

Produção de web-documentário: sobre a ausência da temática cultura e história africana e afro brasileira nos cursos de formação docente

Antônio César Batista Alvino¹
Vander Luiz Lopes dos Santos²
Marciano Alves dos Santos³
Marysson Jonas Rodrigues Camargo⁴
Anna Maria Canavarro Benite⁵

Resumo: Este artigo descreve a produção de um *web*-documentário, uma mídia audiovisual, feita por professores de química. Nele são apresentadas algumas características da cultura e da linguagem de produção. O projeto de natureza experimental apresenta um retrato midiático multifacetado sobre a implementação da lei n. 10.639/2003 numa instituição de ensino superior.

Palavras-chave: *Web*-documentário. Formação de professores. Lei n. 10.639/2003.

Web-documentary production on the absence of theme culture and African and afro-brazilian history in teacher training courses

Abstract: The present study described the production of a web-documentary, an audiovisual media by chemistry teachers. We present some culture and language characteristics of production. The project of nature experimental presents the multifaceted media portrait about the implementation of the law 10.639/2003 in a university.

Key words: Web-documentary. Teacher training. Law 10.639/03.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de cultura e história africana e afro-brasileira se tornou um item curricular obrigatório, na educação básica, desde janeiro de 2003, quando a Lei n. 10.639⁶ foi

¹ Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão (LPEQI), Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás - UFG, alvinoufg@gmail.com

² Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão (LPEQI), Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás - UFG, vanderlls.santos@gmail.com

³ Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão (LPEQI), Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás - UFG, quimicaufg2009@gmail.com

⁴ Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão (LPEQI), Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás - UFG, maryssoncamargo23@hotmail.com

⁵ Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão (LPEQI), Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás - UFG, anitabenite@gmail.com

⁶ A Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei n. 9.394/1996 em seus artigos 26A e 79B, inclui no currículo oficial a Cultura Africana e Afro-Brasileira e a Educação das Relações Raciais em toda a educação pública e privada, sendo regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 6/2002 e

promulgada pelo Presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva. A Lei estabeleceu, por consequência, mudanças curriculares nos cursos de graduação, uma vez que as universidades são instâncias que alimentam as escolas com profissionais e devem ser as primeiras a capacitar profissionais para atuarem na área.

O Parecer nº 3, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que teve como relatora a Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aprovado em outubro de 2004, corrobora essa demanda. Segundo esse documento, em função da lei, todo sistema de ensino será responsável por instituir caminhos de planejamento e desenvolvimento da formação de professores que estejam instrumentalizados para colocar em ação nas escolas as mudanças curriculares engendradas pela referida lei, a qual, convém referirmos, foi alterada em 2008 pela Lei n. 11.645/2008, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2008).

Destarte, esta comunicação se propõe a apresentar o acontecimento da fruição de uma obra documental digital, o *Web-Documentário* (WD), intitulada “**Princípio ausente – a Lei 10.639/2003 na formação docente**”, na qual membros da comunidade universitária de uma Universidade Pública foram convidados a debater a supressão da temática da lei nas licenciaturas nos cursos de Ciências (Química, Física e Biologia) e Matemática.

1.1 O que é um *Web-Documentário*?

As diferentes mídias audiovisuais, tais como TV, cinema e vídeo, desempenham indiretamente papel educacional relevante, pois veiculam informações interpretadas, “[...] apresentam modelos de comportamento, ensinam linguagens multimídia enunciando discursos e estabelecendo diálogos” (ARROIO; GIORDAN, 2006, p. 8). Por sua vez, a linguagem audiovisual é uma produção cultural, já que utiliza os símbolos da cultura⁷ que são partilhados por um coletivo. Este, por sua vez, compreende seu processo de produção e seu destino.

a pela Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Relações étnico-raciais e para o ensino história e cultura afro-brasileira.

⁷ Segundo Gomes (2003a, p. 75), cultura se refere “às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social”.

O documentário é um gênero de discurso que cataloga factualmente determinada realidade. É aquele filme que, pelo “[...] registro do que é e acontece, constitui fonte de informação para todos os que pretendem saber como foi e como aconteceu” e por isso tem valor educacional (PENAFRIA, 1999, p. 20). Pode ser qualquer tipo de objeto que sirva para estudar a realidade: visual, sonoro, impresso, filatélicos, entre outros.

O enunciado documental é uma relação dialógica de, no mínimo, dois sujeitos: o documentarista (nesse caso, os professores de química) e suas personagens que, imersos na imprevisibilidade do tempo e filtrados pelas peculiaridades da técnica – lentes, planos, equipamento e luzes –, apresentam asserções sobre a vida e o mundo (RODRIGUES, 2012).

A linguagem e o modelo de construção do documentário evoluíram juntos com o desenvolvimento tecnológico da humanidade. Dessa maneira, o documentário que nasceu nas salas de cinema e ganhou popularidade com a TV é, hoje, transmitido pela *internet* e denominado de *web*-documentário (GREGOLIN; SACRINI; TOMBA, 2002).

A realização documentarista em um WD, além de estabelecer asserções sobre o mundo, passa a incorporar, em sua constituição narrativa, elementos específicos do meio digital: interatividade, hipertextualidade, convergência e memória (banco de dados). São esses recursos que permitem aos espectadores participarem e, em alguns casos, até colaborarem com as questões envolvidas na narrativa. Essas são as características que diferenciam o WD do documentário, mas que não deixam de refletir sua essência: conscientização sobre os problemas e realidades do presente e representação do mundo em que vivemos (GAUTHIER, 2011; NICHOLS, 2005).

Baseados em Thompson (1995), defendemos que o WD é uma produção simbólica de uma sociedade ideológica que, dessa forma, pode criar ou manter relações entre indivíduos. Ele é prático, barato e aberto a experimentações, requer a utilização de suporte digital e tem qualidade em cópia e armazenamento (PENAFRIA, 1999). Não somente o processo tecnológico de armazenamento e captação se desenvolveu, mas também se desenvolveram novas linguagens: são inúmeros os programas de computadores que tratam e desenvolvem as

imagens com possibilidade de hipertextualidade⁸ e hipermídia⁹ (GREGOLIN; SACRINI; TOMBA, 2002).

Assim, o WD utiliza tecnologias multimídia para sua produção. Outras características dessa produção são: “[...] evolução natural do documentarismo; produto de suporte digital; possibilidade de recepção não linear do conteúdo; modalidade de experimentação de interatividade e dos recursos multimídia e função sócio pedagógica” (GREGOLIN; SACRINI; TOMBA, 2002, p. 23-26).

Defendemos que a linguagem audiovisual tem força porque consegue dizer mais do que nós conseguimos captar, consegue chegar “[...] por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e encontra dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma” (MORAN, 1991, p. 14).

2 SOBRE A TEMÁTICA DA PRODUÇÃO

Se fizermos uma viagem pela história da humanidade, observamos períodos em que o ser humano e as sociedades passam momentos de crises de valores. Nesse sentido, as relações interculturais, lamentavelmente, em grande parte se constituíram pela conquista do outro numa relação dominante-dominado (SOUZA; RIBEIRO, 2010). Conseqüentemente, o projeto elitista que se instaurou em nossas instituições escolares é eurocêntrico e considera, como sujeito universal, o homem branco.

A escola brasileira é uma instituição seletiva e excludente, que tende a nos levar ao monoculturalismo, apesar de sua constituição ser heterogênea. Desse modo, o currículo concretizado em nossas escolas não abrange igualmente a história de sua gente e tampouco contempla as contribuições dos diversos grupos raciais e étnicos que somaram esforços para formar a cultura dessa sociedade (GRINGNON, 2013).

⁸ A hipertextualidade se dá pelo aprofundamento do tema abordado através de *links*, um canal de comunicação entre dois dispositivos. De acordo com Modolo (2012), principalmente na internet, os hipertextos são aparatos dos textos produzidos digitalmente, que podem ser acessados com agilidade por um único clique.

⁹ Segundo Nunes Filho (2003, p. 57-58), hipermídia pode ser “considerado como um modelo semiótico de representação aberta que apresenta interfaces com o usuário e cujo volume de informações produz, paulatinamente, novas referências. De certa forma, esse ambiente imita a capacidade cerebral humana de atuar por livre associação, paralelismos e analogias”.

O currículo funciona como um aparato político e ideológico que seleciona determinados conteúdos em detrimento de outros, de modo a contribuir para a reprodução das assimetrias do poder e a manutenção das desigualdades que hierarquizaram os diferentes segmentos da sociedade (APPLE, 2006). Dessa forma, o currículo escolar expressa linguagens e códigos da cultura dominante. Segundo Silva (2003, p. 35), esses códigos são compreendidos pelas crianças do grupo dominante, pois sempre estiveram inseridas nele, “[...] em contraste, para as crianças das classes dominadas, esses códigos são simplesmente indecifráveis”.

Reconhecedores dessa problemática do currículo como mantedor do *status quo*, o Movimento Negro empreendeu lutas no sentido de democratizar o currículo e ampliá-lo para abarcar a história e a cultura do povo negro, suprimidas pela influência do racismo estrutural na construção do currículo em vigência. A Lei n. 10.639/2003 é fruto de reivindicações de diferentes frentes do Movimento Negro brasileiro e alterou a Lei n. 9.394/1996 em seus artigos 26 e 79, tornando oficial o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial em todas as instituições escolares do Brasil. A lei já completou uma década e meia, no entanto, são escassas as iniciativas para incluir a temática no ensino de ciências naturais (RODRIGUES FILHO et al., 2011; BENITE et al., 2013).

Em âmbito acadêmico, pesquisadores e professores da antropologia, ciências e linguísticas têm desenvolvido pesquisas que estão auxiliando os professores da rede básica no combate ao racismo e à exclusão social da população negra, porém, as disciplinas de ciências da natureza e matemática não têm contribuído – tampouco as ciências humanas e a linguística – para mudar a situação de descaso que o sistema de ensino tem oferecido para a população negra. Nos 15 anos de Lei n. 10.639/2003 são poucas as ações que contribuíram para combater o racismo na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Segundo BENITE et al., (2012), os Institutos de Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas de uma universidade pública do estado de Goiás não desenvolvem atividades antirracistas na formação de seus professores, ou seja, os professores dessas áreas não se apropriaram de suporte teórico metodológico que propicie uma abordagem profissional dessa temática no ensino.

Com esse WB pretendemos contribuir para a divulgação da lei e, também, para que professores e professoras explorem a diversidade cultural e epistêmica do Brasil no ensino. O

nosso WD se configura como um meio de se promover uma reflexão sobre a importância da universidade estar alinhada às necessidades formativas do professor/a de ciências e matemática no que concerne à ação docente na implementação da Lei n. 10.639/2003 no ensino de ciências e matemática.

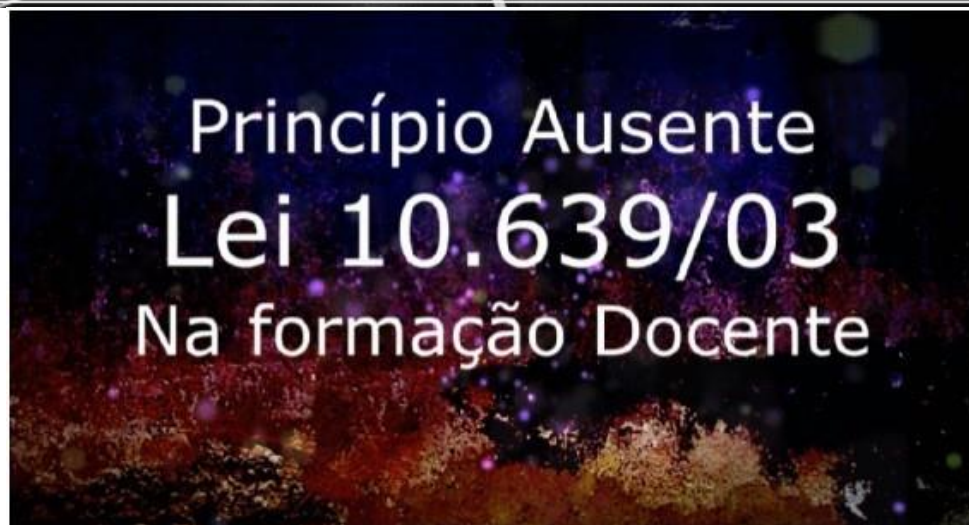
3 SOBRE A PRODUÇÃO DO WEB-DOCUMENTÁRIO

3.1 Caracterizando o WD

O quadro de abertura do WD – Figura 1 – apresenta o título da obra: “Princípio ausente: Lei 10.639/03 na formação docente”. A ideia proposta pelo título é problematizar a ausência da temática na formação de professores e professoras. Segundo Camargo (2018), a grade curricular de muitos cursos de formação de professores não reserva espaços para discussão e instrumentação para que os profissionais docentes contemplem, com competência, a temática da lei. Por vezes, a lei e suas diretrizes são figurantes nos planejamentos pedagógicos e não reverberam nas ementas das disciplinas (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016). Ou seja, a maioria dos egressos das licenciaturas se formam sem ao menos conhecer a existência da lei ou, se a conhecem, não se apropriaram de aporte teórico-metodológico para sua implementação.

Como dito anteriormente, essa lei completou 15 anos, porém, sua efetividade enfrenta uma série de desafios. São raros os grupos de pesquisa que desenvolvem estudos sistematizados sobre o que e como contemplar a lei no ensino de Ciências e Matemática. Em um país com dimensões continentais como o Brasil, em 2015, apenas 11 grupos de pesquisa sobre a temática estavam cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (CARMO; BUFREM; CORREIA, 2015). Assim, mais que uma carência de materiais didáticos na área de ciências e matemática para discutir a temática e auxiliar a ação docente, existe, também, uma grande desinformação sobre a temática e as possibilidades para o seu ensino nas áreas de conhecimento citadas.

Figura 1 – Imagem de entrada do WD.



Fonte: Autores (2010).

Em virtude dessa incipiência da área para inserir o multiculturalismo a partir da Lei n. 10.639/2003 no ensino de Ciências e Matemática, decidimos criar o WD para informar sobre a Lei e problematizar sua ausência nas licenciaturas das ditas ciências exatas e da terra. A Figura 2 foi extraída do WD no qual é exposto de que se trata a já citada Lei. O objetivo desse quadro é propiciar que o telespectador conheça o teor da norma.

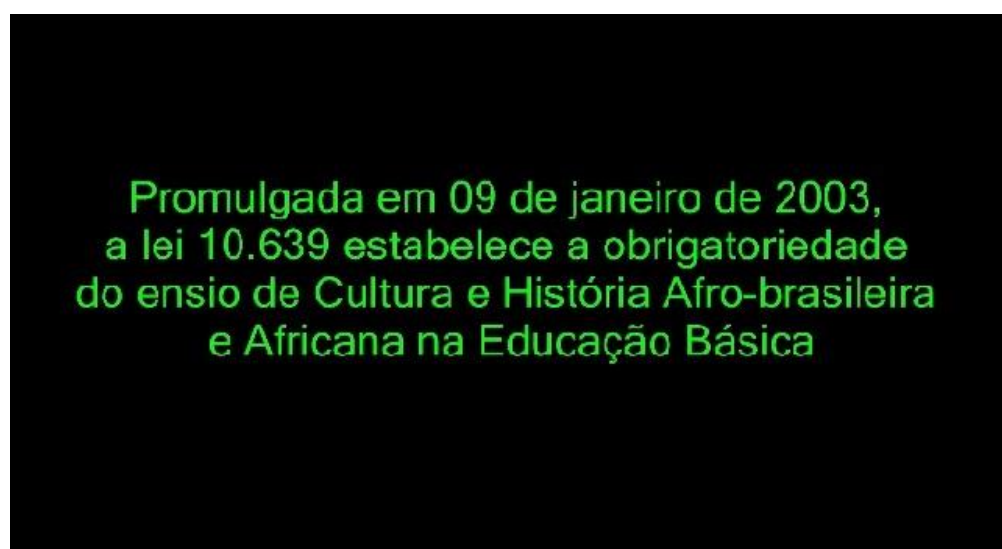


Figura 2 – Imagem com o objetivo da lei.

Fonte: Autores (2010).

Em seguida, o WD passa a ser apresentado por uma jovem negra (Figura 3), que replica a seguinte questão: “Onde está a temática na Universidade?”. Posteriormente, a jovem

reproduz as perguntas feitas aos entrevistados e trechos das respostas são apresentados na sequência.

Importa destacarmos que toda escolha imagética é intencional, assim, a escolha da representação estética do corpo negro feminino também o foi considerando a relação entre as representações sobre o corpo negro e o processo de formação docente. Segundo Gomes (2003b, p. 33), “o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra¹⁰ e o cabelo crespo como um forte ícone identitário”.

Concordamos que:

Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos. (GOMES, 2003b, p. 173).

Figura 3 – Apresentadora do *web*-documentário



Fonte: Autores, 2010.

¹⁰ Identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. O olhar de um grupo étnico sobre si mesmo, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003b).

Dessa forma, a escolha do corpo negro feminino¹¹ representou a corporeidade e a estética como um desafio para professores e professoras em suas salas de aula, pois estes se deparam diariamente com produções culturais racistas, que atuam de duas formas em relação à representação do corpo negro: na exposição estereotipada que o traz como escravizado e na associação deste a posições subalternizadas e a expressões da cultura popular, como o carnaval, o futebol e o samba (SANTOS, 2011).

Após as participações da apresentadora, o WD expõe partes das respostas dos entrevistados, que são membros – professores e/ou coordenadores – dos Institutos de Química (IQ), Física (IF), Ciências Biológicas (ICB), Matemática e Estatística (IME) e Estudos Socioambientais (IESA) de uma Universidade Pública do Estado de Goiás; e uma representante da sociedade civil. Foram levados em consideração alguns critérios para a seleção desses trechos, tendo sido realizados uma análise técnica do áudio e do vídeo das entrevistas e cortes nas falas dos documentados. Estes foram utilizados para fazer com que não houvesse uma fuga do tema, de maneira a que o vídeo não se tornasse extenuante ao espectador.

3.2 Algumas questões erigidas no WD

No WD, os personagens são sujeitos reais e o cenário de seus discursos são seus laboratórios de ensino, seus gabinetes de trabalho, suas salas de aula e/ou seus laboratórios de pesquisa. Assim, selecionamos alguns trechos do WD para que possamos discuti-los brevemente. A participação dos entrevistados se inicia a partir do seguinte questionamento: “Do que trata a Lei n. 10.639/2003?”. Dentre as respostas, destacamos:

1 Representante IQ: “Não, não conheço a lei.”

2 Representante IESA: “Eu não acompanhei o processo direto de transformar em lei a temática, mas conheço a demanda do Movimento Negro. Essa demanda vem da década de 60, 70 com vários intelectuais negros.”

3 Representante do ICB: “Eu tive conhecimento da lei a partir de um documento que a PROGRAD enviou a coordenação do curso”.

4 Representante do IME: “Não, não tenho conhecimento. Pelo menos assim, ligando o nome à pessoa.”

¹¹ Cabe esclarecer que essa produção é parte de um projeto maior, que tem a aprovação do comitê de ética da instituição de ensino superior (IES) e que todos os sujeitos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, inclusive para o uso de imagem.

5 Representante do IF: “Conheço, mas não a fundo. Conheço o teor da lei, sei do que se trata.”

Os discursos apontam que a maioria dos entrevistados afirmam conhecer a lei, exceto os representantes do IQ e do IF, porém, como explicado pelo representante do IESA, a obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira na educação básica é uma antiga demanda do Movimento Negro, principalmente a partir da iniciativa da elite intelectual negra brasileira na década de 1970, quando se propagou a demanda por ações afirmativas.

Ações afirmativas são políticas públicas, orientações e decisões de iniciativa pública ou particular voltadas para determinado grupo étnico/racial que, historicamente, tenha sido discriminado ou subjugado, a fim de corrigir as implicações socioeconômicas atuais dessa comprovada opressão (GOMES, 2003c).

Portanto, a Lei n. 10.639/2003 se caracteriza como uma dessas ações afirmativas que tem por finalidade tornar a escola mais democrática, de modo a provocar a ruptura do silenciamento perpetrado contra as populações negras, que resulta na negação de membros dessa população como sujeitos históricos propulsores de mudanças na sua realidade. Trazer a temática para o currículo em ação é construir uma educação antirracista, de acordo com Gomes (2012 apud CAMARGO, 2018, p. 47):

Haja vista que essa inclusão tem como premissa um diálogo intercultural de reconhecimento de um sujeito atuante que fala e que é o assunto da fala de demais envolvidos, o que consequentemente congrega inquietudes, enfrentamentos e desacordos; pois os atores sociais envolvidos nesse processo se defrontam com o fato das diferentes produções culturais desse sujeito ter também a prerrogativa de influenciar na construção de novas propostas de currículo, de educação e de coletividade social. Isso implica admitir o livre direito de manifestar opiniões desse sujeito o que envolve aceitar nossas igualdades – enquanto espécie e cidadania – e nossas diferenças – gênero, raça, nível socioeconômico.

O WD objetiva, desse modo, refletir sobre o que é a lei e sua relevância social na construção de uma sociedade democrática e antirracista. Outras questões introduzidas foram: “Faz-se necessária a introdução da temática nas licenciaturas? Se sim, como?”, “Como introduzir essa temática nos cursos de formação de professores?”. Os entrevistados retornaram com as seguintes opiniões:

6 Representante do IQ: “Aqui na Química uma coisa pode ser um evento e uma coisa mais continuada seria uma disciplina expositiva... abordar as diferentes formas de cultura. Esta disciplina deveria ser ofertada todo ano...”

7 Representante do ICB: Nada impede que dentro de disciplinas que já existam a gente trate.”

8 Representante do IESA: “No projeto político pedagógico do curso nós temos também a possibilidade de trabalharmos a geografia da África”.

9 Representante da sociedade civil: “Eu acredito que a implementação da lei, ela vai dar primeiro instrumentos consistentes para que o professor enfrente a realidade, principalmente se for formação de professores voltados pra escola pública, porque a grande maioria da população de escola pública são afrodescendentes... e grande parte da evasão [de jovens negros/as], da desistência da escola é pela **inadequação dos métodos e conteúdo desse profissional que foi qualificado, que foi formado por essa universidade totalmente alheia à população do seu país.**”

Os entrevistados apontam alguns caminhos para que as licenciaturas contemplem a Lei n. 10.639/2003. Palestras, seminários, minicursos, dentre outras, foram as alternativas levantadas pelo representante do IQ ao falar sobre a possibilidade da realização de eventos tangentes à temática. Ademais, também foram citadas pelos entrevistados a criação de disciplinas e a edição das existentes, de modo a incluir a temática nas ementas.

Segundo Onofre (2008), uma educação forjada para a diversidade escolar se constrói com o empenho do coletivo docente, que deve se responsabilizar por efetivar de fato as mudanças curriculares nos espaços de vivência com os discentes. Porém, para isso é preciso alinhar os métodos pedagógicos e a própria formação docente, fomentando uma visão cultural que inclua o universo tão diverso de experiências e culturas humanas. A representante da sociedade por nós ouvida corrobora essa ideia. A sala de aula real é diversa e em virtude dessa heterogeneidade nela se apresentam tensões e problemas que resultam de problemáticas externas como o racismo, o preconceito e a desigualdade social, por exemplo. O profissional docente deve estar preparado para lidar com essa realidade.

Além disso, uma questão, colocada pela representante da sociedade civil, refere-se aos conteúdos. Daí surge um novo questionamento: como ensinar os conteúdos ou conceitos da química, física, biologia e matemática a partir de um contexto em que se inclua a história e as culturas africana e afro-brasileira? Os entrevistados apontam que se a lei existe deve ser cumprida, mas os caminhos a serem seguidos para isso carecem de consistência.

As ciências alocadas na categoria “exatas e da terra” exibem certas particularidades. Aprender essas ciências relaciona-se a mostrar aos alunos formas de pensar, compreender, sistematizar e dilucidar a natureza, que são diferentes do senso comum ou de outros tipos de

conhecimento. São essas ciências que criam modelos e representações de fenômenos e teorias que procuram racionalizá-los, objetivando não apenas conhecer o mundo natural, mas nele interferir e prever suas mudanças e propriedades. Essas ciências da natureza são produtos de um tempo histórico e, logo, são influenciadas por aspectos socioeconômicos, culturais e tecnológicos de cada época (MACHADO; MORTIMER, 2007).

Isso posto, propomos que, além da abordagem conceitual dessas ciências, seja incluída a abordagem histórico-cultural imposta pela lei no que se refere às contribuições dos povos negros, uma vez que, sendo a ciência uma construção humana, é fruto de um profícuo intercâmbio de conhecimentos erigidos por diferentes epistemes, de distintos povos, e essa concepção só estará materializada em sala de aula se o currículo estiver alheio ao eurocentrismo.

Um primeiro passo para rompermos com o silenciamento da história da cultura negra e edificarmos uma educação antirracista precisa ser dado. Para Onofre (2008), isso é possível a partir de ações – como o WD apresentado – que, em primeiro lugar, propiciem uma visão crítica do currículo que suprime as culturas oprimidas e inferiorizadas pelo racismo e pelo preconceito. Urge a necessidade dos cursos formadores de professores se atualizarem para essa temática e encabeçarem discussões que levem o futuro docente a se apropriar de uma visão crítica do currículo para que a lei seja realmente contemplada nas escolas.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Desde 2003, foi aprovada e sancionada a Lei n. 10.639/2003, regulamentada desde 2004 pelo Parecer n. 03, do CNE. Entretanto, sua implementação vem caminhando a passos muito lentos e isso, em parte, se deve à ausência da temática da lei nas licenciaturas. Nas ciências da natureza e matemática o problema se agrava, pois o corpo docente desses cursos enfrenta dificuldades para alinhar os métodos de ensino e os conteúdos à perspectiva pluricultural ensejada pela lei.

Portanto, a criação do WD, uma produção cultural e simbólica, pode ser útil para a interpretação das relações raciais na formação de professores atuando: a) no combate ao silenciamento da temática nas licenciaturas; b) contra a homogeneidade cultural da sala de aula; c) combatendo a visão estereotipada do homem e da mulher negra. Importa esclarecer

que, antes de considerar o campo simbólico mero reflexo da realidade estrutural, argumentamos que esse campo também ajuda a produzir condições estruturais.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROIO, A.; GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química Nova na Escola**, v. 24, p. 8-11, 2006.

BENITE, A. M. C.; SOUZA, E. P. L.; ALVINO, A. C. B.; SANTOS, M. A. Cultura Africana e Ensino de Química: estudos sobre a configuração da identidade docente. In: XVI Encontro Nacional de Ensino de Química/ X Encontro de Educação Química da Bahia, 2012, Salvador. Anais do XVI Encontro Nacional de Ensino de Química/ X Encontro de Educação Química da Bahia. Salvador: UFBA, 2012.

BENITE, A. M. C.; SILVA, J. P. da; SANTOS, M. A. dos; ALVINO, A. C. B.; SANTOS, V.L. L. dos; BASTOS, M. A.; CAMARGO, M. J. R.; LEMOS, M. B. J. e BENITE, C. R. M. Do ferreiro a ferrita: sobre a lei 10.639 no ensino de química. In: 53º Congresso Brasileiro de Química Rio de Janeiro/RJ, Outubro, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 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". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

CAMARGO, M. J. R. Estudos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores de Química: a experiência do coletivo Ciata. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química (IQ), Programa de Pós-Graduação em Química, Goiânia, 2018.

CARMO, N. L.; BUFREM, L. S.; CORREIA, A. E. G. C. A Lei 10.639/03 no Diretório de Grupos de Pesquisa Registrados no CNPq. In: **XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, 2015.

GAUTHIER, G. **O documentário**: um outro cinema. Campinas: Papirus, 2011.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio.-ago. 2003a.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003b.

_____. Ações Afirmativas: dois projetos voltados para a juventude. In: GONÇALVES E SILVA, P.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, MEC, 2003c. p. 217-243.

GREGOLIN, M.; SACRINI, M.; TOMBA, R. A. **Web-documentário**: uma ferramenta pedagógica para o mundo contemporâneo. 2002. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Faculdade de Jornalismo, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

GRINGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes 2013. p. 173-183.

MACHADO, A. H.; MORTIMER, E. F. Química para o ensino médio: fundamentos, pressupostos e o fazer cotidiano. In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. (Orgs.). **Fundamentos e propostas de ensino de Química para a educação básica no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MODOLO, A.D.R. **Hipertextualidade e relações dialógicas no gênero digital *microblog* político dos candidatos à presidência do Brasil nas eleições de 2010**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2012.

MORAN, J.M. **Como ver televisão**. São Paulo: Paulinas, 1991.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus, 2005.

NUNES FILHO, P. **Processos de significação**: hipermídia, ciberespaço e publicações digitais. Barcelona, Espanha, 2003. 9p. Disponível em: <http://www.ipv.pt/forumedia/6/8.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2018.

ONOFRE, J. A. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 103-122, 2008.

PASSOS, J. C.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 19, p. 8-33, 2016.

PENAFRIA, M. **O filme documentário**. Lisboa: Edições Cosmos, 1999.

RODRIGUES, C. J. Documentário, educação e os sujeitos do diálogo: personagens, documentaristas e expectadores." In: **III Congresso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual**, Córdoba, 2012.

RODRIGUES FILHO, G. et al. A bioquímica do candomblé – Possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10.639/03. **Química Nova na Escola**, v. 33, p. 85-92, 2011.

SANTOS, W. O. Racismo discursivo na mídia: análise a partir dos personagens presentes nos cadernos dominicais. **Revista da ABPN**, v. 2, n. 4, 2011.

SILVA, T. T. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, R. B.; RIBEIRO, J. P. M. Documentários e o Programa Etnomatemática: um novo olhar em questão na formação inicial de Professores de Matemática. In: **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática**. Salvador, 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.