pensar, agir e sentir perpassa também pelo currículo e pelas experiências escolares desde a infância. Nesses moldes, o acesso à educação no Brasil se dá a partir de um currículo que não considera os diferentes povos e culturas que compõem a sociedade. Enormes são os danos causados à população negra, que tem o seu passado associado exclusivamente à escravidão e à população indígena, que é representada constantemente à uma imagem presa no passado. O contínuo desrespeito a esses povos marginalizados e a valorização dos conhecimentos elitizados configura-se, então, como uma violência simbólica ao reproduzir um currículo que privilegia as classes dominantes (Bourdieu; Passeron, 1982).

A colonialidade, produto do colonialismo, é percebida na imposição dos valores europeus sob o pretexto da difusão da modernidade (Dussel, 2020). Essa “missão civilizatória” esteve atrelada à tentativa de desarticular as vivências e representações dos povos não-dominantes. O racismo provoca essas desarticulações, pois é uma prática que reafirma constantemente papéis, lugares e exclusões. Dessa forma, a colonialidade no contexto escolar vai contra a autoafirmação e o reconhecimento da história dos excluídos, pois reproduz o silenciamento e a hierarquização colonial.

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (Quijano, 2005, p. 129-130).

Atento a essa desarticulação da sua própria realidade e identidade, o movimento negro reivindicou, principalmente na segunda metade do século XX, um maior acesso de negros à escolarização e junto a isso, a inclusão de conhecimentos que valorizassem a África e a cultura afro-brasileira. Essa exigência tornou-se necessária a fim de combater ideias preconceituosas e racistas, denunciando a escola como um instrumento de reprodução de desigualdades étnico-raciais. Além disso, a escola contribuiria para o desenvolvimento do enaltecimento da negritude e da autoestima de pessoas negras (Gomes, 2012).

A pressão do movimento negro contribuiu para que fosse sancionada a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira”. Para subsidiar a Lei nº 11.639/03, em 2004 foram publicadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004). Dentre diversas questões, as diretrizes orientam quanto à divulgação das histórias dos povos que compõem a sociedade brasileira, ao combate ao racismo, ao compromisso do Estado frente às questões raciais e da superação do mito da democracia racial, à formação dos profissionais da educação e à problematização dos privilégios da branquitude. Nesse sentido, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004, p. 14). Posteriormente, a partir da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) foi incluída a questão indígena como obrigatória no currículo.

Diante da luta do movimento negro por reconhecimento das suas pautas e das obrigatoriedades expressas na legislação, surgem como necessárias a adequação dos currículos e o trabalho de formação docente. Nas escolas onde as questões-étnico raciais são desen-

volvidas, é comum que estas estejam presentes nas áreas de linguagens e humanidades. No entanto, tratar de temas como raça, racismo, etnia e saberes tradicionais é de responsabilidade de todas as áreas de conhecimento com abordagens, ao mesmo tempo específicas, também interdisciplinares. Diante disso, como tornar possível que docentes das licenciaturas das áreas de ciências da natureza e matemática estejam preparados para lidar com essas questões? Como considerar as particularidades regionais onde as instituições de ensino superior estão inseridas? E quais suportes esses cursos têm disponíveis para a efetivação das Leis nº 10.369/03 e nº 11.645/08 na formação docente?

Repensar e reestruturar currículos, tanto da formação docente quanto da educação básica, pode ser um dos caminhos. Para Gadotti (2012, p. 107),

Considerar a educação emancipadora como um direito humano nos obriga a rever nossos sistemas educacionais e nossos currículos em função de uma outra educação possível, uma educação para o desenvolvimento humano pleno e integral, uma educação para a cidadania e a justiça social, uma educação para outro mundo possível (Gadotti, 2007). Mais solidária e menos competitiva. As pessoas não precisam competir para progredir, como nos videogames, onde quem mata mais, mais avança, ganha mais bônus. Precisamos de uma educação cidadã, emancipatória, que é o oposto da educação do colonizador, que promove o individualismo. Precisamos cooperar para progredir e nos emancipar.

Nessa mesma perspectiva e citando outros teóricos, Flório (2018, p. 110-111) afirma que

Kabenguele Munanga (2013, p. 28-29) ressalta que os currículos escolares são nada mais que reflexos da história do Brasil e, geralmente tem como base intrínseca, a questão da dominação, à medida que é reproduzida a visão do Estado. Nesse sentido, afirma que “não podemos ficar com currículos escolares do século passado que nada tem a ver com a dinâmica da sociedade”. Assim sendo, compreende que a visão de um currículo monolítico, consubstanciado apenas em práticas eurocêntricas, não dialoga com a diversidade cultural e, portanto, não produz currículos inclusivos e, sim, exclusivos. A construção de um currículo inclusivo, que seja não-racista também é uma preocupação da educadora Nilma Lina Gomes (2012, p. 105), que entende que o mesmo deve propiciar “uma ruptura epistemológica”, que seja produzida tomando como pressuposto o “diálogo intercultural”. Essa concepção de currículo deve abarcar “conflitos, tensões e divergências”, porque não há “harmonia”, “quietude” ou “passividade” quando são abordadas as culturas diferentes sob a perspectiva do “direito do dialogar”.

Assim como os vários direitos de cidadania são conquistas resultantes de lutas e pressões populares, um currículo que preza pela valorização dos grupos historicamente excluídos faz parte desse embate. É importante frisar que a existência de direitos não corresponde com sua aplicação automática e muito menos permanente.

Trabalhar as questões étnico-raciais na escola necessita de comprometimento, organização e ações constantes, que promoverão uma ruptura dos modos excludentes de ensinar e aprender. Nesse sentido, Gomes (2005, p. 152-153) afirma que

Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a di-

nâmica, a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, colocá-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos. Mas, para que isso aconteça, não basta somente desejarmos ardentemente ou reclamarmos cotidianamente de que nenhuma iniciativa tem sido tomada. A escola e os educadores têm que se mobilizar. Nós, os (as) professores (as), somos conhecidos como uma categoria de lutas e de conquistas. Se reconhecemos que o trato pedagógico da diversidade é um direito do cidadão pertencente a qualquer grupo étnico-racial e um interesse dos educadores, pergunto: que movimento temos feito em direção a um trabalho pedagógico com a questão racial? Para se realizar mudanças é preciso que haja movimento. E movimento não combina com ações isoladas. É preciso que nos organizemos enquanto grupo.

Repensar a função da escola, no que diz respeito ao lidar das questões étnico-raciais, se torna então um grande desafio, que perpassa as diversas instâncias do sistema educacional, sendo crucial a forma como essas questões aparecem nos currículos e como são trabalhadas em sala de aula, inclusive na formação de professores.

3. PROCEDIMENTOS DO MÉTODO

Este artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica e de caráter exploratório, que tem como objetivo refletir sobre a importância do debate das questões étnico-raciais na formação de professores das áreas de ciências da natureza e matemática por meio dos cursos ofertados pelo IFMT campus Confresa. Por se tratar de uma investigação que tem a intenção de entender como se configura a oferta de uma disciplina que trata da educação para as relações étnico-raciais no contexto do ensino de ciências da natureza e matemática, a pesquisa foi caracterizada como qualitativa, pois se preocupou em compreender as dinâmicas de uma organização e das relações sociais (Gerhardt e Silveira, 2009).

Nesse sentido, foram analisadas as ementas dos cursos das licenciaturas ofertadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) campus Confresa: Ciências da Natureza com Habilitação em Química, Biologia, Física e Matemática, onde consta a disciplina Projeto Integrado de Prática Educativa III – Lei 10.639 e Lei 11.645 (PIPE III). Foram levantadas também as contribuições e reflexões do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira “Maria Dimpina Lobo Duarte” (NUMDI) do IFMT como instância de reflexão e assessoramento para o cumprimento dessas legislações na formação de professores.

Compreender a importância do debate das questões étnico-raciais nas licenciaturas para a promoção de uma educação antirracista é atribuição da pesquisa qualitativa, pois é esta a abordagem que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2001).

A natureza da pesquisa foi caracterizada como básica e de caráter exploratório, pois teve a pretensão de tornar o problema mais familiar. A superação da naturalização dos pre-

conceitos enraizados na sociedade por meio de um currículo que promova reflexões críticas sobre a formação étnico-racial da sociedade brasileira, objetivando a familiaridade do caráter exploratório da pesquisa pode se dar por meio de levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de situações (Gil, 2007). A partir daí, definiu-se como modalidade de pesquisa o estudo de caso. É possível e adequado entender a disciplina PIPE III a partir de um estudo de caso, pois segundo Ponte (1994, p. 2), este “pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social”. Sobre a importância do estudo de caso, Stake (1998, p. 11) afirma que

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

O IFMT campus Confresa, inserido na região Araguaia Xingu, estado de Mato Grosso, tem uma atuação específica, pois está presente em um contexto também específico que envolve o caráter produtivista que foi atribuído ao estado principalmente na segunda metade do século XX e repercute até hoje, sendo um local de expressiva expansão da fronteira agrícola. Nesse sentido, as relações sociais que se estabeleceram e se estabelecem nesse cenário, assim como as suas problemáticas, podem ser interpretadas pelo estudo de caso, sendo este classificado por Stake (1998) com estudo de caso intrínseco, que se caracteriza pela investigação de um fenômeno particular e já dado. Nesse sentido, “El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco, el caso está preseleccionado” (Stake, 1998, p. 17). Nesse sentido, o interesse da pesquisa foi a compreensão sobre como a educação para as relações étnico-raciais está presente nos cursos de formação de professores no IFMT campus Confresa.

Em meio a esse todo complexo, como técnicas de coleta de dados, foram realizadas pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa documental, se caracteriza por colher dados a partir de documentos e “tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 69). Segundo Gil (2007, p. 45-46), “na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”. Sendo assim, nesta pesquisa foram consultados os Planos Pedagógicos de Cursos (PPCs) das licenciaturas do IFMT campus Confresa, as ementas da disciplina PIPE III e o Regimento Interno do NUMDI. Também foram consultados documentos legais que amparam a educação para as relações étnico-raciais e a existência e atuação dos Neabis. Nos PPCs dos cursos foi analisado o texto que prevê a oferta das disciplinas de Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE), sendo esta integrante dos componentes curriculares de formação específico-pedagógica dos cursos de licenciatura do campus. Nas fichas da disciplina de PIPE III, foram analisados os seus objetivos, relacionando-os com a ementa, os conteúdos e as bibliografias. No Regimento do NUMDI buscou-se como consta em seu texto a relação do núcleo com os campi e a sua contribuição na previsão da obrigatoriedade do ensino das questões raciais nos documentos institucionais e posteriormente a sua aplicação. No Plano Nacional de Im-

plementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica identificou-se a necessidade da existência e atuação dos Neabis nos institutos federais.

Na entrevista semiestruturada, foi organizado um roteiro com perguntas, no entanto, com uma certa liberdade para que outros assuntos fossem abordados de acordo com o andamento da entrevista (Gerhardt e Silveira, 2009). Devido à distância, as entrevistas aconteceram de forma remota, por meio da ferramenta Google Meet. Foram realizadas entrevistas com a atual coordenação do NUMDI, além de outras duas membras do núcleo, todos esses professores efetivos do IFMT, das áreas de Humanidade e Linguagens. As entrevistas se estruturaram nos seguintes aspectos: a trajetória dos entrevistados envolta nas questões raciais, suas experiências na docência, suas atuações no NUMDI e a forma que eles entendiam a contribuição do núcleo no assessoramento das questões étnico-raciais no IFMT e nos documentos institucionais como os PPCs.

Os dados colhidos na pesquisa documental e nas entrevistas semiestruturadas foram interpretados a partir das reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais, tendo como principais expoentes pensadores como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. As discussões se debruçaram na avaliação das possibilidades de superação dos estereótipos étnico-raciais a partir do currículo das licenciaturas do IFMT campus Confresa. Diante disso, verificou-se como está (e se está) sendo trabalhada a ideia de um currículo descolonizado. Sob inspiração dos teóricos citados, foram apresentadas sugestões para o desenvolvimento de uma formação que preze pelo respeito e pela valorização das diversidades étnico-raciais que objetivam a superação da reprodução de saberes excludentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O IFMT campus Confresa está localizado no município de Confresa, na região Araguaia Xingu, estado de Mato Grosso. A sua implantação, em 2010, foi parte do processo de reestruturação e expansão da educação básica, técnica e tecnológica com a criação dos Institutos Federais no ano de 2008 (Brasil, 2008). O IFMT desenvolve atividades em diferentes modalidades de ensino, sendo um dos objetivos a democratização do acesso à educação, principalmente em regiões com menor aparato de instituições públicas de ensino (IFMT, 2014).

Um dos níveis de ensino ofertado pelo IFMT campus Confresa é a graduação em licenciatura, com os cursos de Ciências da Natureza com habilitação em Química, Biologia, Física e Matemática, sendo a unidade com o maior número de cursos de licenciatura no IFMT. A oferta desses cursos no campus Confresa é reflexo da necessidade de docentes formados nestas áreas para a atuação principalmente nas escolas de educação básica no município e na região. No Brasil, é notória a carência de professores formados nas áreas de ciências da natureza e matemática, sendo ainda mais comum nas regiões interioranas do país (Araújo e Viana, 2011).

Por concentrar serviços e instituições públicas, Confresa exerce influência na região. No que diz respeito à formação docente, o campus coopta estudantes de diferentes municípios, que após formados irão atuar nas escolas de educação básica de toda a região, suprimindo parte da necessidade de professores das áreas de ciências e matemática (IFMT, 2023).

Além do desafio de suprir a carência dos professores dessas áreas, é necessário repensar o currículo e as abordagens em uma localidade onde estão presentes diferentes grupos, com origens, histórias e interesses muitas vezes conflitantes. O IFMT está inserido em um estado com bastante singularidades e complexidades, cuja composição populacional foi formada por povos tradicionais e por populações advindas de processos migratórios que iniciaram no século XVII com as bandeiras. No século XX tiveram uma nova configuração com os projetos políticos de ocupação e colonização dos interiores do país no Governo Vargas (1930 – 1945), no Governo Militar (1964 – 1988) e se intensificaram com a expansão das fronteiras agrícolas que atingem o Cerrado e a Amazônia desde a segunda metade do século XX e neste século XXI. Com essa pluralidade populacional, é possível afirmar que o IFMT carrega consigo o desafio e o dever de promover uma educação pública que preze pelo respeito à diferença, a partir de ideias de autoafirmação e o combate ao preconceito, ao racismo e à intolerância.

A região Araguaia Xingu revela essa complexidade por ser composta por populações indígenas, ribeirinhas, extrativistas, remanescentes de quilombos, agricultores familiares, empresários rurais, dentre outros grupos, (Paret, 2012). Um currículo que preze pela História e saberes de comunidades tradicionais e outros historicamente excluídos é necessário para o desenvolvimento de uma consciência histórica e política. A ausência dessa preocupação traz como consequências práticas a invalidação das conquistas legais do movimento negro (Leis nº 10.639 e nº 11.645), além de fazer com que a educação sirva como um mecanismo de dominação das classes dominantes no processo de colonização das mentes. Nesse sentido, esse trabalho teve como finalidade refletir sobre a importância do tratamento das questões étnico-raciais na formação de professores das áreas de ciências da natureza e matemática que vivenciam essa realidade plural na região e que podem contribuir para o debate nessas áreas do conhecimento.

Como suporte para o cumprimento dessas legislações existem os núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas e grupos correlatos. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao MEC, publicou em 2008 o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2008). Uma das ações previstas nesse documento seria a garantia de que em cada escola de educação profissional e tecnológica existisse um núcleo de desenvolvimento de estudos e debates sobre as questões étnico-raciais.

Esses núcleos são instituições que visam protagonizar o trabalho e a produção de pesquisadores negros e não negros ensejados na superação da histórica discriminação de grupos étnicos marginalizados. As suas contribuições estão previstas no Parecer do Conse-

lho Nacional de Educação nº 03/2004 (Brasil, 2004), na Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004) e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2009). Nesses documentos, a previsão é de que os núcleos trabalhem no cumprimento da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) com formação inicial e continuada de professores, na elaboração de material didático, na mobilização de recursos para atividades de ensino e pesquisa, na divulgação de estudos, pesquisas e materiais, no assessoramento ao poder público e entidades civis e no auxílio aos sistemas de ensino na construção de metodologias. Essas ações práticas são direcionamentos necessários para a materialização de uma educação antirracista. No IFMT, essas ações são de responsabilidade do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, Indígenas e de Fronteira “Maria Dimpina Lobo Duarte” (NUMDI), com atuação desde o ano de 2011.

As questões étnico-raciais nos cursos de licenciatura do IFMT campus Confresa

O IFMT campus Confresa oferece cursos de licenciatura, cumprindo um dos objetivos da instituição como consta na Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008):

VI – ministrar em nível de educação superior: b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

As atividades das licenciaturas em Ciências da Natureza, com habilitação em Química, iniciaram as atividades no ano de 2010, de Física e Biologia em 2015 e de Matemática em 2023. Todos esses cursos ofertam a disciplina Projeto Integrado de Prática Educativa III – Lei 10.639 e Lei 11.645 (PIPE III)³, que está no grupo das disciplinas de Formação Específico-Pedagógica. Esse grupo tem como objetivos auxiliar no desenvolvimento da transposição didática dos conhecimentos adquiridos durante a formação do licenciando, ajudar nas possibilidades de trabalhar com um viés interdisciplinar dentro de assuntos específicos e contribuir para que o estudante tenha uma noção inicial de ensino no espaço escolar. A disciplina, então, tem como foco o ensino da História Africana, da cultura afro-brasileira, da História Indígena e da cultura indígena.

De acordo com o Entrevistado 2, “a Lei 10.639 diz que tem que ser implementado através do desenvolvimento de conteúdo nos componentes curriculares, no âmbito de todo o currículo”. Nesse contexto, o debate sobre as questões étnico-raciais não se limita às áreas comumente associadas como as ciências humanas e as linguagens. O Entrevistado 2 ainda acrescenta que “se o Instituto Federal quer de fato implementar uma educação antirracista, isto tem que estar institucionalizado nos documentos e nos PPCs”.

³ As ementas da disciplina PIPE III são semelhantes em todos os cursos. A nível de organização, todas as referências da disciplina usadas neste trabalho irão se referir ao PPC da licenciatura em Ciências da Natureza, com habilitação em Química.

A disciplina PIPE III é ministrada no terceiro período dos cursos, com carga horária de 34 horas, de forma conjunta entre os estudantes de Biologia, Física e Química⁴. Logo, haveria um professor apenas para lidar com esses conhecimentos e com o desafio de desenvolver a interdisciplinaridade partindo das particularidades de cada ciência. Uma coisa a se destacar é que as disciplinas específicas de cada curso são ofertadas apenas a partir do quinto período. Diante disso, como instrumentalizar de maneira efetiva conhecimentos específicos que ainda não foram trabalhados com os licenciandos? Como garantir que os saberes trabalhados futuramente de fato sejam desenvolvidos de forma interdisciplinar durante a formação dos licenciandos? Ter uma disciplina que aborda as questões étnico-raciais é um grande avanço, mas a forma como ela for trabalhada pode fazer com que a instrumentação caia em um lugar comum, tornando a abordagem vaga e o cumprimento apenas formal das leis que obrigam a presença do debate das questões étnico-raciais nos currículos. Por ser uma tarefa complexa que lida com o racismo estrutural disseminado pela sociedade, Gomes (2012, p. 107-108) enfatiza que

a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

Nas licenciaturas do IFMT campus Confresa, essa descolonização perpassa pelos professores que ministram a disciplina PIPE III. Os PPCs dos cursos preveem que os responsáveis por ministrar as disciplinas de Formação Específico-Pedagógica são os professores das áreas específicas⁵. Isso evidencia a necessidade de formação continuada dos docentes que vão tratar, nesse caso, das questões étnico-raciais dialogando com os conhecimentos de ciências da natureza e matemática, de forma interdisciplinar (IFMT, 2014).

De 2017 a 2023 constatou-se que 4 docentes ministraram a disciplina PIPE III, sendo 2 com formação em Química, 1 com formação em Pedagogia e 1 com formação em Administração, mesmo que os PPCs tenham previsto que o docente ministrante fosse da área específica. Dos 2 com formação em Química, havia 1 com Especialização em Relações Raciais na Educação e na Sociedade Brasileira. No que diz respeito ao docente formador, muito precisa ser superado para o cumprimento da finalidade interdisciplinar, pois é necessário que este profissional tenha condições de realizar conexões entre os conhecimentos específicos e o que prevê as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

4 Na Licenciatura de Matemática, a disciplina é ministrada de maneira isolada. No semestre letivo 2024/1 será a primeira oferta da disciplina.

5 O PPC da Licenciatura em Matemática não condiciona a atuação nessa disciplina por um docente da área específica.

Para o cumprimento de uma formação para a educação das relações étnico-raciais e antirracista é importante que a grade curricular seja debatida e revisitada constantemente pelas coordenações de cursos e núcleos docentes estruturantes, e não apenas na atribuição das aulas, a fim de que se identifiquem professores capacitados para assumirem essas aulas. Na ausência de professores qualificados, as formações continuadas, de curto ou longo prazo, podem contribuir para que os objetivos da disciplina sejam alcançados. Dessa forma, evita-se que as discussões sejam rasas e possivelmente equivocadas.

Um dos desafios para a implementação da educação para as relações étnico-raciais, segundo a Entrevistada 1, é que “tem muitos colegas que acham que se você coloca para discutir questão de gênero, para discutir questão das relações étnico-raciais, é perda de tempo, que você devia ir logo para o núcleo duro do curso”. Por isso, Munanga (2005, p. 19) lembra que

Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão [ex.: os conteúdos disciplinares em sala de aula] ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade.

Para alcançar os objetivos da disciplina, segundo a ementa da disciplina, o docente precisa desenvolver uma reflexão sobre a formação cultural da sociedade brasileira e uma criticidade quanto às singularidades dos povos afro-brasileiros e indígenas. Esses objetivos se cruzariam com a proposta de aplicar as leis nº 10.639/03 e nº 10.645/08 no ensino de ciências (IFMT, 2014). Podemos refletir sobre esses objetivos a partir dos conteúdos da disciplina:

Quadro 1 – Conteúdos da disciplina PIPE III

1. Leis nº 10.639 e 11.645.	1.1 Obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
2. Processos semelhantes entre as culturas indígenas e africanas.	2.1 Expulsões de terras;
	2.2 Vozes silenciadas;
	2.3 Identidades estigmatizadas.
3. As diversidades dos povos africanos e indígenas.	---
4. O legado dos ancestrais	4.1 Os Quilombolas
	4.2 Os Guaranis
5. Representações simbólicas	5.1 Mitos, Lendas e Estórias
	5.1.1 Marcas das culturas indígenas e afro-brasileiras nos textos
6. Desenvolvimento de metodologias de ensino de ciências para aplicação das leis 10639 e 11645.	---
7. Desenvolvimento de atividades experimentais para o ensino de ciências aplicando as leis 10639 e 11645.	---

Fonte: elaborado pelos autores com base em IFMT, 2014.

Com relação ao tópico 1, é necessário que os discentes tenham conhecimento quanto à existência dessas leis. Além da existência das leis, é importante que seja resgatado todo o contexto de luta para que os futuros professores assumam a sua parte na efetivação das mesmas em sua atividade docente, sem desconsiderar as responsabilidades dos diversos atores e setores do sistema educacional brasileiro. Na prática docente cotidiana, é necessário um comprometimento que supere as raízes do comodismo e do racismo estrutural que podem influenciar nas tomadas de decisões que excluem a atenção que deve ser dada ao debate das questões étnico-raciais em sala de aula. Para o Entrevistado 2,

o sucesso da educação antirracista se resume a coragem, empoderamento e insurgência. Você tem que se empoderar no dia-a-dia, você tem que ter coragem pra poder se manter na luta e você tem que insurgir contra aquilo que está posto, sobretudo na construção do currículo social.

No que diz respeito ao tópico 2, é crucial que as mazelas do colonialismo sejam discutidas. No entanto, deve-se ter cuidado para que não se reproduza o reducionismo que associa fragilidade e submissão aos povos indígenas e africanos. As diversas formas de resistência à colonização e ao trabalho forçado também devem ser apresentadas, mostrando que as lutas dos movimentos negro e indígena são seculares e ancestrais, retirando da memória a materialização estereotipada do negro escravo e do indígena dócil. Segundo Munanga (2005, p. 17),

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Por isso que, mesmo com todas as tentativas do senso comum em considerar África e africanos como uma unidade e o indígena simplificado em um estereótipo anacrônico, é preciso entender que existe uma vasta diversidade entre esses povos. Necessita aparecer no tópico 3 as especificidades dessas diversidades, sejam elas regionais, étnicas, políticas, religiosas ou linguísticas.

No tópico 4 há a possibilidade de trabalhar essa noção de diversidade, contextualizando e aproximando a discussão da questão étnico-racial à realidade da região onde vivem os próprios discentes e seus futuros alunos. Na região Araguaia-Xingu, onde o IFMT campus Confresa está inserido, são identificados os seguintes povos: Bororo, Canela, Karajá, Kayapó, Kinsêdjê, Naruvotu, Tapayuna, Tapirapé, Xavante, Xinguanos, dentre outros (Paret, 2012). Nesse sentido, focar nos Guarani, que não é um povo dessa região, não seria tão proveitoso quanto tratar daquelas que nela habitam. Considerar as populações da região em que os cursos são ofertados é fundamental desde a construção das propostas curriculares. Para o Entrevistado 2, seria necessário “reunir todas as pessoas que lidam com educação antirracista para promover a discussão sobre implementação da Lei 10.639 e da Lei 11.645 no nosso currículo, nos nossos PPCs”.

Sobre ao tópico 5, é preciso ficar atento para que a noção de “representações simbólicas” seja abordada a partir de um viés antropológico, mostrando como esses povos se estruturam a partir dos seus próprios saberes e sentidos, evitando um olhar folclórico e estigmatizado sobre eles.

Por fim, os tópicos 6 e 7 preveem o desenvolvimento de metodologias e atividades para implementar, de maneira interdisciplinar, os conhecimentos debatidos na disciplina. Como já avaliado anteriormente, essa tarefa é crucial para a efetivação dos objetivos das leis e, inclusive, da disciplina proposta. A partir daí, podemos destacar as possibilidades de trabalhar as questões étnico-raciais em cada disciplina, com ênfase na questão negra e africana:

Quadro 2 – Possibilidades de abordagens das questões étnico-raciais nas áreas de ciências e matemática

Biologia	O surgimento da humanidade no continente africano. O racismo científico a partir de justificativas biológicas. Etnoconhecimento e botânica. Nutrição e alimentos africanos e afro-brasileiros.
Física	Contribuições dos conhecimentos tecnológicos e científicos dos povos africanos trazidos para o Brasil durante a escravização. Astronomia africana antiga. Engenharia africana antiga.
Química	Química ancestral africana. Propriedades químicas de medicamentos tradicionais. Riqueza mineral africana.
Matemática	Etnomatemática. Jogos matemáticos africanos. Arquitetura africana antiga.

Fonte: elaborado pelos autores

Como abordagens gerais, é possível que se trabalhe com inventores e cientistas africanos e afro-brasileiros, além dos centros tecnológicos localizados na África.

Sobre a bibliografia da disciplina, segue o quadro abaixo.

Quadro 3 – Bibliografia da disciplina PIPE III

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2013. 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”. Brasília, DF.
BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF.
Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC-SECAD/SEPPIR/INEP, 2005.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR
KABENGELE, M. Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, cultura e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

LUCIANO, G. S. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.
BELLUCCI, B. Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: UCAM/Centro Cultural Banco do Brasil, 2003.
SOUZA, M. M. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2008.
TIRAPELI, P. Arte indígena: do pré-colonial à contemporaneidade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

Fonte: elaborado pelos autores com base em IFMT, 2014.

Com relação a bibliografia obrigatória, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 estão presentes e são de extrema importância. A inclusão de uma bibliografia que faça uma interpretação da necessidade dessas legislações no ensino de ciências da natureza e matemática contribuiria para os vislumbres desse trabalho interdisciplinar.

A bibliografia complementar traz produções significativas que tratam da questão do negro, da África e da questão indígena. No entanto, com apenas um autor afro-brasileiro e um autor indígena e, em maioria, três autores brancos. É de se destacar que falta bibliografia que trate exatamente sobre a instrumentalização do ensino de ciências da natureza e matemática na educação para as relações étnico-raciais. Isso garantiria que, independentemente do docente que for ministrar a disciplina, as bases para o seu desenvolvimento estariam documentadas. Dessa forma, o alcance dos objetivos da disciplina ficaria menos pessoalizado, a cargo unicamente do esforço do docente.

Toda essa preocupação com os PPCs e a ementa da disciplina PIPE III tem como objetivo “enegrecê-los”, segundo o Entrevistado 2. Mas para isso, seria de suma importância uma formação que priorizasse o letramento racial em todas as instâncias da instituição. O Entrevistado 2 ainda completa:

Eu vejo esses PPCs de forma positiva porque ele está dando um passo à frente, eles estão fazendo o que a maioria dos outros cursos não fazem, que é uma disciplina específica para tratar das relações étnico-raciais. (...) Elas podem ser positivas em relação a outros PPCs, que não apresentaram nada, mas elas não são positivas diante do tipo ideal. (...) A Lei 10.639 não fala da criação de uma disciplina específica, ela fala que os conteúdos que dizem respeito às culturas negras e indígenas têm que estar, não de forma genérica, presentes no âmbito de todo o currículo. Então em todas os componentes curriculares tem que ter ali à disposição o conteúdo voltado para as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, só que o que acontece é algo considerado que não é possível de se fazer, mas é possível. As pessoas não fazem porque não têm formação ou porque não têm interesse em fazer, mas é possível de você fazer sim, buscar ali autores africanos, africanas, pesquisar em determinadas situações.

Para a superação dos desafios identificados a partir da análise dos PPCs e da ementa da disciplina, algumas contribuições podem partir dos Neabis. No IFMT, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira – Maria Dimpina (NUMDI), traz no Art. 6º, os seguintes objetivos em seu Regimento (IFMT, 2017, p. 5 – 6):

IV – propor e realizar eventos, cursos de formação de professores com vista a formação inicial e continuada, cursos lato sensu, presencial ou a distância, com participação da comunidade interna e externa, referentes às temáticas de que tratam este Regimento;

V – estimular o desenvolvimento de estudos e pesquisas nos campi com abordagens multi, trans e interdisciplinares ligadas aos temas do NUMDI;

XIII – Acompanhar o cumprimento das Leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece a inclusão nos currículos a temática “História e Cultura Afro-brasileira”; 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática indígena nos currículos oficiais (...)”

XIX – instituir parcerias e apresentar propostas para cursos de Formação Inicial e Continuada, capacitação, pós-graduação lato e stricto sensu nos Campi do IFMT;

A partir dos objetivos do NUMDI, o Entrevistado 2 vislumbrou contribuições do núcleo para o alcance dos objetivos ligados a educação para as relações étnico-raciais:

Já pensou se cada campus tivesse um coordenador de relações étnico-raciais? Esse coordenador por exemplo seria o responsável lá por ajudar na condução do currículo tanto social quanto prático, poderia estar trabalhando na ideia da formação continuada, poderia estar fazendo esse diálogo com a comunidade, organizando eventos.

A Entrevistada 3 recorda de uma atividade realizada em seu campus a partir de uma parceria com o NUMDI: “com um incentivo do pessoal do NUMDI a gente desenvolveu oficinas que eu achei fantásticas na nossa escola, no nosso campus, com os alunos do Ensino Médio e do Superior”.

Nesse cenário, o NUMDI contribuiria com ações de incentivo, assessoramento, acompanhamento e formação que serviriam de base para que os docentes que ministram a disciplina PIPE III estejam mais preparados para cumprir essa árdua e desafiadora tarefa. Para Gomes (2005, p. 149),

É necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada de adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores.

Por fim, é possível pensarmos no cumprimento de parte das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 com contribuição de áreas de conhecimento que estruturalmente foram destinadas a pensarem apenas sobre fenômenos físicos e naturais. Mas para isso, é necessário que existam condições para tal, como a formação docente de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar é intencional e pode estar a serviço da reprodução do status quo ou da promoção de novos caminhos para a sociedade, a partir da reflexão e da denúncia das desigualdades presentes nela. Um currículo que preze pelo respeito às diferenças precisa de fundamentação legal e teórica. As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 trazem consigo expectativas que só serão alcançadas com as condições adequadas, dentre elas a noção de que

todas as áreas de conhecimento são responsáveis por aplicá-las, de maneira responsável, com compromisso ético e científico.

É de extrema importância que os Neabis deem suporte para que formações e experiências concretas aconteçam e que sejam ferramentas para que futuros professores se qualifiquem melhor para tratar das questões étnico-raciais desde o ensino fundamental, possibilitando que as histórias e os saberes dos negros e indígenas recebam o respeito e o valor que ao longo do tempo foram rejeitados.

6. AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGen do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT.

7. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. A carência de professores de ciências e matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 03/2004**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 01/2004**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 30 de dez. de 2008.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidad y eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 41-54.

FLÓRIO, Marcelo. Descolonização do currículo: a inserção da cultura africana e afro-brasileira no ensino de jovens e adultos. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 13, p. 105-117, 2018.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire na África. Encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amílcar Cabral. In: Romão, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral. A descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Kabengele, Munanga (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. Volume 10 – Nº 18 – abril de 2011

IFMT. **Resolução** CONSUP/IFMT nº 026, de 06 de abril de 2018. Regimento Interno do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira Maria Dimpina Lobo Duarte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2018.

IFMT. **Resolução** CONSUP/IFMT nº 041, de 19 de abril de 2016. IFMT. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do IFMT campus Confresa, 2014.

IFMT. **Resolução** CONSUP/IFMT nº 108 de 07 de dezembro de 2015. IFMT. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Física do IFMT campus Confresa, 2019.

IFMT. **Resolução** CONSUP/IFMT nº 110 de 07 de dezembro de 2015. IFMT. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Biologia do IFMT campus Confresa, 2014.

IFMT. **Resolução** CONSUP/IFMT nº 047 de 31 de agosto de 2021. IFMT. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Matemática do IFMT campus Confresa, 2021.

IFMT. **Semilic: Construção da Política de Formação de Professores integra WorkIF 2023**. 2023. Disponível em: <https://ifmt.edu.br/conteudo/noticia/semilic-construcao-da-politica-de-formacao-de-professores-e-destaque-da-edicao-2023/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1781-1807, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37051/30863>. Acesso em: 11 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-38.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

PARET, Carlos Garcia. **Realidade e história da região do Araguaia Xingu**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2012.

PONTE, João Pedro. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. Lisboa: Quadrante, Vol. 3, n. 1, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

SACRISTAN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madri: Morata. 1998.

Informações do artigo

Recebido: 21 de fevereiro de 2024.

Aceito: 11 de setembro de 2024.

Publicado: 12 de dezembro de 2024.

Como citar esse artigo (ABNT)

FERREIRA, Washington Amaral; SENRA, Ronaldo Eustáquio Feitoza. As questões étnico-raciais nos currículos das licenciaturas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática ofertadas pelo IFMT campus Confresa. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 9, e24030, 2024. <https://doi.org/10.23926/RPD.2024.v9.e24030.id877>.

Como citar esse artigo (APA)

Ferreira, W. A., & Senra, R. E. F. (2024). As questões étnico-raciais nos currículos das licenciaturas das áreas de Ciências da Natureza e Matemática ofertadas pelo IFMT campus Confresa. *Revista Prática Docente*, 9, e24030. <https://doi.org/10.23926/RPD.2024.v9.e24030.id877>.

Editores da Seção

Marcelo Franco Leão 

Editor Chefe

Thiago Beirigo Lopes 