



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

KEWIN LEONARDO SANTANA COSTA

**LEI N° 10.639/03 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA:  
O QUE AS CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES TÊM A NOS DIZER?**

SÃO CRISTÓVÃO

2022

KEWIN LEONARDO SANTANA COSTA

**LEI N° 10.639/03 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA:  
O QUE AS CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES TÊM A NOS DIZER?**

Monografia apresentada ao Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia de Rezende Cardoso

SÃO CRISTÓVÃO

2022

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Roseany Cristina e Paulo Cezar, e às minhas avós, Rosa Cristina e Maria Helena, por todo o suporte e apoio incondicionais dados a mim ao longo de toda a vida. Muito do que sou hoje, devo a cada um/a de vocês.

À minha professora de geografia Claudionete Candia, por todos os momentos de aprendizados, apoio, incentivo e atenção, que inclusive se estenderam para além da educação básica. Sua atuação em sala de aula me inspira e me motiva a seguir no caminho da docência.

Às amigadas que construí ao longo dessa trajetória, sou grato pelos momentos que passamos juntos. Em meio aos altos e baixos da graduação, a convivência com vocês tornou todo o processo mais leve.

Agradeço em especial à Ana Clara, Franciellen, Milena, Raynna e Yrla pela sorte (ou destino) de conhecê-las e poder contar com a amizade de pessoas tão especiais e únicas. Sou continuamente atravessado pela singularidade de cada uma de vocês e, de diferentes formas, me inspiro, aprendo e me transformo em busca do meu melhor eu.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia de Rezende Cardoso, pelas inúmeras reflexões e pelos aprendizados que tive a oportunidade de adquirir no decorrer das disciplinas e da elaboração desta monografia. Seus ensinamentos me tocam e me modificam para além do profissional, mas sobretudo enquanto pessoa.

Às professoras Ma. Andréia Teixeira dos Santos e Ma. Rosa Virgínia Oliveira Soares de Melo pela participação na banca examinadora desta monografia e, especialmente, pelas sugestões e comentários que, sem dúvidas, contribuíram grandemente para o resultado final deste trabalho e para o surgimento de novas reflexões em torno da temática aqui abordada.

Esta pesquisa é o resultado de um longo processo (que ainda não acabou) em busca do meu autoconhecimento e diz muito sobre quem sou atualmente, o que acredito e o que defendo. Portanto, não poderia deixar de agradecer acima de tudo a mim mesmo por não ter desistido no decorrer de todos esses anos, dos quais alguns foram muito conflituosos, à procura do meu próprio entendimento e aceitação. Hoje sou quem eu nunca imaginei que seria, mas que talvez sempre quis ser.

*“Let Black be synonymous with glory”*

(BEYONCÉ, 2020)

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi conhecer as experiências dos/as educadores/as de Biologia de escolas da rede pública de Aracaju/SE com o ensino das relações étnico-raciais. Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e, para a coleta dos dados, foi elaborado um questionário on-line com quinze questões visando adquirir informações a respeito de como as relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03 são vivenciadas, compreendidas e praticadas no contexto escolar por esses/as docentes. Ademais, a amostra investigada foi constituída por oito professores/as. Os dados levantados evidenciam um cenário de precariedade formativa tanto inicial quanto contínua na carreira dos/as participantes. Percebeu-se que essa ausência de formação nos cursos de Ciências Biológicas contribui para que a promoção de um ensino antirracista se torne um processo mais complicado, o que foi possível identificar ao pontuarem dificuldades em articular a temática aos conhecimentos científicos, em realizar essa abordagem de maneira frequente ao longo das aulas e na falta de uma percepção crítica para analisar os conteúdos da Biologia e como se relacionam seus alunos e alunas de diferentes contextos étnico-raciais. Apesar disso, ressalta-se que os/as docentes entendem a importância do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, entretanto, para que sua implementação realmente ocorra, se faz necessária uma melhor preparação, o que só pode acontecer através do acesso a oportunidades formativas, tanto de caráter inicial quanto contínuo. Outrossim, para que de fato sejam observados resultados, os currículos, recursos e materiais educativos também devem ser reformulados. Por fim, deve-se salientar que o compromisso com o cumprimento da Lei 10.639/03 e a promoção de novos modos de aprender e ensinar pautados na valorização e no reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira não é e não pode ser uma questão referente somente ao/à professor/a, mas o resultado de uma ação conjunta com a comunidade escolar, as secretarias de educação e o próprio Estado.

**Palavras-chave:** Docência; Educação antirracista; Educação das relações étnico-raciais; Pedagogias multiculturais; Racismo.

## ABSTRACT

This study aims to know the experiences of Biology educators from public schools in Aracaju/SE with the teaching of ethnic-racial relations. This work is characterized as a descriptive research, with a qualitative method and, for data collection, an online questionnaire was prepared with fifteen questions aiming to acquire information about the experiences of these teachers and how they understand and promote ethnic-racial relations and Law 10.639/03 in their school contexts. Furthermore, the investigated sample consisted of eight teachers. The results showed a scenario of precarious initial and continuous preparation in the participants' careers. It was noticed that the lack of preparation in the Biological Sciences courses contributes to the emergence of difficulties in the process of promoting an anti-racist education, which was identified when they pointed out difficulties such as in articulating the theme with the scientific knowledge, in approaching the theme frequently in their classes and the lack of a critical perception to analyze the contents of Biology and how students from different ethnic-racial contexts relate to each other. Despite that, it is emphasized that the educators understand the importance of teaching African and Afro-Brazilian History and Culture, however, for its implementation to actually occur, better preparation is necessary, which can only happen through the access to training opportunities. Moreover, for actual results to be observed, curricula, resources and educational materials must also be reformulated. In conclusion, it should be noted that the commitment to complying with Law 10.639/03 and the promotion of new ways of learning and teaching based on the appreciation and recognition of Brazilian ethnic-racial diversity is not and cannot be a responsibility only of the teachers, but the result of a joint action with the school community, the education departments and the State itself.

**Keywords:** Teaching; Anti-racist education; Education of ethnic-racial relations; Multicultural pedagogies; Racism.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1.1 AS MULTIFACES DA OPRESSÃO RACIAL: O RACISMO E SEUS EFEITOS NO CONTEXTO BRASILEIRO .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 EDUCAÇÃO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AS AÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO NA LUTA POR DIREITOS.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2.1 MOVIMENTO NEGRO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA A GARANTIA DE DIREITOS À POPULAÇÃO NEGRA.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3 O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3.1 APRESENTANDO HISTÓRIAS OUTRAS ATRAVÉS DA ARTICULAÇÃO ENTRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE BIOLOGIA.....</b>	<b>33</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>39</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>42</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>84</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ser negro no Brasil é conviver em meio à herança da mentalidade colonial de superioridade estética, cultural, intelectual e religiosa europeia e eu, assim como todos/as os/as afro-brasileiros/as, vivemos diante dessa assombrosa realidade. As marcas resultantes disso são diversas e é com o avançar da idade e ao adquirir conhecimento que se torna possível compreendê-las não apenas em uma perspectiva individual, mas como produtos de um processo histórico de opressão que vitimou nossos/as semelhantes.

Crescer em meio à cultura de “morenização”<sup>1</sup> não foi uma tarefa fácil do ponto de vista de entendimento e aceitação do meu pertencimento racial e, conseqüentemente, construção da minha identidade. Por possuir a pele escura e “traços finos”, o meio social e familiar em que vivia procurava renegar a todo custo a minha negritude utilizando o termo “moreno” como uma alternativa “menos pejorativa”, afinal de contas, assumir-se negro, em uma perspectiva histórica, nunca foi vantajoso. Devido a isso, incorporei tal ideia e, durante toda a infância, rejeitei a cor da minha própria pele.

Somente durante a adolescência ocorre o meu despertar e, então, o início de uma busca pelo conhecimento de mim mesmo. É a partir disso que surge meu interesse pelas questões raciais, sendo na graduação onde realmente pude intensificar meus estudos e conhecimentos na área.

Ainda que não existam componentes curriculares específicos para o debate acerca desse tema ou o seu ensino por parte dos demais componentes curriculares obrigatórios, a inclusão das disciplinas “Perspectivas Culturais no Ensino de Biologia e Educação” e “Corpo, Gênero e Sexualidade” no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe representa um avanço na caminhada em busca de propostas de ensino e de formação inicial docente antirracistas, pois são responsáveis por fomentar discussões envolvendo as questões étnico-raciais, articulando-as com a educação e o ensino de Ciências e Biologia.

A partir das reflexões promovidas por essas disciplinas, pude revisitar memórias e experiências do passado, principalmente relacionadas ao âmbito escolar e à educação, analisá-las e problematizá-las com o embasamento de pesquisadores/as da área. Com base nisso, pude perceber o quanto a escola ainda precisava se comprometer com a pauta racial, uma vez que,

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Darcy Ribeiro (2006) para se referir à busca de um branqueamento das pessoas negras brasileiras a fim de serem socialmente aceitas.

ainda que houvessem abordagens acerca do tema, eram realizadas pontualmente, durante datas como no dia da Consciência Negra, ou nem mesmo eram abordadas.

Além disso, a falta de representatividade nas ações pedagógicas, nas atividades, nos recursos e nos conteúdos, os quais caracterizavam-se pela adoção de bases epistemológicas eurocentradas, foi um ponto marcante a ser revisitado.

Segundo Carneiro e Russo (2020), as representações são imprescindíveis durante a formação de identidades, influenciando-as e impactando-as diretamente. Ao fundamentar-se na ótica eurocêntrica, a educação reproduz a definição do que é ou não normal estabelecida por essa civilização, tendo, deste modo, a figura branca como a norma padrão (MALAFAIA, 2018). Nesse cenário, aqueles que não se enquadram na norma são considerados anormais, o que resulta em sua exclusão de diferentes espaços sociais (CARNEIRO; RUSSO, 2020).

Dessa forma, percebe-se uma inviabilidade em formar indivíduos/as capazes de atribuir significados positivos a respeito dos seus semelhantes e identificar-se como parte dessa identidade coletiva, posto que as abordagens são focalizadas na figura branca e, no que se refere às pessoas negras, somente recebem destaque quando associadas à escravização. Ademais, ao não se ver no outro, crianças e jovens negros/as passam a não se enxergar enquanto possibilidades, sendo limitados/as às baixas condições de vida as quais, historicamente, nosso povo é relegado.

Esses pontos também foram percebidos ao retomar as experiências vivenciadas durante a minha atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP), permitindo-me notar que a ausência de discussões em torno da temática racial não era exclusiva da escola na qual estudei, mas uma realidade compartilhada por outras instituições, incluindo-se a universidade.

Diante do exposto, mais do que qualquer outro fator, são as minhas vivências e a incessante procura por entender quem sou que me trazem até aqui. Assim, ao tratar sobre as questões étnico-raciais, mergulho em minhas próprias experiências de vida e, ao longo do processo de aquisição de conhecimentos, também encontro respostas para a minha existência.

Nesse sentido, para a elaboração deste trabalho, me guio, inicialmente, por alguns dos múltiplos questionamentos que ao longo dos estágios finais da graduação têm ecoado cada vez mais intensamente para mim: por que falar sobre as relações étnico-raciais? Mas não apenas isso, por que ensinar sobre essas relações na escola? E, de maneira específica, por que tratar sobre elas no ensino de Biologia?

O processo ininterrupto de procura por respostas para essas perguntas iniciais e de aprofundamento na temática requer diferentes fatores, mas, um dos principais é, sem dúvidas,

o conhecimento da história de formação da sociedade brasileira, pois parto da premissa de que sem a compreensão do passado, não é possível compreender o presente.

A partir do violento tráfico transatlântico de africanos/as para o continente americano, foi imposto a nível mundial um processo ainda não visto anteriormente: a classificação humana em grupos raciais com base nas suas características fenotípicas, surgindo, então, o “branco”, o “negro” e o “índio” (QUIJANO, 2014). Com base nela, se estabeleceram grupos dominantes (colonizadores, europeus) e dominados (colonizados, não-europeus), conforme Quijano (2014) acrescenta.

Esse processo de racialização não era comum entre os/as africanos/as, uma vez que, consoante Santos (2010), eles/as não se reconheciam naturalmente assim, muito menos como “negros/as” antes do processo de escravização. Para essa civilização, todas as pessoas eram semelhantes e sua divisão era realizada em grupos étnicos, todavia, por meio do contato com o povo europeu, essa visão de mundo passou a ser modificada, resultando em sua classificação como “negros/as” e “africanos/as” ao chegarem na América (SANTOS, 2010).

A racialização populacional, para Quijano (2005), constituiu uma forma de legitimar os mecanismos de dominação utilizados pela civilização europeia. Além disso, produziu diversas consequências que perduram até os dias atuais na forma de discriminações, desigualdades e limitações às pessoas negras. Portanto, é inegável que o Brasil é um país caracterizado por conflituosas relações raciais desde a mais tenra idade.

As discussões em torno dos impactos do racismo arraigado na história brasileira para a precarização da população negra, que, conforme Santos (2010), se intensificaram a partir do surgimento de um novo cenário político no fim na década de 1980, demonstram-se cada vez mais atuais, principalmente diante das ondas de conservadorismo que têm ressurgido nos últimos anos ao redor do mundo respaldadas por figuras políticas autoritárias, extremistas e preconceituosas.

Embora a injúria racial e o racismo sejam considerados crimes no Brasil pelo artigo 140 do Código Penal e pela Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, respectivamente, diferentes casos absurdos de discriminação ganham destaque praticamente todos os dias na mídia, nas redes sociais ou nas conversas do dia a dia, como o de uma loja que elaborou um código de alerta para pessoas negras que adentrassem no estabelecimento<sup>2</sup> ou o do homem negro

---

<sup>2</sup> Racismo: loja da Zara em Fortaleza teria código para alertar sobre a entrada de negros, diz delegado. **Extra**. 10 out. 2021. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia/financas/racismo-loja-da-zara-em-fortaleza-teria-codigo-para-alertar-sobre-entrada-de-negros-diz-delegado-25244259.html>. Acesso em: 17 nov. 2021.

espancado por um policial militar e um segurança até a morte em um supermercado em Porto Alegre<sup>3</sup>.

Na escola esses casos se repetem. Episódios como o da estudante que teve suas tranças cortadas na escola em que estudava<sup>4</sup>, do menino que, por conta do seu cabelo black power, teve sua matrícula recusada pela instituição escolar<sup>5</sup> e o da estudante negra vítima de racismo em uma conversa por aplicativo de mensagens de outros/as estudantes da mesma escola em que estudavam<sup>6</sup> evidenciam não apenas a brutalidade desses casos – que não perdoam nem as crianças e adolescentes negros/as –, mas também como a instituição escolar se caracteriza como um território reprodutor das opressões existentes em meio a sociedade.

Isso, em consonância com Silva (2007), reflete a dificuldade da sociedade brasileira em reconhecer, aceitar e valorizar a multiplicidade étnico-racial existente e as contribuições de todos esses grupos à humanidade, produzindo, desta forma, inúmeras desigualdades sobretudo na esfera educacional, a qual, segundo Barros e colaboradores (2011), por muitos anos promoveu a valoração dos aspectos socioculturais europeus em detrimento daqueles de origem africana e/ou indígena.

Gomes (2005, 2010) sinaliza que qualquer forma de preconceito não é inata, mas sim aprendida através das múltiplas relações estabelecidas nas diferentes instituições sociais e que as visões de mundo resultantes dessas interações são atravessadas por questões políticas, sociais e culturais. Aliado a isso, Krauss e Rosa (2010) adicionam que esse processo social de ensino-aprendizagem para a identificação das diferenças existentes entre as pessoas ocorre desde a infância, sendo realizado com a intenção de tratá-las desigualmente por meio da atribuição de valores positivos e negativos, assim, as características são classificadas em superiores/melhores e inferiores/piiores.

---

<sup>3</sup> Homem negro morre após ser espancado em unidade do Carrefour em Porto Alegre. **Brasil de Fato**, São Paulo, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/11/20/homem-negro-morre-apos-ser-espancado-em-unidade-do-carrefour-em-porto-alegre>. Acesso em: 20 nov. 2021.

<sup>4</sup> BATTISTELLA, C.; CALDAS, J. Polícia de SC investiga denúncia de racismo em escola; tranças de menina teriam sido cortadas. **G1 SC**, Santa Catarina, 16 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/11/16/policia-de-sc-investiga-denuncia-de-racismo-em-escola-trancas-de-menina-teriam-sido-cortadas.ghtml>. Acesso em: 17 nov. 2021.

<sup>5</sup> GAMA, A. Menino com cabelo black power tem matrícula recusada; diretora nega racismo. **UOL**, 14 mar. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/03/14/crianca-autista-tem-matricula-escolar-recusada-por-usar-cabelo-black-power.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 17 nov. 2021.

<sup>6</sup> SANTOS, A. P. Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio. **G1 RJ**, Rio de Janeiro, 20 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2021.

A partir da compreensão dessa origem social dos preconceitos, podem ser adotadas estratégias para interferir, desconstruir e reeducar as percepções dos/as indivíduos/as a respeito das diferenças étnico-raciais, evitando hierarquizações e discriminações.

É exatamente nesse processo de interrupção da manutenção de valores negativos acerca da diversidade étnico-racial pelo imaginário social que a instituição escolar desempenha um papel central, devido à possibilidade de utilizar a educação como uma ferramenta para a apresentação de novos pontos de vista, saberes e valores dos e a respeito dos diferentes grupos formadores da população brasileira aos/às estudantes.

Nessa perspectiva, no que se refere às abordagens educacionais sobre a civilização africana, a orientação é que

[...] não podemos esquecer que os povos africanos foram, por mais de três séculos, escravizados no Brasil. Contudo, não podemos esquecer também que, apesar das condições adversas, as expressões culturais africanas não sucumbiram, elas se fizeram e se fazem presente na formação da nossa brasilidade (BRASIL, 2006, p. 60).

Dessa maneira, conclui-se que novas propostas de ensino comprometidas com o combate à intolerância e com o respeito e a valorização da multirracialidade, da multietnicidade e das contribuições das diferentes civilizações que marcaram a história do nosso país se fazem necessárias.

Diante disso, mais questionamentos surgem: qual o papel dos/as professores/as em meio a esse cenário? Como as questões étnico-raciais são trabalhadas por eles/as durante suas aulas? Como podem ser trabalhadas nas aulas de Biologia? Quais as dificuldades enfrentadas para isso?

Movido especificamente por essas inquietações, surge, para mim, a necessidade de aprofundar ainda mais na temática étnico-racial e suas relações com a educação e o ensino de Biologia. Destarte, em busca de compreender como são vivenciadas essas questões em meio à prática docente, esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer as experiências dos/as educadores/as de Biologia de escolas da rede pública de Aracaju/SE com o ensino das relações étnico-raciais.

Como objetivos específicos, buscou-se analisar as percepções dos/as docentes acerca da importância da Lei nº 10.639/03 e do ensino das relações étnico-raciais; compreender como ocorre (e se ocorre) o ensino das relações étnico-raciais nas aulas de Biologia; identificar possíveis dificuldades no trabalho com essas questões durante as aulas.

Em termos de estruturação, este estudo divide-se em cinco capítulos. Neste primeiro, buscou-se apresentar, a partir das experiências vivenciadas ao longo da minha trajetória até

aqui, os motivos que me levaram à escolha do tema, bem como considerações iniciais que justificam sua relevância e sua atualidade.

O segundo compreende o referencial teórico, conjunto de fontes teóricas que contextualizam e alicerçam o presente trabalho. Inicialmente, são apresentados conceitos fundamentais para a compreensão do contexto brasileiro no qual, ao longo do tempo, se estabeleceram as tensas relações étnico-raciais. Em seguida, são abordadas as implicações sociais desses conflitos, assim como o papel da escola nesse processo e suas consequências sobre o campo educacional, levando à formação do Movimento Negro, um movimento social que luta em busca da garantia dos direitos básicos humanos das pessoas negras a fim de proporcioná-las melhores condições de vida e superar a marginalização a qual foram historicamente condicionadas.

Por fim, discutem-se possibilidades e benefícios associados à inclusão das relações étnico-raciais no cenário educacional, destacando a importância de realizá-la no ensino de Biologia, uma vez que esta área do conhecimento possui relevante participação no processo de formulação e consolidação do racismo e de movimentos e teorias racistas no campo científico.

No terceiro capítulo, é descrita a metodologia adotada, caracterizando os/as sujeitos/as participantes e as etapas que compuseram a trajetória de produção desta obra. Em seguida, no quarto capítulo, são apresentados os resultados obtidos a partir da realização da pesquisa, além da análise, interpretação e discussão deles sob a perspectiva da literatura especializada.

No quinto e último capítulo, são apresentadas as considerações finais, nas quais busca-se retomar os objetivos estabelecidos no estudo, evidenciando, também, os conhecimentos adquiridos, as contribuições proporcionadas a partir das discussões levantadas e as limitações deste trabalho que abrem para outras possibilidades de exploração do tema e do campo de pesquisa.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A compreensão do processo complexo de (re)construção das relações raciais no Brasil requer, inicialmente, o entendimento de alguns conceitos básicos, os quais serão discutidos a seguir.

## ***Raça***

De acordo com Munanga (2003), o conceito de raça deriva do italiano *razza*, termo originado a partir do latim *ratio*, significando categoria, espécie.

Inicialmente, sua utilização era realizada no campo das Ciências Naturais a fim de classificar plantas e animais. Contudo, na França, entre os séculos XVI e XVII, isso se estendeu aos grupos humanos com a finalidade de estabelecer hierarquizações como uma maneira de distinguir classes sociais opostas e legitimar desigualdades, o que ainda ocorria sem haver a consideração das características físicas dos/as indivíduos/as (MUNANGA, 2003).

No século XVIII, a cor da pele, definida a partir da concentração da proteína melanina, passa então a ser a característica determinante na organização das hierarquias sociais: quanto menos pigmentada, mais superiormente o grupo de pessoas que compartilham essas características se situam. Desta forma, os seres humanos foram divididos em três raças principais: brancos/as (indivíduos/as com baixa concentração de melanina e, por isso, situados/as no topo), amarelos/as (indivíduos/as com concentração intermediária de melanina, conferindo-os/as um tom de pele amarelado) e negros/as (indivíduos/as de pele escura devido à alta concentração dessa proteína, situados/as mais inferiormente) (MUNANGA, 2003).

Em seguida, Munanga (2003) acrescenta que, no século XIX, além da pigmentação da pele, passam a ser consideradas as características morfológicas dos/as indivíduos/as – formato do nariz, dos lábios, do crânio, entre outras. Neste contexto, pode-se notar que essa categoria era entendida como um agrupamento de indivíduos/as que compartilham as mesmas características morfológicas (CASHMORE, 2000).

Gomes (2005), de modo mais aprofundado, a define como um produto das tensas relações sociais e de poder instituídas historicamente, não possuindo relação alguma com os conhecimentos elaborados cientificamente.

Aqui no Brasil, a operacionalização da raça na construção das relações sociais e culturais entre brancos/as e negros/as é notável, posto que seu uso se dá tanto para a identificação do pertencimento racial dos/as indivíduos/as, quanto para o embasamento de discriminações (GOMES, 2010). Além do mais, contemporaneamente em sociedades multirraciais como a brasileira, essa categoria funciona como um mecanismo para dominação, discriminação, exclusão e subalternização dos povos não-hegemônicos, em especial das pessoas negras (MUNANGA, 2012).

Em vista disso, em concordância com Munanga (2012), é possível perceber que a raça continua tendo significativas implicações políticas e sociais, mesmo não sendo mais biologicamente operante.

### ***Etnia***

O conceito de etnia surge no meio científico após a Segunda Guerra Mundial e as atrocidades cometidas em nome da ideologia nazista como uma oposição à ideia de existência de raças humanas, representando o conjunto de indivíduos/as que compartilham de uma cultura e origem semelhantes (BRASIL, 2006). Munanga (2003) ainda adiciona que entre essas pessoas existe o compartilhamento de uma mesma língua, território, tradições e religião, assim, dentro de uma única raça podem existir diversos grupos étnicos diferentes.

Ademais, o reconhecimento do pertencimento étnico de um/a indivíduo/a ou de uma etnia não ocorre apenas através da autoafirmação, mas também pela interação com outras pessoas/etnias e com a sociedade como um todo (BRASIL, 2006). Deste modo, pode-se afirmar que o conceito de etnia se fundamenta nos aspectos “sócio-cultural, histórico e psicológico” da população (MUNANGA, 2003, p. 12).

### ***Identidade***

Gomes (2005) conceitua identidade como sendo o modo de ser dos/as indivíduos/as diante de outros grupos sociais e do mundo. Além disso, por não ser inata, entende-se como um produto dos contextos histórico e social, capaz de informar sobre a cultura, os costumes, os comportamentos e as preferências dos/as sujeitos/as (GOMES, 2005).

As interações sociais desempenham papel essencial na formulação das diferentes identidades que nos compõem – racial, sexual, de gênero, de nacionalidade, entre outras –, pois é através do intercâmbio de conhecimentos entre diferentes pessoas e grupos que novas perspectivas, valores e visões de mundo vão sendo apresentadas e, posteriormente, rejeitadas ou impressas em quem somos (SILVA, 2007).

A partir disso, é possível falar sobre a identidade racial, uma das múltiplas que nos formam. No contexto brasileiro, ela é atravessada pelas contribuições da diversidade de povos que por aqui passaram, seja de forma voluntária, como os europeus, asiáticos, árabes e judeus, ou de maneira forçada, como ocorreu com os negros (MUNANGA, 2005b). Focalizando no caso da identidade negra, ela é descrita por Gomes (2005) como o resultado da percepção das

diferenças entre si e o/a “outro/a” no que diz respeito às informações étnico-raciais individuais e/ou de um grupo, o que acontece mediante as relações sociais estabelecidas uns com os outros. Assim, compreende-se que se trata de uma construção tanto individual quanto social (GOMES, 2011).

Além disso, há uma complexidade na construção da identidade negra, pois ela ocorre em meio a uma articulação com as demais identidades individuais e no contexto específico do racismo no Brasil e de seus efeitos (GOMES, 2011).

Cabe salientar que a produção dessa identidade não surge a partir da percepção das diferenças e desigualdades existentes entre as raças. Consoante Munanga (2005b), sua construção ocorre ao longo de todo um processo histórico, indo desde o conhecimento do continente africano no século XV pelo povo europeu até os dias atuais. Inclusive, durante o regime de tráfico transatlântico da população africana, o agrupamento das diferentes identidades num mesmo ambiente contribuiu para o enfraquecimento dos aspectos étnicos e culturais desses povos, assim, o processo de (re)construção identitária tornou-se imprescindível para a sobrevivência desses/as sujeitos/as (SANTOS, 2010).

Outrossim, não se fala em outras identidades raciais, como a branca ou a amarela, porque esses povos não foram historicamente submetidos a eventos traumáticos motivados pela cor da pele que apresentam e que resultaram em inúmeras marcas físicas, sociais e psicológicas (MUNANGA, 2005b).

### ***Multiculturalismo***

O processo de formação populacional na América Latina possui configurações que resultaram em um cenário multicultural específico, marcado principalmente por tensas relações entre os/as indivíduos/as, uma vez que elas se construíram com base em processos históricos e violentos de negação, escravização e eliminação do/a “outro/a” (CANEN, 2008). Portanto, em consonância com Canen (2008, p. 17):

o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica.

Segundo Canen (2007), o termo multiculturalismo é polissêmico, logo, caracteriza-se por apresentar diferentes significados de acordo com a perspectiva utilizada. A partir desta compreensão, neste trabalho, utiliza-se a definição de Munanga (2010, p. 41), que o entende

como um “encontro de culturas”, cujo fundamento deve ser a busca por uma comunicação entre os conjuntos culturais diferentes visando o reconhecimento da existência e importância da diversidade, assim como uma convivência igualitária entre eles.

### ***Colonialidade***

Por colonialidade entende-se, aqui, como o padrão de poder fundamentado na assimetria das relações étnico-raciais para interferir nas dimensões material e subjetiva da existência humana, descaracterizando e subalternizando os povos colonizados devido à imposição de saberes, visões de mundo, hierarquizações raciais e divisões de trabalho a partir da perspectiva eurocêntrica (QUIJANO, 2014; WALSH, 2009).

Streck e Adams (2012, p. 248), ainda informam que se trata de

[...] uma subalternização epistêmica em que outros saberes e interpretações de mundo *declarados* como não existentes – ou descritos como epistemologias reminiscentes do passado – são desclassificados e mantidos no esquecimento.

Diante disso, pode-se dizer que ela atinge três dimensões: a do poder, a do saber e a do ser (STRECK; ADAMS, 2012). A colonialidade do poder, para Quijano (2005, 2014), se apoia na existência do conceito de raça e nas hierarquizações raciais para constituir uma ferramenta de controle sobre a população, consolidando, dessarte, uma concepção a respeito da humanidade baseada em dicotomias que garantem a um grupo o poder de domínio sobre o(s) outro(s): superior-inferior, civilizado-primitivo, racional-irracional. Ainda em conformidade com o autor, seu surgimento se dá na América e é a partir dela que ocorre sua mundialização.

Ademais,

Na colonialidade do poder, a raça superior, constituída de homens brancos, cristãos, europeus tem direito à dominação e as demais raças inferiores são subjugadas. A expressão operativa dessa dicotomia superior-inferior (Subdesenvolvido-desenvolvido, primitivo-civilizado) é reproduzida pelo Estado através de suas instituições (internacionais, nacionais, regionais, estaduais, municipais, locais) ordenadas em todos os campos: educação, saúde, agricultura (MELO, A. C., 2019, p. 18).

Na dimensão do saber, a manifestação da colonialidade ocorre a partir da imposição da perspectiva eurocêntrica para a leitura e análise do mundo, deste modo, consideram-se válidos somente os saberes e as formas de pensar que apresentam como referência o conhecimento europeu (LANDER, 2005). Melo, A. C. (2019) aponta que, ao legitimar os saberes de origem

européia, os conhecimentos produzidos por outras civilizações são inferiorizados e desconsiderados, rechaçando-os, portanto, à ignorância. Isto, de acordo com Pinheiro (2019) ocorre até os dias atuais, como quando a ciência moderna é hipervalorizada em detrimento de outros saberes, sendo tomada como o único conhecimento legítimo.

Conforme Mignolo e Casas (2005), a mudança das pessoas é promovida a partir de alterações (como as citadas anteriormente) nas formas de interpretar o mundo ao seu redor e isto, conseqüentemente, implica na produção de diferentes formas de ser. Com base nisso, pode-se compreender a origem da colonialidade do ser, a qual também atua como um mecanismo de dominação e controle utilizado pelos povos colonizadores sobre os colonizados (MIGNOLO; CASAS, 2005).

Em consonância com Melo, A. C. (2019), sua consolidação se dá através da descaracterização dos povos dominados, os quais têm sua existência inferiorizada, invisibilizada e negada devido à destruição de seus imaginários e de suas identidades em virtude da imposição de uma adequação ao padrão europeu.

De acordo com Pinheiro (2019), uma vez que esses padrões de colonialidade persistem até a atualidade, como quando acreditamos que a Europa determina o padrão intelectual e qualquer outro conhecimento produzido fora desse território é considerado inferior e ilegítimo, torna-se necessária uma perspectiva contrária a esses mecanismos de regulação. Nesse contexto, surge a noção de decolonialidade como uma estratégia de negação e superação da colonialidade, sendo responsável por permitir que nos reconciliemos com as nossas próprias “histórias, epistemologias e identidades” (PINHEIRO, 2019, p. 334-335).

Assim sendo, a desconstrução das matrizes coloniais permite a destituição da categoria de raça dos povos historicamente dominantes, que a utilizavam (e ainda utilizam) como ferramenta para o domínio, a exploração e a inferiorização das civilizações não-brancas, principalmente da população negra (FLEURI, 2014).

### **2.1.1 AS MULTIFACES DA OPRESSÃO RACIAL: O RACISMO E SEUS EFEITOS NO CONTEXTO BRASILEIRO**

É impossível tratar sobre as relações raciais no Brasil sem também discutir o racismo e seus efeitos históricos sobre a população negra. Isto posto, no campo científico são encontradas diferentes abordagens que se encarregam de contribuir para a sua compreensão.

Wedderburn (2007) aponta que o racismo é um fenômeno não conceitual originado a partir das relações e tensões sociais estabelecidas ao longo da história. Na antiguidade,

pautava-se unicamente nas características físicas apresentadas pelas pessoas, contudo, com a apropriação dos conhecimentos científicos, saiu de um contexto sociocultural para transformar-se em um fenômeno de ordem política e econômica (WEDDERBURN, 2007).

Schucman (2010) informa que ele surge a partir do contato das civilizações europeias com a diversidade humana existente nos diferentes continentes a partir do século XVI, considerando-o como qualquer fenômeno que esteja alicerçado na ideia da existência de raças para legitimar e sustentar desigualdades, bem como para promover discriminações e hierarquizações sociais pautadas nas diferenças humanas.

Em conformidade com Silva (2009), ao estabelecer essas hierarquias, o racismo afeta diretamente as relações interpessoais ao mesmo tempo em que se manifesta através delas, garantindo privilégios a indivíduos/as pertencentes a grupos raciais considerados dominantes e marginalizando todos/as aqueles/as que não se enquadram nesse requisito.

Essa hierarquização baseia-se não apenas em características físicas, mas também em estereótipos relacionados a aspectos psicológicos, comportamentais, morais e intelectuais, favorecendo a dominação e exploração tanto dos/as indivíduos/as africanos/as e afro-brasileiros/as quanto de outros grupos sociais não-hegemônicos (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013), sendo a responsável pela atribuição de significados negativos à população negra, o que resultou, então, na histórica estigmatização e marginalização desse povo (BRASIL, 2006). Segundo Cashmore (2000), é justamente devido à atribuição de características negativas a esses/as indivíduos/as que o racismo pode ser compreendido como ideologia.

Além disso, Wedderburn (2007) sinaliza que essa opressão impede o desenvolvimento de empatia pelas pessoas negras, assim, não ocorre a sensibilização diante da falta de acesso a direitos sociais básicos nem mesmo perante o sofrimento delas, levando à rejeição e ao desprezo dessas pessoas. Almeida (2019) também traz importantes considerações acerca deste tema ao pontuar que esse imaginário social é constantemente reforçado através dos veículos midiáticos, da cultura e da educação.

No Brasil, o racismo apresenta características particulares em relação às suas formas de expressão, mas produz opressões assim como ocorre em todos os países racistas, por isso, é conhecido como “racismo à brasileira” (CUNHA JUNIOR, 2001). Essas peculiaridades, conforme Hofbauer (2000), se baseiam em dois mitos: o do branqueamento da população e o da democracia racial.

O branqueamento diz respeito a um ideário proposto pela elite brasileira, que acreditava que, por meio da mistura entre brancos/as e negros/as, estes/as poderiam ser

eliminados/as e, então, seria formada uma população homogênea, isto é, completamente branca, resolvendo o “problema” étnico-racial brasileiro e permitindo a modernização do país (ARAÚJO, 2016). Em vista disso, o mecanismo utilizado para branquear o povo negro seria a miscigenação (GATINHO, 2008) e, consoante Araújo (2016), esse conjunto de ideais foi intensamente propagado científica, política e popularmente.

Ademais, Krauss e Rosa (2010) sinalizam que ele age, principalmente, a nível sociocultural, sendo o responsável pelo apagamento das crenças, culturas e costumes africanos e afro-brasileiros e pela imposição das características e valores europeus. Entretanto, por mais que houvesse a aceitação dos aspectos culturais do grupo dominante, os dominados ainda seriam considerados como inferiores.

A concretização da crença nesse ideal aconteceu a partir do momento em que políticas de migração dos povos europeus foram favorecidas pelo próprio Estado, fundamentando-se na premissa de que essas pessoas seriam as responsáveis por branquear física e culturalmente todo o país com o passar dos anos (BARROS et al., 2011).

Essa tentativa de homogeneização da população e de sua cultura foi uma estratégia caracterizada por produzir marcas existentes até os dias atuais. Müller e Santos (2013) argumentam que, como consequência disso, os grupos sociais dominados foram submetidos a um processo de invisibilização cultural e de negação das suas contribuições histórico-sociais para a construção da sociedade brasileira a fim de que se adequassem à identidade socialmente aceita como “ideal”: a branca.

Já a outra ideia postulada pela elite consiste na existência de uma democracia racial, que parte do princípio de que, no território brasileiro, haveria uma convivência harmoniosa entre brancos/as, negros/as e demais raças e, desta forma, todos/as receberiam o mesmo tratamento e teriam as mesmas oportunidades de ascender socialmente (SILVA; TOBIAS, 2016). Munanga (2015) ainda acrescenta que a mestiçagem seria uma comprovação dessa pacificidade racial.

Um dos principais responsáveis pela disseminação dessa ideologia e de seu impacto sobre a sociedade foi o intelectual Gilberto Freyre, por meio de seu trabalho “Casa-Grande & Senzala” (1933). Em função disso, por muitos anos, enquanto o ideário de harmonia racial vigorava em território brasileiro, os direitos básicos humanos dos povos não-brancos não foram assegurados e, assim, inúmeras atrocidades foram cometidas contra essa população posto que “não havia preconceito no Brasil” (MUNANGA, 2015).

Tais formas de discriminação são promovidas, direta ou indiretamente, pelo Estado, demonstrando-se como uma maneira sistemática e institucional de operação do racismo

(GOMES, 2005). A partir da sua concepção institucional, compreende-se que as instituições, e aqui incluem-se as educacionais, atuam em um processo de defesa de interesses, benefícios e privilégios políticos e econômicos de uma parcela racial hegemônica, direta ou indiretamente, o que ocorre de maneira naturalizada, pois os grupos dominantes detentores das ferramentas de poder impõem a toda a sociedade normas e padrões regulatórios que normalizam suas ações ao mesmo tempo em que contribuem para a marginalização dos grupos dominados (ALMEIDA, 2019).

Ainda, de acordo com Cashmore (2000), a ação desse tipo de opressão sobre os corpos negros acontece de maneira velada, uma vez que instituições comerciais, escolares e/ou políticas, atuam produzindo agressões e restrições e, simultaneamente, camuflando-as, já que não existe uma figura específica a ser culpada, mas sim um conjunto de pessoas e procedimentos operando anonimamente.

## **2.2 EDUCAÇÃO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL E AS AÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO NA LUTA POR DIREITOS**

Segundo Cunha Junior (2001), a história da educação brasileira presta um desserviço à população negra por invisibilizar sua existência e suas demandas nos espaços escolares. Essa história é marcada, por exemplo, pelo impedimento do acesso das pessoas negras às escolas. Embora o acesso à educação fosse garantido desde a Constituição de 1824, sua negação vigorou até o início da República (BARROS et al., 2011). Devido a isso, os ensinamentos eram repassados aos/às negros/as entre si através da tradição oral, tendo a figura feminina um papel central nesse processo (ÁVILA; HYPOLITO, 2020).

Ademais, ao longo do século XX, as instituições escolares atuaram como ferramentas de branqueamento, impondo sobre os/as indivíduos/as não-brancos/as a assimilação da cultura dominante por meio de sua organização e seus instrumentos pedagógicos, baseando-se, portanto, nos princípios eugênicos para uma melhoria da raça (GATINHO, 2008). À vista disso, Gatinho (2008) destaca que, ao propor conhecimentos que se fundamentam em uma formação eurocêntrica, o currículo demonstra os efeitos do processo de branqueamento populacional.

Assim, a perspectiva eurocentrada adotada acerca da história do Brasil, além de, conforme Rodrigues e Abramowicz (2013), favorecer a produção de sujeitos/as universais, forneceu a todos/as os/as estudantes uma ideia de uniformidade da sociedade, naturalizando discriminações e desigualdades raciais (COSTA, 2013).

De acordo com Gatinho (2008), a apropriação da educação para a constante defesa dos interesses da elite branca e a descaracterização da figura negra, negando seus aspectos históricos, sociais e culturais, além de atribuí-los valor negativo, contribuiu para a marginalização dos/as cidadãos/ãs negros/as brasileiros/as, relegando-os/as aos cenários de baixa escolaridade, fracasso e evasão escolar.

Nesse sentido, percebe-se que, assim como na esfera social, os mecanismos de apagamento também se fizeram (e fazem) presentes e operantes no campo educacional. Nesse contexto, o currículo escolar<sup>7</sup> se apresenta como um dos principais responsáveis por isso, pois, ao mesmo tempo em que contribui para a promoção dos interesses da parcela dominante, ele descaracteriza as demais culturas e povos não-hegemônicos (PEREIRA; CORDEIRO, 2014). Desta maneira, pode-se dizer que ele conserva as marcas de uma herança colonial (SILVA, 2016).

Deste modo, os grupos dominados, por não apresentarem significativa ocupação nos espaços de poder e domínio das suas ferramentas de manutenção, acabam sendo silenciados e excluídos. Além disso, nas poucas vezes em que há a sua inclusão, ocorre uma abordagem estereotipada e/ou são utilizados mecanismos para evitar eventuais objeções por parte dessa parcela da população (SANTOMÉ, 2011).

Logo, infere-se que o currículo escolar não é neutro. Na realidade, ao estabelecer quais conhecimentos, narrativas e identidades devem ser priorizados, valorizados e quais devem ser invisibilizados, negados e desvalorizados, demonstra estar marcado por específicas relações de poder, logo, atua como uma ferramenta política (SILVA, 2011), caracterizando-se também como um mecanismo de exclusão ao ignorar e atribuir valor negativo à pluralidade encontrada dentro e fora da sala de aula (SILVA; SEVERO, 2021).

Uma das maneiras de manter em atividade as estratégias de controle dos grupos não-hegemônicos, em específico dos povos negros, pela elite branca se deu por meio da apropriação da história. Assim, ao reforçar valores, conquistas e a importância de figuras brancas e associar as figuras negras à escravidão e sofrimento através dos processos educativos, é promovida a negação da própria identidade pelas pessoas negras, que não querem estar relacionadas à imagem negativa existente a respeito do seu próprio povo,

---

<sup>7</sup> Aqui, o currículo é entendido como um artefato responsável pela produção e imposição de significados, tendo associação direta com as organizações sociais e relações culturais e de poder que permeiam a sociedade, refletindo, a partir de suas narrativas, os interesses da elite, moldando e definindo prioridades, características, identidades, conhecimentos e concepções acerca dos grupos sociais (SILVA, 2016, 2011).

cedendo, então, aos ideais brancos (MÜLLER; SANTOS, 2013). Isto, conforme Freitas (2016), representa um tipo de violência característico do modo que o currículo é organizado.

De acordo com Adichie (2019), é exatamente dessa forma que se cria uma “história única”: por meio da incessante repetição de estereótipos ao longo do tempo, um ponto de vista específico existente a respeito de um determinado grupo acaba sendo aceito como a realidade. A preocupação em torno disso reside no fato de que a história única dificulta o reconhecimento dos pontos em comum partilhados entre as pessoas, dado que suas diferenças ganham um peso maior ao longo desse processo, assim, a reconção da humanidade existente no/a “outro/a” vai sendo inibida (ADICHIE, 2019).

Em concordância com Santomé (2011, p. 163),

Todos os seres humanos, no momento em que se encontram diante de outras pessoas com características físicas muito diferentes ou com outro idioma materno, ou com costumes muito diferentes, adquirem algum grau de consciência de sua existência como grupo diferenciado; compreendem que compartilham uma certa visão do mundo com seu grupo de iguais e, ao mesmo tempo, que existem outras maneiras de pensar e de ser.

Destarte, fundamentando-se na ideia de Silva (2011) de que o currículo vai sendo construído em um processo concomitante à construção de quem somos, torna-se necessário contestar e (re)pensar o currículo vigente de forma a garantir que as diferentes histórias sejam conhecidas para que se possa abranger as contribuições históricas, sociais e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros. Nesse movimento, é fundamental desvincular-se de uma perspectiva eurocêntrica da história para que seja possível contribuir para a produção de identidades capazes de compreender e valorizar as múltiplas formas de ser encontradas em meio à sociedade brasileira (SILVA; SEVERO, 2021).

Nessa concepção, o processo de reconhecimento das particularidades relacionadas aos diferentes povos formadores da identidade nacional e de suas contribuições por meio da educação apresenta-se benéfico por fomentar o desenvolvimento de um sentimento de comunidade entre os semelhantes (SANTOMÉ, 2011), bem como para o combate às diversas formas de opressão as quais, ao longo de muito tempo, os grupos minoritários foram submetidos (PEREIRA; CORDEIRO, 2014).

Prudêncio e Jesus (2019) enfatizam que, enquanto outras perspectivas não forem incluídas e debatidas, seja durante a formação docente ou discente, as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros permanecerão sendo folclorizadas, estigmatizadas e reduzidas, por exemplo, ao samba e à feijoada.

Diante do exposto, abordar no âmbito escolar a diversidade de valores, culturas e histórias demonstra-se relevante, uma vez que constitui uma forma de combate à perpetuação de histórias únicas, especialmente daquelas a respeito da população negra. Adichie (2019) ainda ressalta a importância em se dissociar de abordagens monoculturais, permitindo, então, que múltiplas histórias ganhem destaque e favoreçam mudanças no imaginário social.

Outrossim, se as histórias um dia foram utilizadas para a depreciação de todo um povo, elas podem ser retomadas, reconstruídas e recontadas em um movimento humanizante, que objetiva reconstituir a dignidade do mesmo (ADICHIE, 2019).

### **2.2.1 MOVIMENTO NEGRO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA A GARANTIA DE DIREITOS À POPULAÇÃO NEGRA**

Ao fim dos anos 1980, com a redemocratização brasileira e a criação de um novo cenário político e social no país, houve a abertura para que movimentos sociais ligados às mais diferentes causas emergissem. Neste contexto, surge o Movimento Negro (MN), responsável por atuar na defesa dos direitos e interesses relacionados à população negra do Brasil (SANTOS, 2010).

Embora já estivesse em atuação há alguns anos, é somente com a chegada da década de 2000 que as reivindicações e denúncias feitas pelo MN ganham, de fato, destaque nacional – e internacional – devido à sua participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida em 2001 pela Organização das Nações Unidas, em Durban, na África do Sul (GOMES, 2012b).

De acordo com Wedderburn (2007, p. 17), a realização da Conferência foi importante por expor mundialmente os perigos e perversidades associados ao racismo, apresentando-o como “[...] uma grave ameaça para a paz mundial e um perigoso fato de desagregação interna para as nações, ressaltando a necessidade de ações urgentes no sentido de contê-lo com medidas específicas de caráter público”. Para isso, dados que evidenciavam a existência de desigualdades raciais e de suas consequências foram divulgados (NOGUEIRA, 2017).

O objetivo central do evento foi firmar um compromisso mundial contra o racismo e a desigualdade racial por meio da elaboração de um Plano de Ação que conduzisse os países à implementação de medidas visando a promoção da igualdade racial (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013). Assim sendo, ao aceitar o acordo proposto em Durban, o Brasil e os demais países participantes reconheceram a existência da discriminação racial e se comprometeram,

portanto, a adotar as políticas públicas necessárias para combatê-la e superar seus efeitos sobre a população negra (GOMES, 2012b).

Segundo Munanga (2015), não existiam discussões sobre as questões levantadas durante a Conferência fora de ambientes acadêmicos, como na mídia ou entre a população. Assim, a mobilização realizada pelas entidades componentes do MN foi crucial, posto que deu visibilidade à complexa situação enfrentada pelos/as afrodescendentes no Brasil, garantindo que a diversidade étnico-racial fosse posta em pauta no setor político do país de modo a serem implementadas políticas de ação afirmativa e de combate ao racismo e às desigualdades, dando enfoque, principalmente, à necessidade de reformulações no campo educacional (GOMES, 2009; MUNANGA, 2015).

A partir dos anos 2000, com o fortalecimento do movimento e de suas atividades, é posto em ação um dos seus principais feitos: o processo de reinvenção da raça (GOMES, 2012b). Ao questionar o mito da democracia racial e cobrar pelo reconhecimento da influência negra na formação da identidade nacional (GUIMARÃES, 2003), o MN propõe uma nova interpretação à essa categoria, tornando-a um artefato político por meio do qual o questionamento da história construída no Brasil é viabilizado, assim como a produção de narrativas, conhecimentos, identidades e relações positivas, que rompem com as ideias de hierarquização e inferioridade e com os atributos negativos associados às pessoas negras, reeducando toda a população (GOMES, 2012b).

Dessa maneira, são reintroduzidas novas perspectivas no tocante a raça, racismo e o/a negro/a, posto que “começa-se a falar de antepassados, de ancestrais, e os negros que não cultivam essa origem africana seriam alienados, pessoas que desconhecariam suas origens, que não saberiam seu valor, que viveriam o mito da democracia racial” (GUIMARÃES, 2003, p, 103). Dessarte, é proposta a ideia de “raça negra” pelo MN e pela população afro-brasileira, que passam a se referir diretamente ao grupo de pessoas que compartilham aspectos físicos e culturais semelhantes, mas também de uma ancestralidade e resistência frente às variadas formas de opressão as quais são submetidas diariamente, apossando-se do conceito para que haja a elaboração de uma identidade afirmativa e a unificação de seu povo com base no específico contexto racial brasileiro (SILVA, 2009).

Para Schucman (2010, p. 49),

[...] o reconhecimento incorreto ou não reconhecimento de uma identidade marca suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento de incapacidade, ódio e desprezo contra elas mesmas, e desta forma a política de reconhecimento não é apenas um respeito a esses grupos, mas também uma necessidade vital para a constituição dos indivíduos.

Partindo dessa concepção, a importância por trás do processo de ressignificação consiste na possibilidade de sua utilização como um dispositivo para a promoção de políticas públicas direcionadas especificamente a essa população historicamente subalternizada, assim como para a construção de representações e significados positivos em torno da mesma (SCHUCMAN, 2010).

Quando se voltam os olhares para a esfera educacional, percebe-se que as ações desse movimento social foram voltadas à reivindicação de uma escola capaz de reconhecer e propor reflexões acerca da diversidade étnico-racial existente no Brasil, trazendo discussões sobre os valores histórico e sociocultural do povo negro para a constituição da sociedade, rompendo com as discriminações e o apagamento desse povo e de sua importância para a história do país (PEREIRA; CORDEIRO, 2014).

Dessarte, devido às reivindicações feitas ao longo de muitos anos, passa a urgir a exigência de que docentes, instituições escolares e currículos se submetam a reformulações teórico-práticas a fim de propor novas relações entre o conhecimento e a diversidade sociocultural existente, construindo uma educação capaz de promover o combate às discriminações e desigualdades raciais e, portanto, atender às demandas pleiteadas pelo movimento social (GOMES, 2012a).

As inúmeras críticas e questionamentos feitos pelo MN evidenciaram a tendência do modelo educacional vigente em embranquecer e universalizar pautas de cunho cultural e social abordadas no interior da escola. Nesse sentido, as ações do grupo eram voltadas à luta pela afirmação da identidade negra e reconhecimento de suas contribuições, assegurando, deste modo, direitos básicos a essa parcela da população (GATINHO, 2008).

Também cabe apontar que, consoante Gomes (2012b, p. 741): “Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos”.

Assim, é nesse cenário de evidente desigualdade e luta incessante por uma sociedade mais equânime que surge a necessidade de responder às reivindicações dos movimentos sociais elaborando políticas afirmativas no Brasil, principalmente aquelas direcionadas à população afro-brasileira (BARROS et al., 2011).

As políticas de ação afirmativa constituem recursos empregados pelo Estado que pretendem tratar de maneira diferenciada povos historicamente oprimidos como uma forma de compensar o impacto causado pelas desigualdades e discriminações sofridas ao longo dos anos, sendo medidas que estão de acordo com a ideologia antirracista (MUNANGA, 2001).

Ao focalizar em medidas reparatórias para essas desigualdades que são produzidas pelas estruturas socioeconômicas, culturais e educacionais a fim de que sejam assegurados direitos sociais básicos à população, as ações afirmativas passam a ser incluídas entre as Políticas Sociais (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013).

Elas, então, partem do princípio de que não é suficiente apenas combater discriminações no presente, mas também atuar sobre os efeitos do passado que persistiram ao longo da história até os dias atuais (BARROS et al., 2011). Assim sendo, para que possam cumprir seus objetivos de superação do racismo e de suas consequências, Silva (2003) destaca que tais políticas devem promover condições para a ascensão das pessoas negras social, econômica, educacional e culturalmente, atuando em ordem institucional para que os mecanismos de perpetuação das desigualdades sejam impedidos de se propagar.

Em vista disso, elas almejam a reparação de

[...] danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004a, p. 11).

Especificamente na esfera educacional, essas políticas têm como pressuposto o fomento da compreensão tanto de que as aprendizagens se dão em meio às interações sociais, sobretudo quando a pluralidade se faz presente, quanto acerca da existência de hierarquizações e discriminações raciais, estimulando o desenvolvimento de propostas teórico-metodológicas para combate às mesmas (VERRANGIA, 2014).

Nesse contexto, tais medidas devem garantir não apenas o ingresso de pessoas negras nas instituições de ensino, mas também a permanência e sucesso das mesmas (BRASIL, 2004a; WALTER, 2017). Ademais, deve-se oferecer a garantia de

[...] valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004a, p. 11).

Dentre as propostas levantadas pelas políticas de reparação estão as cotas, a formação de docentes, financiamentos estudantis e alterações curriculares (BARROS et al., 2011). Deste modo, de acordo com Gomes (2010), pode-se igualmente considerar que a Lei nº 10.639/03 se trata de uma medida de ação afirmativa, dado que é responsável por propiciar

uma (des)construção curricular a fim de estabelecer novas narrativas a partir da dissociação entre educação e colonialidade, combatendo-a no âmbito escolar (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013).

Para Gomes (2010), ao reconhecer as implicações do racismo e amparar ações educacionais destinadas ao seu combate, fomentando a concretização de modificações positivas, o Estado brasileiro sai de uma condição neutra e admite-se democrático. Nessa conjuntura, em 2003, é sancionada a Lei nº 10.639/03<sup>8</sup>, a qual intenta alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), que, em concordância com Krauss e Rosa (2010), apresenta recomendações programáticas e metodológicas para o campo pedagógico. A partir desse momento, é estabelecida a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos povos Africanos e Afro-brasileiros durante a Educação Básica em todas as escolas do país (BRITO, 2011).

Tal alteração na LDBEN implica em novas possibilidades para a educação no Brasil no que concerne a propostas pedagógicas desvinculadas ao histórico processo de perpetuação da valorização da cultura, dos costumes, das características e dos conhecimentos de origem europeia, pois, agora, abre-se espaço para que outras culturas, perspectivas e valores adentrem no espaço da escola, superando, portanto, os ideários racistas e contribuindo para a valorização dessa diversidade que existe em meio à sociedade brasileira (COSTA, 2013).

As propostas de reformulação apresentadas pela norma são:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Portanto, a Lei propõe uma reconfiguração educacional através da exigência de que docentes e instituições de ensino coloquem em prática currículos que atribuam valor positivo à diversidade étnico-racial existente, rompendo com a perpetuação de narrativas e práticas etnocêntricas ao promover um processo educativo mais inclusivo, tornando visíveis as

---

<sup>8</sup> Em 2008, a LDBEN, que já havia sido alterada pela Lei nº 10.639/03, passa por uma nova alteração promovida pela Lei nº 11.645/08, que passa a tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pelas instituições de ensino do país (PEREIRA, 2011).

contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros que, por muito tempo, foram apagadas da história (e dos currículos) do Brasil (OLIVEIRA, SALES; GOUVÊA, 2014).

Para além disso, espera-se criar representações positivas por parte dos/as indivíduos/as negros/as em relação ao seu próprio povo, garantindo o reconhecimento de sua história e importância para a constituição do corpo social brasileiro, assim como a superação da discriminação étnico-racial e de suas consequências (WALTER, 2017).

Diante disso, o combate ao racismo, agora, ocorre por meio do fornecimento de conhecimentos, informações e valores positivos, capazes de favorecer o respeito e o reconhecimento das diferenças étnico-raciais presentes no Brasil (BERNARDO; MACIEL, 2015). Isto, segundo Silva e Severo (2021), pode ocorrer através de abordagens multi e interdisciplinares, nas quais docentes de diferentes disciplinas e/ou séries desenvolvem suas práticas pedagógicas de maneira integrada com as questões étnico-raciais.

Ademais, deve-se ressaltar que as transformações difundidas pela legislação não se direcionam unicamente para as pessoas negras, mas sim para toda a população, uma vez que devem ser executadas nas esferas educacionais pública e privada, tanto da rede básica quanto da superior de ensino, bem como por conselhos e secretarias de educação (GOMES, 2011).

De acordo com Gomes (2012a), o ato de falar sobre o/a “outro/a” em sala de aula, significa romper com o silêncio, reconhecer a existência desses/as sujeitos/as e seu papel ativo diante da sociedade, bem como os conflitos e divergências associados que contribuem para o entendimento de que não existe harmonia quando se trata sobre diversidade, possibilitando, portanto, respostas, opiniões diferentes, diálogos e a expressão da singularidade de cada um/a.

Embora a implementação de legislações reparadoras direcionadas ao povo negro não signifique obrigatoriamente que serão executadas e/ou compreendidas adequadamente, em conformidade com Silva (2014), elas se tratam de um grande avanço alcançado após anos de luta da população negra brasileira, em especial do Movimento Negro, já que o contexto político e social existente no país inviabilizou historicamente o acesso dessa parcela populacional aos seus direitos fundamentais, se tratando, deste modo, de uma medida importante para a construção de uma sociedade mais equânime.

### **2.3 O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS**

O contexto escolar, embora seja um ambiente no qual ocorrem aprendizagens, socialização e troca de conhecimentos e experiências entre os/as indivíduos/as fora do seio

familiar, também é o local em que as primeiras experiências com o racismo são vivenciadas (SILVA; SEVERO, 2021).

A compreensão do papel da escola na atualidade pressupõe reconhecer sua responsabilidade no fornecimento de conhecimentos para além dos conceituais, como crenças e valores, bem como na promoção do respeito à diversidade étnico-racial (WALTER, 2017). Além disso, compreender o processo histórico de escolarização dos/as negros/as no Brasil significa entender a influência colonizadora sobre a educação como um todo (VERRANGIA, 2014).

Outrossim, uma vez que pautas específicas referentes à população negra foram ignoradas ao longo de muito tempo pelo sistema educacional brasileiro, inclusive por alguns/algumas docentes (CUNHA JUNIOR, 2001), exigem-se então, com o intuito de reparar esse descaso que predominou por anos, pedagogias que trabalhem com o estabelecimento de relações étnico-raciais positivas entre os/as indivíduos/as negros/as e brancos/as, (re)educando-as com o objetivo de combater o racismo e as demais formas de discriminação (BRASIL, 2004a).

Para que se possa construir uma educação fundamentada no respeito e na valorização das contribuições dos povos africano e afro-brasileiro, torna-se essencial se desfazer de toda e qualquer forma de preconceito (SILVA, 2005). Para isso, não há necessidade de haver especialidade na temática, mas o comprometimento no estabelecimento de novas maneiras de se educar e formar sujeitos/as capazes de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial brasileira, superando o etnocentrismo, a hierarquização e a invisibilização de culturas e povos não-europeus (SOUZA, 2013).

Conforme Moreira e Candau (2003), não é possível “desculturalizar” a educação, pois a humanidade é completamente permeada pela cultura. À vista disso, ao retomar discussões e problematizar a existência de sujeitos/as universais a partir da associação entre educação e cultura (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013), a escola é desafiada a tratar sobre o multiculturalismo, visando o estabelecimento do respeito e valorização do mesmo, além de sua manifestação, rompendo com um passado de enaltecimento apenas dos aspectos culturais associados aos povos europeus (MOREIRA; CANDAU, 2003). Ao aceitar a pluralidade, a escola deve se comprometer com a prática de uma pedagogia antirracista, posicionando-se contrariamente a qualquer tipo de discriminação (MÜLLER; SANTOS, 2013).

Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais demonstra-se como uma potente alternativa para a construção de uma educação mais significativa e inclusiva. As relações étnico-raciais são entendidas como a maneira que pessoas brancas e negras se relacionam no

Brasil ao longo de um “processo histórico, social, político, econômico e cultural” (GOMES, 2010, p. 22).

Em outras palavras, indiscutivelmente, no decorrer das relações interpessoais, as características fenotípicas e os traços culturais e comportamentais fornecem informações acerca de quem é o/a “outro/a”, o que pensa e de qual(is) grupo(s) faz parte, o que pode fundamentar desrespeitos, preconceitos e estereótipos quando não se toma a devida cautela no processamento desses atributos (VERRANGIA; SILVA, 2010).

No âmbito educacional, o processo de reeducar as relações instituídas entre negros/as e brancos/as tem como objetivo a promoção de uma formação para a cidadania, na qual as pessoas possam participar ativamente na defesa de interesses públicos e direitos sociais nas esferas política, econômica e, também, educacional (SILVA, 2007). Além disso, uma escola comprometida com esse tipo de formação se alicerça na proposta de práticas educativas antirracistas (SILVA, 2009).

Educar as relações étnico-raciais significa, para Silva (2007), propor ensinamentos e aprendizagens que se alicerçam na formação de cidadãos e cidadãs capazes de participar e intervir nos espaços públicos, defendendo direitos e interesses coletivos de ordem política, econômica e social, além de reconhecer, respeitar e valorizar a pluralidade de povos, culturas e visões de mundo existente.

Verrangia e Silva (2010) ainda acrescentam que se tratam de processos educativos que favorecem a superação de preconceitos e discriminações raciais, mas, para isso, é necessário que haja a compreensão, o respeito e a valorização das contribuições dos/as africanos/as e afro-brasileiros/as para a construção da sociedade brasileira. Dessarte, os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo podem propiciar a formação de uma sociedade mais justa e equânime ao fomentar relações positivas entre brancos/as e negros/as (BRASIL, 2004a). E não apenas as contribuições do povo negro, mas de todos os grupos étnico-raciais devem ser ressaltadas no contexto da construção do Brasil e de quem somos enquanto sociedade e indivíduos/as (DEMARZO, 2009).

Tais modificações visando o combate ao racismo e suas consequências são fundamentais, pois através da educação é possível que as pessoas negras se reconheçam enquanto componentes da identidade nacional e reivindiquem o exercício de sua cidadania, que foi negada durante muito tempo, participando ativamente nos setores econômico, político e cultural (PEREIRA; CORDEIRO, 2014). Elas também fomentam alterações nas formas de entender a si, aos outros e a sociedade como um todo, remodelando concepções sobre o

mundo e a construção histórica e cultural do conhecimento e das estruturas sociais (DEMARZO, 2009).

Ao propor um processo de construção do conhecimento que dê abertura para o resgate de saberes e práticas científico-culturais de origem africana e afro-brasileira, a educação atua efetivamente no reconhecimento e formação de identidades, em específico das identidades negras (MÜLLER; SANTOS, 2013). Destarte, conforme Bernardo e Maciel (2015), o trabalho com as relações étnico-raciais em sala de aula visa fornecer o conhecimento necessário para a compreensão das consequências do racismo, bem como as formas de enfrentá-lo, uma vez que, por ocorrer de forma não declarada no Brasil, as suas vítimas desconhecem as causas e os impactos das práticas racistas sobre suas vidas. Também é possível demonstrar às pessoas não-negras aspectos da realidade que são, muitas vezes, ignorados pela escola e pela sociedade no geral.

Nesse sentido,

Pensar em uma educação que valorize o ser humano, é proporcionar processos educativos calcados nas experiências da vida fora da escola, valorizando, respeitando e reconhecendo a diversidade advinda dela. Somente dessa forma é que poderá ocorrer a educação das relações étnico-raciais (DEMARZO, 2009, p. 45).

A partir dessa nova perspectiva educacional, termos já discutidos anteriormente como raça, etnia, identidade e democracia racial passarão a ganhar espaço em meio ao conteúdo das disciplinas curriculares, ressaltando as mudanças epistemológicas pelas quais passaram (KRAUSS; ROSA, 2010).

Devido ao seu impacto na sociedade no que concerne à (trans)formação de sujeitos/as, a escola acaba sendo um dos espaços mais importantes para a discussão das relações étnico-raciais e promoção da formação de laços positivos entre os/as indivíduos/as (WALSH, 2005). Ainda que a escola seja um ambiente favorável para isso, não é o único âmbito possível para tal, posto que a família, a sociedade, a cultura, a mídia e demais contextos que propõem interações sociais também realizam processos educativos a respeito dessas relações (VERRANGIA, 2014).

Ao contrário do que algumas pessoas ainda pensam, discutir e refletir a respeito da temática étnico-racial em qualquer um dos âmbitos citados anteriormente não contribui para a promoção de conflitos entre os diferentes grupos, na verdade favorece a superação de desigualdades, discriminações e desmistifica a ideologia racista, caracterizando-se, portanto, como um assunto que deve apresentar interesse geral e não somente em grupos étnico-raciais específicos (KRAUSS; ROSA, 2010).

Deste modo, configura-se urgente demonstrar aos/às estudantes negros/as e não-negros/as a importância das realizações dos povos africanos e afro-brasileiros para o Brasil e o mundo nos campos material e imaterial, assim, é possível favorecer a elaboração de significados positivos acerca dessa população, reconhecê-los como formadores da identidade nacional e superar as discriminações raciais (OLIVEIRA, 2020).

### **2.3.1 APRESENTANDO HISTÓRIAS OUTRAS ATRAVÉS DA ARTICULAÇÃO ENTRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE BIOLOGIA**

Consoante Guimarães (2003), a Biologia foi uma das áreas do conhecimento responsáveis por fundamentar a ideia de existência das raças humanas. Essa classificação se deu efetivamente a partir dos estudos realizados por Lineu reunidos em sua obra publicada no século XVIII intitulada “Systema Naturae”, na qual os seres humanos eram divididos em subespécies baseadas principalmente na cor de sua pele (HOFBAUER, 2006). Além disso, também eram considerados para essa classificação aspectos comportamentais e intelectuais (CUNHA, 2005).

Outro fator importante no processo de biologização da raça foi a publicação de “A Origem das Espécies”, em 1859, por Charles Darwin:

A obra de Darwin era biológica e estava calcada no conceito de adaptação das espécies como forma de garantir a sobrevivência mediante as transformações ocorridas na natureza.

O que ocorreu após o lançamento dessa obra foi à transposição da teoria darwinista para a realidade dos seres humanos, somou-se a isso uma distorção dos conceitos utilizados em sua pesquisa e a partir daí as ideias de seleção natural, competição entre outras passaram a servir de análise para os seres humanos inaugurando o “Darwinismo social” (MARQUES JUNIOR, 2021, p. 69-70).

A partir desse conjunto de informações, os naturalistas da época definiam raças superiores e inferiores utilizando a natureza como culpada pela existência das desigualdades entre os/as indivíduos/as (VILELA; DAROS JUNIOR, 2005). Isto acontecia porque, de acordo com Hofbauer (2006), uma vez que os humanos faziam parte da natureza, nada mais adequado do que utilizar os parâmetros postulados pelas próprias Ciências Naturais para sua análise e classificação. Deste modo, as justificativas para a existência de desigualdades sociais iam se distanciando de uma perspectiva “natural” para se basearem, agora, na ciência, mais especificamente nos conhecimentos biológicos (HOFBAUER, 2006).

No século XIX ocorre a consolidação da classificação racial humana alicerçada nos conhecimentos científicos (SILVA, 2016). Juntamente a isso, se dá a origem e a consolidação do racismo, o qual se baseia nas ideias de superioridade e inferioridade para justificar a dominação de um grupo racial sobre o(s) outro(s) física, moral, intelectual e esteticamente (SCHUCMAN, 2010). Guimarães (2003) ainda acrescenta que sem essa ideia de hierarquização, o racismo não existiria, demonstrando, portanto, a decisiva participação da Biologia no que se refere à elaboração desse ideário.

Diante disso, quando os conceitos e conhecimentos produzidos no campo científico são empregados na defesa da hierarquização humana e das desigualdades sociais, constitui-se o racismo científico (ANDRADE; EL HANI; SÁNCHEZ, 2014). Sua concepção se deu na Europa durante o século XIX e, ao chegar no território brasileiro em um momento de intensas reivindicações abolicionistas, tornou-se uma possibilidade de repaginar o racismo através da incorporação de um discurso de ordem científico-biológica, o qual foi responsável por desassociar as desigualdades da esfera legislativa e atribuí-las ao campo biológico (SCHNEIDER, 2018).

Para tanto, foi necessário adaptá-lo à realidade brasileira, “[...] uma vez que em suas origens não poderia coadunar-se com a ideia de miscigenação para servir aos interesses de construção de um projeto nacional que via no negro o entrave a modernização do país” (MARQUES JUNIOR, 2021, p. 64). Neste contexto, o racismo científico foi modificado pelos/as intelectuais brancos/as, permitindo, então, seu uso como um alicerce para a implementação da estratégia de branqueamento populacional, que se desenvolveu através das políticas imigratórias e da miscigenação do povo brasileiro (MARQUES JUNIOR, 2021).

Dentre as figuras mais marcantes na defesa dessas ideias está Sílvio Romero (1851-1914), renomado intelectual que buscava estudar e compreender o Brasil (SCHNEIDER, 2011). O autor, assim como outros/as componentes da elite intelectual, demonstrava-se preocupado com o futuro do país devido à grande quantidade de pessoas não-brancas, defendendo a necessidade de embranquecimento para que o Brasil pudesse trilhar o caminho rumo à modernização (SCHNEIDER, 2018). Para isso, a imigração europeia e a ciência eram consideradas indispensáveis (SCHNEIDER, 2018).

Embora a mestiçagem fosse considerada prejudicial para os/as defensores do racismo científico, no Brasil ela se tornou uma “realidade indispensável” (SCHNEIDER, 2011, p. 169). Inclusive, passou a ser apoiada e incentivada por Romero, que a considerava como uma ferramenta necessária para o progresso e a nacionalidade do país, uma vez que, tornando a população cada vez mais branca, seria possível reduzir o atraso em que se encontrava (e se

encontraria futuramente) o Brasil, além de construir uma nação mais homogênea, moderna, civilizada e ocidentalizada (SCHNEIDER, 2011). Portanto, conclui-se que “Sua teoria do Brasil estava orientada por um senso de nacionalidade que tinha por fundamento acreditar na viabilidade do país, afirmando-o simultaneamente como um país ocidental e mestiço” (SCHNEIDER, 2011, p. 174).

Ainda no século XIX, a convicção de que a natureza era a encarregada pela produção das desigualdades sociais deu abertura para a produção de pseudociências, definidas como “investigações pouco consistentes, geralmente na sombra do darwinismo e convenientemente aceitas, elaborações sobre a hierarquia das raças que possibilitavam a exploração dos territórios colonizados pelas potências econômicas européias” (VILELA; DAROS JUNIOR, 2005, p. 31).

Elas tiveram muito destaque na época, assim como os/as pesquisadores/as que as desenvolveram. Algumas delas baseavam-se no estudo das características físicas dos/as indivíduos/as para reforçar a superioridade branca e traçar um perfil psicológico e intelectual ideal, como na frenologia, na craniometria e na antropometria (VILELA; DAROS JUNIOR, 2005).

Outra pseudociência de destaque nessa época foi a eugenia. Proposta por Francis Galton, as ideias eugênicas foram inspiradas pelas teorias darwinistas e se referiam a uma procura pela melhoria da raça humana no que diz respeito tanto às suas características físicas, como cor da pele e dos olhos, ou daquelas não físicas, como a inteligência (TEIXEIRA; SILVA, 2017). Ao propor a melhoria racial, os/as eugenistas visavam eliminar características indesejáveis e enfermidades no decorrer das gerações, para isso, ocorria um estímulo da procriação apenas entre pessoas que apresentavam as características ideais e o impedimento daquelas que não se encaixavam nesse padrão, representando, desta maneira, uma forma de seleção dos cruzamentos a fim de evitar a degeneração da raça<sup>9</sup> (MACIEL, 1999).

Ainda segundo Maciel (1999), os pressupostos eugênicos informavam que a hereditariedade determinaria a vida dos/as indivíduos/as, dessarte, uma justificativa científica era empregada para explicar os mecanismos de dominação da população branca e, também, o motivo pelo qual grupos considerados inferiores ou superiores permaneceriam assim: pois a natureza havia predeterminado as condições de toda a vida dos/as sujeitos/as.

A partir do desenvolvimento da ciência, especialmente no campo da genética, os métodos investigativos passaram por questionamentos e rigorosas reformulações, refutando,

---

<sup>9</sup> Teoria de que a raça branca poderia enfraquecer ou tornar-se infértil ao longo do tempo devido à mistura com as demais, ou seja, miscigenação (SCHUCMAN, 2010, p. 43).

então, muitas dessas “verdades científicas” (VILELA; DAROS JUNIOR, 2005). Todavia, apesar da invalidação científica, muitas dessas ideias permanecem vivas no imaginário popular, o que demonstra que a ciência desempenha um papel social por favorecer o embasamento e a manutenção de desigualdades e discriminações (CUNHA, 2005).

Desse modo, não se pode afirmar que as pseudociências desapareceram após serem invalidadas, pois ainda existem pessoas que defendem essas ideias (MACIEL, 1999). Por exemplo: hoje em dia a ideologia eugênica continua se fazendo presente em meio a algumas atividades científicas, principalmente aquelas relacionadas aos avanços tecnológicos e sua utilização na vida humana, como a fertilização *in vitro* e a terapia gênica (TEIXEIRA; SILVA, 2017).

Nesse sentido, fica claro o papel da ciência, e aqui destaca-se a Biologia, no que diz respeito à formação, embasamento e perpetuação do racismo e teorias derivadas (PRUDÊNCIO; JESUS, 2019). Além disso, aquiescendo com Vilela e Daros Junior (2005), a ciência ultrapassou as limitações acadêmicas e chegou ao popular, que se apropriou das informações científicas sem refletir acerca das mesmas, tomando-as, portanto, como “verdades”. Diante do exposto,

Um novo contrato social faz-se necessário, tendo em vista a construção de uma ciência socialmente comprometida com as reais necessidades da maioria da população brasileira e não limitada a acumular conhecimentos e avançar sem importar em que direção. Nessa perspectiva, a ciência e a tecnologia deixariam de ser vistas como atividades autônomas que seguem apenas uma lógica interna de desenvolvimento e passariam a ser entendidas como processos e produtos nos quais aspectos não-técnicos, como valores, interesses pessoais e profissionais, pressões econômicas, entre outros, desempenham um papel decisivo em sua produção e utilização (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 227).

Em consonância com Barzano e Melo (2019), a chegada do século XXI trouxe consigo relevantes alterações epistemológicas ao campo educacional e, principalmente, para o ensino de Biologia no que diz respeito à construção de novos saberes a partir de uma perspectiva mais inclusiva, abrindo espaço para discussões em torno de questões raciais, ambientais e de gênero e sexualidade, por exemplo.

Essas modificações, que têm como pano de fundo fatores políticos, econômicos e sociais, garantiram o surgimento de novos elementos curriculares responsáveis por possibilitar uma abordagem integrada entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo: os temas transversais (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007). A partir disso, uma educação que antes era pautada em uma formação tecnicista, agora, passa a se preocupar com

uma formação na qual os/as discentes exercitem sua cidadania através da utilização dos conhecimentos científicos de maneira crítica (PRUDÊNCIO; JESUS, 2019).

Fernandes (2018) aponta que, quando o ensino não promove o questionamento e a reflexão acerca das relações sociais, assim como da ciência e de sua produção, ele contribui para a perpetuação do racismo. Desta forma, surge a necessidade de um ensino de Biologia orientado aos contextos político, econômico, social e cultural que permeiam a relação sociedade-ciência-tecnologia a fim de favorecer a construção de processos educativos realmente comprometidos com uma formação crítica e para a cidadania para que, assim, os/as discentes possam compreender desde a produção até as implicações sociais dos conhecimentos produzidos no campo científico (SANTOS, 2006).

Ademais, a manutenção do racismo também se dá por meio de abordagens acríticas ao longo da construção dos processos de ensino-aprendizagem (SILVA, 2009). Isto ocorre, por exemplo, na abordagem conteudista e descontextualizada ainda empregada por muitos/as professores/as, que pouco estimula a criticidade de seus/suas alunos/as ao priorizar uma formação pautada na memorização de informações (TEIXEIRA, 2003).

Nesse sentido, ainda que a Biologia seja entendida como a ciência que estuda a vida, as ações pedagógicas incluídas nas matrizes curriculares da disciplina se fixam majoritariamente na perspectiva científica-conteudista, pouco se preocupando em incluir como as relações sociais a impacta (FERNANDES, 2018). Considerando também que conteúdos a respeito da evolução e formação das raças biológicas e das espécies são discutidos por ela (FREITAS, 2016), notam-se, portanto, aberturas para o estabelecimento de relações entre as questões étnico-raciais e os conhecimentos científicos produzidos por esse campo de estudos (PRUDÊNCIO; JESUS, 2019).

Isso, ainda de acordo com Prudêncio e Jesus (2019), não pode ser ignorado durante o ensino de Biologia devido à concepção errônea existente em meio a educadores/as de que essas pautas devem ser abordadas somente pelas Ciências Humanas. Assim sendo, a associação entre a Biologia e as relações étnico-raciais demonstra-se um caminho para a oferta de uma educação cidadã à população brasileira.

Para Munanga (2015, p. 28), a apresentação e o reconhecimento da história da África deve ser o ponto de partida para as discussões em torno das questões étnico-raciais em sala de aula, pois “Como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham?”.

Assim, proporcionar a valorização da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira através das aulas de Biologia constitui um importante mecanismo para a superação do

eurocentrismo ainda persistente no âmbito escolar e do estigma da inferioridade atribuído à população negra, sendo igualmente responsável por promover a ressignificação de termos importantes do ponto de vista das relações raciais, como “raça” e “negro” (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013).

Verrangia e Silva (2010) também destacam a importância do desenvolvimento de atividades, conteúdos e ações pedagógicas que estejam alinhadas com as discussões das relações étnico-raciais, uma vez que podem favorecer a suplantação de estereótipos, promover o conhecimento, o respeito e a valorização das incontáveis contribuições africanas e afrodescendentes para a construção do conhecimento científico e tecnológico mundiais a partir dos seus conhecimentos tradicionais, possibilitando, conseqüentemente, a elaboração de identidades positivas por parte dos/as aprendizes.

Cabe salientar a necessidade de abordagens adequadas acerca desses saberes tradicionais e de sua relação com as produções no campo científico a fim de garantir o respeito a esse conhecimento ancestral enquanto se constrói o processo de aprendizagem de Biologia, pois

[...] não se trata de explicar “cientificamente” o conhecimento tradicional, ou de substituir o primeiro pelo segundo, ou igualá-los. Trata-se do desafio proposto pela Lei 10.639/03, de formar pessoas com visão de mundo ampla, capazes de diferenciar sem hierarquizar (VERRANGIA, 2013, p. 115).

Diante disso, torna-se necessário reformular as bases teórico-práticas nesta e nas demais áreas do conhecimento para que seja possível propor uma abordagem educacional antirracista, já que é através da educação que os/as estudantes podem se perceber enquanto indivíduos/as componentes da sociedade, dotados/as de identidades distintas e capazes de exercer sua cidadania intervindo nas esferas política, econômica e sociocultural (PEREIRA; CORDEIRO, 2014).

Portanto, em concordância com Pinheiro (2019), a relevância em se propor uma educação das relações étnico-raciais, em especial no ensino de Biologia, vai além do cumprimento da Lei nº 10.639/03. Está, conforme a autora, na apresentação de visões de mundo, saberes e produções das múltiplas civilizações que nos constituem enquanto nação brasileira, levando ao respeito e à valorização delas, além do reconhecimento de sua importância, existência e influência não apenas em nosso passado, mas também em nosso presente.

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa descritiva, pois busca registrar, analisar e descrever as características de uma população ou um fenômeno a partir do uso de procedimentos padronizados de levantamento de dados, interpretando, mas sem interferir sobre os fatos observados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Sua abordagem é qualitativa, na qual, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 32), a atenção do pesquisador ou da pesquisadora se direciona à “[...] compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. André (2013) explica que essa abordagem se alicerça na concepção de que é por meio dessas relações que são construídos conhecimentos, pontos de vista e significados. Assim, ao analisá-los, é possível compreender a realidade vivida pelos/as sujeitos/as participantes e aproximar-se dos fatos estudados, apresentando-se, então, como uma abordagem adequada ao objetivo de compreender as vivências docentes em torno das questões étnico-raciais no campo escolar.

Posto que apresentam elevadas complexidade e individualidade, entende-se que não é possível contabilizar as informações obtidas na forma de números (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008). Nesse sentido, como instrumento para coleta de dados, foi adotado o questionário, recurso constituído por uma série ordenada de questões, devendo ser respondido pelo/a participante na ausência do pesquisador (FONTANA, 2018).

Estudos fundamentados por esse instrumento têm como objetivo “levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” a respeito do tema abordado (GERHARDT et al., 2009, p. 69). Ademais, visam a obtenção de respostas comparáveis, dado que todos/as os/as participantes recebem questionários com o mesmo conjunto de perguntas (FLICK, 2013). Para isso, foram elaboradas questões dos tipos:

- Aberta: na qual o/a participante pode responder livremente a partir da sua interpretação e sua linguagem pessoais por não haver respostas predefinidas (FONTANA, 2018).

- Fechada: a qual apresenta respostas preestabelecidas e o/a participante da pesquisa deve selecionar a mais adequada de acordo com a sua interpretação (FONTANA, 2018).

- Escala de Likert: consiste na disponibilização de números de 1 a 5 que representam o grau de concordância do/a questionado/a com as afirmações apresentadas no instrumento de coleta. Nela, o número 1 significa que o/a participante discorda totalmente e o número 5 que concorda totalmente, sendo os demais números representações intermediárias acerca do posicionamento dessa pessoa no que diz respeito às afirmações existentes (PEREIRA et al.,

2018). Flick (2013) ainda acrescenta que as alternativas, ao invés de números, podem ser possíveis respostas à questão, como “totalmente correto” e “totalmente incorreto”, havendo as alternativas intermediárias e uma neutra, o “não sei”, por exemplo.

No mais, a partir desses tipos de perguntas, o questionário elaborado buscou coletar informações a respeito de como as relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03 são vivenciadas, compreendidas e praticadas no contexto escolar por docentes de Biologia da rede pública de ensino de Aracaju/SE. Assim sendo, o público-alvo do presente trabalho consistiu em professores/as da disciplina de Biologia atuantes na rede pública de ensino da cidade de Aracaju, no estado de Sergipe.

A justificativa para a seleção desse público reside no fato de que, assim como eu, muitos/as jovens enxergam seus/suas professores/as como fontes de inspiração, se espelhando na figura docente para a tomada de diferentes decisões, sobretudo quando lidam com duras realidades de vida e adquirem esperanças de uma melhoria em seu futuro ao confiar na educação ou se espelhar em alguma pessoa, sendo este um cenário comum em muitas escolas públicas brasileiras, como as que estudei.

Diante disso, depreende-se que o/a professor/a pode impactar diretamente sobre a formação das identidades desses/as sujeitos/as devido à sua influência, especialmente ao tratar sobre questões étnico-raciais em suas aulas, favorecendo o autoconhecimento e o respeito às suas origens. Compreendendo que isto não ocorre com frequência ao redor do país – assim como não ocorreu de modo significativo ao longo da minha formação básica –, fui movido a investigar as experiências dos/as docentes e os motivos pelos quais a abordagem dessa temática pode não acontecer de forma efetiva em suas aulas, ainda que exista uma Lei que a torne obrigatória.

Para chegar até os/as educadores/as, recebi as indicações por meio de colegas de curso, das minhas professoras da Educação Básica, da minha orientadora, a qual distribuiu o questionário aos/às docentes participantes do seu grupo de pesquisa, e dos/as próprios/as professores/as convidados/as, que informavam sobre outros/as colegas de profissão que poderiam contribuir e compartilhavam comigo os contatos ou os enviavam o link do questionário.

Após coletar os números de telefone de cada um/a, entrei em contato através do aplicativo *WhatsApp* devido à facilidade e rapidez na troca de mensagens, sendo por intermédio deste mesmo veículo que se deu a apresentação da pesquisa e o envio do link para acesso ao questionário. Em alguns casos, não foi possível obter o número de telefone e, por isso, o contato foi realizado via e-mail.

O instrumento para coleta de dados foi construído de forma on-line (apêndice A), por meio do *Google Forms*, que, conforme Melo, J. S. (2019, p. 373), se trata de uma ferramenta criada pela empresa Google e que permite a elaboração de questionários, garantindo ao/a pesquisador/a diversas vantagens devido à sua praticidade e facilidade de utilização pelos/as participantes da pesquisa, como “possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios”. Além disso, em relação ao uso de questionários on-line, Flick (2013) aponta outro benefício, que é a capacidade de alcançar participantes em longas distâncias sem que haja a necessidade de deslocamento ou envio do instrumento até ele/a.

Diante disso, foram elaboradas quinze perguntas, que se distribuíram em três blocos de acordo com o conteúdo que apresentam. No primeiro (questões 1 a 5), a fim de conhecer aspectos pessoais e profissionais dos/as participantes, deveria ser informado quanto tempo lecionam na rede pública, como se autodeclararam racialmente, se já perceberam ou passaram por algum episódio de preconceito racial na escola e se já participaram de algum curso ou disciplina que visava a preparação para o trabalho com a História e Cultura Afro-Brasileira e as relações étnico-raciais em sala de aula.

O segundo bloco (questões 6 a 10) refere-se à prática docente no contexto das questões étnico-raciais. Deste modo, os questionamentos propostos direcionaram-se à obtenção de informações sobre se essas questões eram trabalhadas durante as aulas de Biologia, o que foi ensinado, com que frequência essa temática era abordada, se o/a docente considera que existem conteúdos da Biologia propícios para o trabalho com elas, as dificuldades enfrentadas em relação ao seu ensino e se considera importante ensinar essa temática em sala de aula.

Por fim, no terceiro (questões 11 a 15), o/a participante deveria expressar o(s) motivo(s) que justificava(m) a decisão de tratar ou não sobre essas questões nas aulas de Biologia, bem como suas opiniões a respeito da Lei nº 10.639/03. Além disso, os demais itens relacionavam-se ao nível de conhecimento do/da docente participante no que se refere à legislação e o quão preparados/as eles/as se sentiam para tratar sobre a História e Cultura Afro-Brasileira em suas aulas.

Logo que o questionário foi finalizado e validado, iniciou-se a etapa de distribuição e resolução por parte dos/as professores/as de Biologia, o que ocorreu entre o período de 10 de março a 08 de abril de 2022. Para ter acesso às questões, foi solicitado anteriormente que eles/as declarassem ciência de que as informações fornecidas e a identidade de cada um/a seriam mantidas em sigilo, permitindo o uso dos dados obtidos exclusivamente para fins de

pesquisa. Visando preservar a identidade dos/as participantes, os seus nomes não foram coletados. Deste modo, para identificá-los/as, foi atribuído a cada docente um número de 1 a 8 de acordo com a ordem de envio das informações.

No capítulo a seguir, serão apresentados, interpretados e discutidos os dados coletados, fundamentando-se nas concepções, nos conceitos e nas obras de diferentes autores. A fim de organizá-las de acordo com o conteúdo das questões elaboradas, as respostas coletadas estão divididas em três blocos, seguindo a mesma divisão citada anteriormente neste capítulo.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Um total de 16 educadores/as foram convidados/as a contribuir com a pesquisa sendo sua adesão realizada de maneira voluntária. Desse número, apenas 8 responderam ao questionário, constituindo, portanto, a amostra investigada. Dentre os motivos que justificam esse quantitativo estão a ausência de respostas às mensagens enviadas ou ao instrumento de coleta de dados, assim como a exclusão dos/as docentes que não se adequavam aos critérios estabelecidos para a realização do estudo, como aqueles/as que não lecionavam em Aracaju/SE.

A análise e discussão das informações coletadas se alicerçam, principalmente, nas contribuições fornecidas por Demarzo (2009), Maciel (2014), Nogueira (2017), Palú (2011), Pereira (2011), Pérez (2020), Verrangia (2013, 2014, 2016) e Verrangia e Silva (2010) no que se refere à docência no contexto das relações étnico-raciais, explorando questões voltadas à formação docente, o exercício da Lei nº 10.639/03 e as implicações e potências associadas ao ensino dessa temática, sobretudo na disciplina de Biologia.

##### ***Aspectos pessoais e profissionais no contexto das relações étnico-raciais***

Quando perguntados/as na questão 1 “*Há quanto tempo você atua como professor(a) na rede pública de ensino de Aracaju/SE?*”, as respostas obtidas (quadro 1) demonstraram que a maioria dos/as professores/as, 75%, iniciaram suas atividades em instituições escolares da rede pública de ensino aracajuana após a promulgação da Lei nº 10.639/03, há 19 anos. Os/as demais, 25%, informaram atuar há um período de tempo maior, anterior a sua sanção.

Quadro 1 – Tempo de atuação na rede pública de ensino de Aracaju/SE

Docentes	Tempo de atuação
----------	------------------

Docente 1 (D1)	Aproximadamente 20 anos
Docente 2 (D2)	9 anos
Docente 3 (D3)	1 ano
Docente 4 (D4)	10 anos
Docente 5 (D5)	2 anos
Docente 6 (D6)	17 anos
Docente 7 (D7)	17 anos
Docente 8 (D8)	24 anos

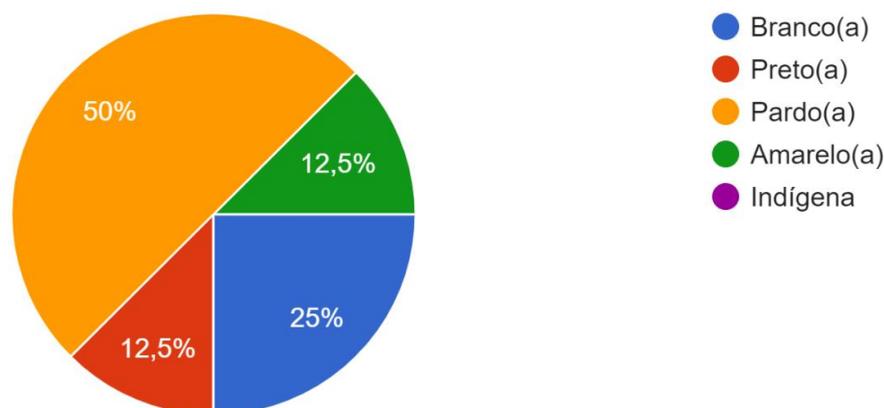
Fonte: elaboração própria (2022).

A questão 2, “*Em relação à sua cor, como você se autodeclara?*”, baseia-se na classificação para cor ou raça estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a qual, por meio autodeclaração, classifica os/as brasileiros/as em brancos/as, pretos/as, pardos/as, amarelos/as ou indígenas (OSÓRIO, 2003).

Esta mesma classificação considera como negros/as pessoas autodeclaradas pretas e pardas devido às semelhanças socioeconômicas compartilhadas pelos dois grupos e por serem os alvos das desigualdades e preconceitos existentes em meio à sociedade racista brasileira (OSÓRIO, 2003). Deste modo, seguindo os critérios propostos pelo IBGE, percebeu-se uma prevalência no número de docentes negros/as: D1, D5, D6 e D7 (50%) informaram ser pardos/as e D3 (12,5%) preto/a, representando um total de 62,5% dos/as participantes. Os/as demais autodeclararam-se brancos/as (D4 e D8) e amarelo/a (D2), não havendo nenhum/a professor/a autodeclarado/a indígena (gráfico 1).

A importância em conhecer com clareza o grupo étnico-racial ao qual se pertence está em poder compreender como as relações étnico-raciais se estabeleceram historicamente no território brasileiro e como afetamos e somos afetados pelas interações raciais cotidianas, favorecendo o desenvolvimento de uma sensibilização que permite a elaboração de práticas docentes antirracistas, baseadas em vivências pessoais e não apenas em conhecimentos técnicos a respeito da temática (DEMARZO, 2009).

Gráfico 1 – Autodeclaração racial dos/as professores/as



Fonte: elaboração própria (2022).

Ao questionar se “*Você já sofreu ou presenciou algum caso de preconceito por causa da cor da pele no ambiente escolar? Comente*”, somente D3, D4, D5 e D8 responderam positivamente. D8 destaca, inclusive, que por ser branco/a, não sofreu preconceito, mas presenciou mais de um caso no ambiente escolar, citando como exemplo quando “[...] *um aluno que se referiu a um outro utilizando termos racistas e depreciativos*”.

Um outro dado que chama a atenção é o quantitativo de docentes que declararam não perceber casos de preconceito racial nas instituições escolares. Para metade dos/as participantes, nenhum caso foi notado ao longo dos seus anos de magistério: “*Nunca sofri, também não me recordo de ter presenciado uma cena de preconceito racial em âmbito escolar*” (D1); “*Nunca presenciei*” (D2); “*Não*” (D6); “*No ambiente escolar, não*” (D7).

Segundo Maciel (2014), quando as identidades docentes são construídas tendo como base a ideia de existência de uma democracia racial, torna-se mais complicado perceber episódios discriminatórios entre os/as alunos/as. Posto que a própria sociedade brasileira foi construída a partir desse mito, sua incorporação nas práticas e didáticas ocorre de modo natural, o que exige, portanto, um processo de ruptura por parte dos/as profissionais da educação.

Diante disso, em concordância com Pereira (2011), existe uma naturalização das práticas racistas em sala de aula, especialmente daquelas que ocorrem em tom recreativo, como piadas, apelidos e brincadeiras depreciativas, o que contribui para que esses episódios passem despercebidos pelos/as docentes, constituindo então o racismo velado.

A naturalização ou mesmo omissão dos casos de preconceito racial nas escolas ocorre devido a uma camuflagem, que se dá quando os episódios racistas são classificados como bullying. Esta prática, conforme Bernardo e Maciel (2015, p. 198):

descriminaliza o ato racista, reconstrói e reforça o mito da democracia racial (inexistência de racismo), desloca a discussão sobre o racismo e a própria legitimidade da Lei 10.639. Se os professores e gestores não reconhecem o racismo em suas escolas, qual sentido pedagógico teria a Lei 10.639?

No contexto escolar, essa se caracteriza como uma das principais formas de propagação do preconceito racial, uma forma “descontraída” de agredir os/as estudantes negros/as com o objetivo de proporcionar risadas. A recorrência desses casos é destacada na resposta de D3: *“Sim, casos de racismo são muito comuns em ambientes escolares, tanto na rede privada como na pública. Termos como "macaco, assolan, cabelo ruim", entre outros, são evidenciados”*.

Esses episódios afetam diretamente os processos de construção identitária e autoaceitação dos/as estudantes negros/as, principalmente entre as crianças, favorecendo a construção de ideários negativos a respeito das características negras que apresentam. Assim, “seus traços fenotípicos passam a lhe dizer sobre seu lugar na sociedade e, a maneira como a escola e a sociedade se posiciona frente à estética negra, ao cabelo, à cor da pele, às experiências, vão definindo os processos subjetivos da identidade” (DEMARZO, 2009, p. 33).

D4, em sua resposta, expõe uma situação discriminatória que presenciou fora do âmbito da escola: *“Sim. Demais! Um exemplo foi quando alunos foram perseguidos por seguranças num dia em que fomos lanchar juntos no shopping”*. À vista disso, pode-se notar como o cenário educacional reflete os acontecimentos que se dão em meio à sociedade. Neste caso, como o racismo enraizado na história da população brasileira e das relações interpessoais construídas aqui são reproduzidos dentro das instituições educativas.

Além disso, cabe ressaltar que, embora existam educadores/as com pertencimento étnico-racial negro, vide gráfico 1, e que possivelmente, em algum momento das suas vidas, tenham enfrentado situações discriminatórias, isto não necessariamente define que apresentarão uma sensibilidade maior para a identificação desses tipos de casos no contexto de suas escolas, como pode-se observar nas respostas negativas de D1, D6 e D7.

As questões seguintes, 4 e 5, referem-se à formação dos/as participantes no que se refere ao trabalho com as relações étnico-raciais nas aulas de Biologia. Com o advento da Lei nº 10.639/03, os cursos de licenciatura foram impactados, sendo chamados então a revisar seus currículos de modo a fornecer aos/às discentes uma preparação para o trabalho com as relações étnico-raciais em sala de aula já que

[...] a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Africanas tornam-se conteúdos obrigatórios nos cursos de graduação e licenciatura, passando a ser, inclusive, objeto de

avaliação dos cursos por parte do Ministério da Educação (MEC) (OLIVEIRA; SALES; GOUVÊA, 2014, p. 21-22).

Posteriormente, em 2004, esse movimento de chamado dos cursos de formação docente para a adequação aos preceitos legais referentes à promoção do ensino das relações étnico-raciais ganha novos contornos a partir da implementação do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que versam a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecendo orientações a serem seguidas pelos sistemas, estabelecimentos e demais componentes do setor educacional a fim de que os objetivos de construir relações étnico-raciais positivas e uma sociedade mais justa, equânime e democrática para todos/as sejam atingidos (BRASIL, 2004a, 2004b).

No que concerne à formação de professores/as, tanto de ordem inicial quanto continuada, os parâmetros definidos direcionam-se à necessidade de inclusão da temática étnico-racial nas matrizes curriculares dos cursos, assim como de discussões nas disciplinas e atividades curriculares desenvolvidas de modo a contribuir para a formação de educadores/as e outros/as profissionais da educação engajados/as com o processo de (re)educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004a, 2004b).

Para além disso, ao serem estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ocorre o reconhecimento de que a oferta de oportunidades formativas aos/às profissionais do magistério é fundamental para que esse processo aconteça e que haja, de fato, a efetivação da Lei nº 10.639/03 no setor educacional brasileiro (DEMARZO; SANTOS; SILVA, 2018).

A formação inicial é aquela responsável por capacitar de maneira teórica e prática os/as alunos/as de cursos de licenciatura para sua atuação na educação básica (MACIEL, 2014). Deste modo, apresenta extrema importância, pois é durante a graduação que se inicia o processo de construção das identidades profissionais dos/as licenciandos/as. Assim, quanto mais cedo tiverem contato e forem preparados/as para elaborar práticas pedagógicas alinhadas com a temática étnico-racial, mais comprometidos/as e seguros/as eles/as se sentirão para propor um ensino de Biologia antirracista e que promova o respeito ao multiculturalismo brasileiro.

Portanto, ao perguntar *“Durante a sua graduação existia alguma disciplina responsável por preparar para o ensino da temática étnico-racial nas aulas de Biologia?”*

*Comente*”, a maioria das respostas fornecidas evidenciam a escassez da abordagem das questões étnico-raciais no contexto da formação inicial docente no campo das Ciências Biológicas: “*Na época que cursei a graduação na UFS, no período de 2002 a 2008, não tive nenhuma disciplina que abordou tal temática*” (D1); “*Não. Lembro da abordagem na aula de Genética, mas não direcionada à temática étnico-racial*” (D6); “*Não*” (D2; D5; D8). Estes dados se comunicam com o que foi observado por diferentes pesquisadores/as, tais como Silva (2020), Godoy (2017), Nogueira (2017) e Monteiro (2013).

Embora o campo da formação docente, e aqui destaca-se a formação inicial na área das Ciências Biológicas, tenha passado por modificações ao longo dos anos, Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010, p. 239) apontam que uma das principais dificuldades reside no “caráter estritamente disciplinar e essencialmente cognitivo” que muitos cursos apresentam. Essa ausência do fornecimento de uma preparação para o trabalho com as questões étnico-raciais nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas pode contribuir para a construção de processos de ensino-aprendizagem alienados a respeito do multiculturalismo e das consequências das relações étnico-raciais instituídas histórica e diariamente no Brasil (SILVA, 2020).

Nogueira (2017) destaca através de uma revisão bibliográfica que a inexistência de disciplinas voltadas ao trabalho com essas questões é mais um obstáculo, observando que, quando existem, são optativas e não componentes curriculares obrigatórios. Outro ponto percebido por Monteiro (2013) é que, em alguns casos, a inclusão de temas voltados às relações étnico-raciais ocorre pela própria iniciativa dos/as professores/as na graduação. Assim como notado pela autora, D4 relata em sua resposta à questão que cursou uma disciplina na qual a abordagem foi feita de maneira adicional por sua professora.

Somente D3 informa ter cursado componentes curriculares que forneceram um embasamento para a discussão do tema nas aulas de Biologia: “*Acredito que perspectivas culturais e sexo, gênero e sexualidade dão um norte interessante sobre o tema*”. Com base nisso, contata-se que, mesmo a passos lentos, já é possível observar a ocorrência de movimentos de rupturas curriculares em direção a formação de profissionais da educação capazes de reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial por meio de sua atuação em sala de aula.

Ainda que a exigência, de acordo com a Lei nº 10.639/03 e com o Parecer CNE/CP nº 003/2004, seja de que a temática étnico-racial esteja completamente difundida e seja discutida nos diferentes componentes curriculares, a elaboração de disciplinas obrigatórias específicas para isso ainda assim pode ser considerada como um avanço, uma vez que, conforme relatado

pelos/as docentes, o cumprimento dos preceitos legais ocorre pontualmente ou mesmo nunca nos cursos de Ciências Biológicas.

Diante do exposto, concordo com Pérez (2020, p. 69), ao informar que o principal desafio enfrentado quando se analisam os cursos de formação inicial de professores/as é “garantir que os currículos - atualizados a partir da legislação e dos seus desdobramentos para uma educação das Relações Étnico-Raciais – saiam do papel e cheguem às salas de aula”. À vista disto, pode-se notar que, para proporcionar efetivas transformações no contexto da formação inicial de educadores/as, apenas a existência de dispositivos legais e diretrizes não é suficiente, mas sim a gestão dos mesmos para que a sua materialização se torne possível (GODOY, 2017).

Depois de compreender o contexto inicial da formação dos/as professores/as participantes do estudo no tocante ao preparo para a compreensão e trabalho com as relações étnico-raciais nas aulas de Biologia, buscou-se investigar a presença (ou não) de formações envolvendo esse tema após a conclusão das suas graduações.

Isto posto, entende-se por formação continuada o constante processo de aquisição de conhecimentos visando o aperfeiçoamento da prática docente após a garantia da habilitação para isso, a qual é fornecida por meio da conclusão de um curso de licenciatura (PÉREZ, 2020). Esses conhecimentos podem ser obtidos no decorrer de diferentes momentos da carreira profissional através, por exemplo, de “cursos, palestras, treinamentos e/ou debates e discussões” (MACIEL, 2014, p. 20). Além disso, as formações devem ser adquiridas de modo contextualizado, a partir das demandas sociais e escolares existentes (PÉREZ, 2020).

No contexto da temática étnico-racial, a formação contínua é indispensável por se tratar de um mecanismo sensibilizador para que educadores/as reflitam acerca das relações étnico-raciais e possam incorporá-las em suas atividades, assim, caso não haja a sua oferta, poucos/as serão aqueles/as dispostos/as a alterar suas concepções e, por vontade própria, levar as discussões para as suas salas de aula (DEMARZO, 2009). Destarte, buscando identificar se os/as participantes realizaram ao longo de suas carreiras alguma formação continuada alinhada com a temática étnico-racial, foi elaborado o seguinte questionamento: “*Você já participou de algum curso preparatório para o trabalho com as questões étnico-raciais em suas aulas de Biologia? Comente*”.

Através das respostas fornecidas, percebeu-se que apenas um/a dos/as oito docentes já participou de formação continuada para o trabalho com as relações étnico-raciais e a História e Cultura Afro-brasileira nas aulas de Biologia: “*Sim. Além das leituras que tenho feito, também participei de mesas redondas em eventos sobre a temática*” (D4). Uma das possíveis

explicações para esse dado, conforme pontuado por Pérez (2020) e Gomes (2011), é a oferta de formações voltadas à educação das relações étnico-raciais que, embora tenham se iniciado em maior quantidade com a promulgação da Lei nº 10.639/03, ainda ocorrem a passos lentos em todo o país, mesmo com a urgência imposta por esse dispositivo legal.

Outro ponto a ser destacado é a responsabilidade no investimento em formações. A quem caberia a garantia desse investimento? É um papel apenas das secretarias estaduais e municipais de educação? Em seu trabalho, Palú (2011) identifica que o investimento vai além da questão financeira, abrangendo a infraestrutura para a realização das atividades, disponibilidade de tempo por parte dos/as professores/as, assim como questões relacionadas à desvalorização e falta de reconhecimento, por exemplo.

Portanto, embora tenham decisiva participação, percebe-se que a garantia de processos formativos aos/às docentes não é uma responsabilidade exclusiva do Estado ou das secretarias estaduais e municipais de educação, mas uma questão conjunta, posto que fatores pessoais e profissionais também influenciam na decisão de participar ou não dessas oportunidades formativas.

A necessidade de formação continuada para o trabalho com essa temática se justifica porque, para que haja a implementação efetiva da legislação, se faz necessário o domínio de conhecimentos que muitas vezes não são apresentados e discutidos de maneira obrigatória durante a graduação, como observado nas informações obtidas a partir da questão anterior e, da mesma forma, nos estudos desenvolvidos por Nogueira (2017) e Pérez (2020).

Nesse sentido, a falta de aquisição continuada de conhecimento por esses/as educadores/as é preocupante dado que, devido à existência de lacunas oriundas de uma formação inicial desvinculada das questões étnico-raciais, eles/as se tornam despreparados/as para lidar com as tensões, discussões e situações que ocorrem na escola, especialmente na disciplina de Biologia, que, através dos seus conteúdos, estabelece naturalmente conexões com esse tema, incapacitando-os de propor problematizações e soluções teoricamente embasadas para as diferentes demandas que podem surgir.

Assim, torna-se necessário reformular e transformar o perfil profissional construído até o momento para que se possa desenvolver práticas engajadas com a educação das relações étnico-raciais (PÉREZ, 2020). Também deve ser salientado que, ainda que apresente notável importância, como discutido anteriormente, a formação continuada não deve e não pode substituir a inicial visando o cumprimento das exigências propostas pela Lei nº 10.639/03 (NOGUEIRA, 2017).

Para além disso, a resposta de D4 demonstra-se muito importante uma vez que é a continuidade da aquisição de conhecimentos sobre a temática étnico-racial que fornece as condições e informações necessárias para a atuação com essas questões durante as aulas de Biologia, contribuindo, segundo Demarzo (2009), para que ocorram mudanças de perspectivas, concepções, atitudes e práticas, além de favorecer o engajamento com a temática a partir das reflexões fomentadas pelas situações vivenciadas nesses processos formativos.

A reflexão na e a respeito da profissão docente é fundamental. No caso das relações étnico-raciais, é preciso que essa ação reflexiva vá além do ambiente escolar e das questões relativas somente à educação. Deve abranger também a própria vida dos/as professores/as a fim de que impactos efetivos sejam gerados sobre as posturas individuais frente a essas relações e como elas se estabelecem dentro e fora do campo escolar, permitindo a tomada de decisões e a geração de intervenções positivas (DEMARZO, 2009).

Por isso, em consonância com Demarzo, Santos e Silva (2018, p. 21):

A formação continuada para a educação das relações étnico-raciais é uma realidade imprescindível, que não pode deixar de se fazer constante, não pode se deixar estagnar pelo tempo, não pode deixar de ser um problema social, pois pode fazer a diferença na prática docente, como demonstra a experiência das professoras envolvidas na pesquisa apresentada.

Diante do exposto, conclui-se que a formação, seja ela inicial ou contínua, desempenha um papel relevante na construção de identidades docentes engajadas na luta pela promoção de um ensino – e aqui destaca-se o ensino de Biologia – antirracista e multicultural. Por este motivo, ela se faz tão necessária ao longo da carreira profissional.

### ***A prática docente em meio às questões étnico-raciais***

Compreendendo a relevância da promoção de um ensino de Biologia antirracista, foi elaborada a questão 6 com o objetivo de identificar se e como ocorre a discussão das relações étnico-raciais nas aulas dos/as professores/as participantes do estudo: “*Você já trabalhou com o ensino da temática étnico-racial? O que foi abordado sobre esse tema em sua(s) aula(s) de Biologia?*”. As informações coletadas demonstram um cenário mais animador quando comparadas aos itens anteriores, pois a maioria dos/as educadores/as (6) declara tratar sobre essa temática, o que acontece por meio de diferentes formas e em múltiplos contextos.

Para D3, a educação das relações étnico-raciais pode funcionar como uma maneira de promover o combate a termos pejorativos utilizados pelos/as alunos/as no âmbito escolar, constituindo uma oportunidade de propor o estabelecimento de novas relações entre eles/as, as

quais, a partir de discussões e desconstruções, podem se tornar mais positivas. Isto pode acontecer pois a inclusão da diversidade nas práticas pedagógicas e no contexto escolar como um todo favorece o respeito e a aceitação das diferenças de cada um (CARNEIRO; RUSSO, 2020).

*Sim, todos os termos anteriores foram debatidos quando os escutei. O trabalho funciona em estimular o debate cada vez que for escutado e desconstruí-lo (D3).*

Os termos aos quais D3 se refere são aqueles de cunho discriminatório utilizados entre seus/as discentes citados na questão 3 ("*macaco, assolan, cabelo ruim*").

Com base na resposta de D4, é possível notar que o/a professor/a apresenta uma visão crítica acerca da Biologia e do seu ensino, levando a uma reflexão a respeito de quais saberes estão sendo construídos com seus/suas discentes em sala de aula, bem como do papel do/a educador/a nesse processo. Desse modo, percebe-se uma capacidade de questionar não apenas a origem dos conteúdos referentes a essa área do conhecimento, mas também o apagamento histórico das representações positivas da figura negra e de suas produções científicas, problematizando-as a partir das indagações e realidades dos/as seus/suas alunos/as:

*Sim. Tenho me preocupado com o quanto o ensino de biologia é “branco”. Em uma das aulas de tecido epitelial, fui questionada por um aluno sobre a pele deles não existir no livro. Neste dia conversamos sobre os motivos disso acontecer, fizemos desenhos de peles que os representassem, depois pesquisamos e apresentamos descobertas de pessoa negras... foi incrível e ficamos impactados. Depois desse dia não parei de procurar a “história preta das coisas” (D4).*

Segundo Verrangia (2013), muitos questionamentos relacionados a aspectos componentes de suas identidades, como em relação a estereótipos, preconceitos e diferentes outros temas são ignorados no contexto escolar, sendo relevante considerá-los para a criação de uma prática mais humanizada. Destarte, discussões como essa podem ser responsáveis pelo surgimento de novos questionamentos por parte do/a educando/a a respeito do seu corpo e de suas características físicas, mas, agora, “não de forma que o leve a tentativa de torná-lo branco, mas sim, de se fazer negro” (CARNEIRO; RUSSO, 2020, p. 123).

Para D5, a associação entre o ensino de Biologia e a educação das relações étnico-raciais constitui uma maneira de demonstrar aos/às educandos/as, por exemplo, que o surgimento da humanidade se deu inicialmente no continente africano:

*Sim, sempre que possível faço um paralelo com o assunto étnico-racial, principalmente em evolução e no estudo de organelas, quando abordo o assunto do DNA mitocondrial do Homo sapiens sapiens, que traz sua origem do continente africano (D5).*

A realização deste debate em sala de aula é de grande relevância, dado que a compreensão de uma origem comum da humanidade no berço africano a partir de informações genéticas pode favorecer entre os/as estudantes o desenvolvimento de “[...] um sentimento de coletividade, humanidade e solidariedade, refletindo que as diferenças nos une como seres humanos” (FERNANDES, 2018, p. 5-6).

A abordagem da temática étnico-racial, para D7, serve como um mecanismo para a promoção de significados e representações positivas acerca das pessoas negras através da valorização das contribuições desse povo à construção do Brasil e de sua nação.

*Sim, com certeza. Abordamos justamente as origens da nossa cultura e a importância de valorizarmos tudo que a raça negra nos trouxe, pois ela é a nossa base e a nossa matriz, independentemente da cor que tenhamos. Abordamos conscientização, valores, respeito e os negros que fizeram história no mundo (D7).*

A importância das propostas explicitadas acima está no fato de que a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais não consiste apenas no combate ao racismo nas escolas, mas também na garantia da valorização de aspectos histórico-culturais dos povos africanos e afro-brasileiros, permitindo, desta forma, que os/as estudantes possam se reconhecer em meio aos conteúdos e debates gerados (DEMARZO, 2009).

D8, por sua vez, demonstra compreender claramente os pressupostos da legislação que regulamenta o ensino da História e Cultura Afro-brasileira ao pontuar que realiza associações entre as pautas étnico-raciais e o ensino de Biologia ao longo de todo o currículo desse componente curricular:

*Sempre trabalho essa temática, independente se está relacionada ou não com o conteúdo da disciplina. No entanto, com determinados assuntos de Biologia, faço algumas pontes, como é o caso do conteúdo sobre pele, genética, dentre outros (D8).*

Esse reconhecimento da urgência e importância em se abordar a agenda étnico-racial no ensino de Biologia pelo/a docente possibilita que seus/suas alunos/as negros/as (e não-negros/as) tenham acesso a conteúdos, discussões e realidades que, muitas vezes, são omitidos pelos diferentes componentes curriculares (BERNARDO; MACIEL, 2015).

Para D6, a realização de projetos alinhados à pauta étnico-racial foi uma alternativa encontrada para trabalhá-la em suas aulas:

*No contexto de projetos ligados à Consciência Negra durante o mês de novembro, com várias temáticas; projeto interdisciplinar de Educação Ambiental, que abrange grandes impactos socioambientais de Áreas de*

*Proteção Permanente, incluindo temáticas como Racismo Ambiental e Desigualdades Sociais (D6).*

Maciel (2014) alerta para o fato de que a realização de projetos que envolvem as questões étnico-raciais não significa obrigatoriamente que transformações serão observadas nos/as indivíduos/as participantes. Segundo a autora, para que isso ocorra, é essencial que essas intervenções abram espaço para a reflexão e a conscientização em torno desse assunto.

Uma alternativa para a dinamização dos processos de ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais, especialmente quando realizada na forma de projetos, diversificando metodologicamente as possibilidades de atuação com essa pauta, é a interdisciplinaridade. Ela consiste na interação entre duas ou mais disciplinas de maneira integrada, contextualizada e sem que haja a fragmentação dos conteúdos e conhecimentos construídos (MACIEL, 2014).

Além disso, as discussões acerca das implicações do racismo para além do social, chegando às questões ambientais e as injustiças e desigualdades existentes nesse contexto também são muito valiosas, posto que ainda se trata de uma pauta pouco discutida em sala de aula, especialmente no campo da Biologia.

Outrossim, destaca-se nessa resposta a realização de atividades que abordam a diversidade étnico-racial especificamente durante o mês de novembro devido à Consciência Negra, no dia 20. Este ponto também foi destacado por D1, que informa:

*Nas aulas de Biologia não, apenas em eventos pontuais na escola sobre a consciência negra.*

Diante disso, pode-se constatar que, assim como identificado por Maciel (2014), as datas comemorativas continuam a ser apropriadas por professores/as como um recurso favorável à realização de intervenções didático-pedagógicas a respeito das relações étnico-raciais e, por conseguinte, ao cumprimento da Lei nº 10.639/03.

A preocupação surge quando a realização de intervenções ocorre apenas durante essas datas. A promoção de relações étnico-raciais positivas entre os/as estudantes não pode ser resumida a dias comemorativos, pois, segundo Silva (2020, p. 51), a realização de um trabalho pontual “[...] gera o sentimento de não-relevância e o esvaziamento do significado e objetivo real desta prática”. Deste modo, exige-se dos/as professores/as a compreensão de que a superação de abordagens eurocêntricas no ensino dos componentes curriculares deve ser feita ao longo de todo o currículo, perpassando todas as disciplinas.

Ainda a respeito disso, Silva e Severo (2021, p. 256) alertam para a possibilidade de reprodução de outras situações problemáticas devido ao equívoco de achar que estão sendo promovidos na escola o respeito e a valorização do povo negro, como

[...] quando reproduz o racismo estrutural em forma de “homenagem”, como fazer o *black face*, pintando o rosto dos alunos de preto, quando se fala de “consciência humana no lugar de consciência negra”; ou de forma superficial quando fica no âmbito da contribuição com atividades que não trazem conscientização ou reflexão e que não se encaminham para uma atitude antirracista porque não são atividades antirracistas.

Diferente dos/as demais professores/as, só D2 relata não ter trabalhado com a temática étnico-racial em suas aulas de Biologia de maneira alguma: “*Nunca trabalhei*”. A questão central (e preocupante) é que, quando os processos educativos não abrem espaço para a discussão de saberes alternativos, eles favorecem que os conhecimentos produzidos pelos grupos hegemônicos sejam reproduzidos na/pela escola, mantendo ativos seus processos de dominação e excluindo, portanto, os conhecimentos construídos pelos povos não-hegemônicos, como os de origem africana e afro-brasileira (CARNEIRO; RUSSO, 2020).

De acordo com Cunha Junior (2001), a História e Cultura Africana e Afro-brasileira tem sido tratada com descaso no meio educacional pelos/as profissionais da educação. Nesse sentido, a falta de abordagens a respeito de outras formas de ser e pensar faz com que alunos/as tenham a impressão de que vivem em meio a uma sociedade monocultural, incapacitando-os/as de combater preconceitos e acessar conhecimentos de grupos silenciados, tornando-os/as, então, reféns de processos de ensino-aprendizagem que reforçam a ideia de existência de uma democracia racial (SILVA, 2007).

É preciso lembrar que os/as educandos/as não são apenas passivos/as nos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, deve-se considerar a bagagem de conhecimentos trazidos por eles/as para a sala de aula, devendo aproveitá-la para estabelecer associações e debates com as questões de cunho étnico-racial, aproximando a Biologia da realidade de vida de cada um/a (FREITAS, 2016).

Além disso, ainda de acordo com Freitas (2016), a necessidade de alinhar os conhecimentos construídos na escola com a realidade dos/as estudantes, principalmente no que diz respeito às relações étnico-raciais, está na possibilidade de aprimorar os processos de ensino-aprendizagem através da criação de conexões entre as aprendizagens produzidas no campo escolar e a bagagem de experiências e vivências que os/as estudantes trazem consigo. Afinal, em concordância com Silva (2016, p. 102), “o conhecimento sobre raça e etnia

incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais”.

No sétimo item, ao questionar “*Com que frequência você trabalha a temática étnico-racial em suas aulas de Biologia?*”, foi possível constatar que as respostas aqui fornecidas se alinhavam àquelas da questão anterior.

Com base no gráfico 2, é possível observar que essa temática sempre é trabalhada por três docentes, são eles/as: D3, D4 e D8. A partir das respostas fornecidas por estes/as profissionais, percebe-se especificamente neles/as uma visão crítica a respeito da docência e de suas implicações sobre a vida dos/as estudantes, assim como um comprometimento em se posicionar a favor da promoção de um ensino de Biologia antirracista, capaz de oportunizar a construção de relações positivas entre seus/suas discentes. Já nas aulas de D5, frequentemente essa temática é abordada.

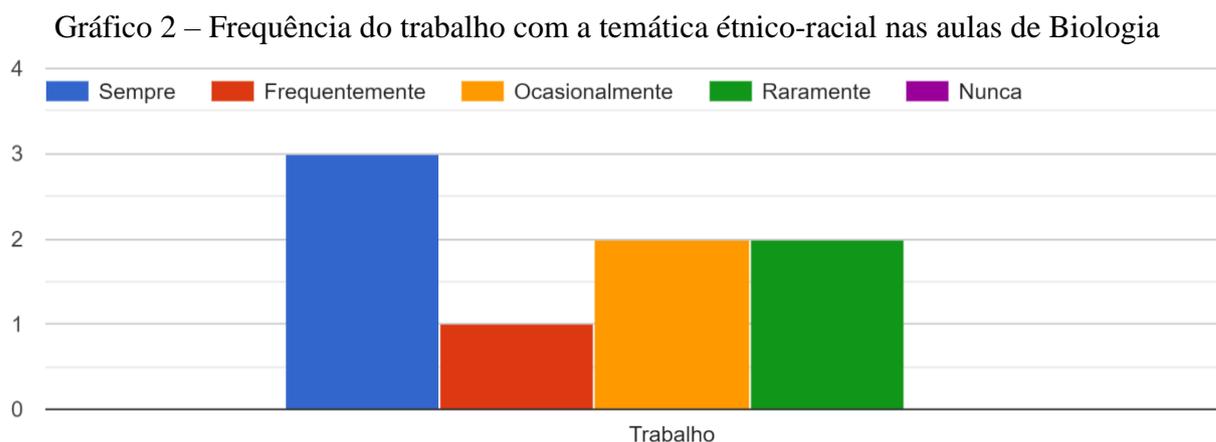
Nas aulas de dois/duas educadores/as (D6 e D7), ocasionalmente as relações étnico-raciais são trabalhadas. No caso de D6, uma vez que essas discussões são realizadas através de projetos e não de maneira difusa e presente nos conteúdos de sua disciplina, cabe destacar a impossibilidade de realizar vários deles ao longo do ano em curtos espaços de tempo devido à necessidade de planejamento e elaboração das atividades, o que possivelmente justifica a menor frequência na abordagem dessa temática.

Por fim, destacam-se as respostas dos/as dois/duas educadores/as que apontam raramente trabalhar com as questões étnico-raciais nas aulas de Biologia: D1 e D2. Com base nas respostas coletadas ao longo desta pesquisa, é possível constatar uma semelhança no perfil apresentado por esses/as dois/duas profissionais no que se refere ao desenvolvimento de uma prática docente engajada na construção de uma educação para as relações étnico-raciais: se tratam de professores/as que até hoje não perceberam casos de preconceito racial em suas escolas, não cursaram disciplinas na formação inicial ou realizaram formação continuada no contexto do trabalho com as relações étnico-raciais e que também não trabalham essas questões em suas aulas de Biologia.

Essa realidade não é uma questão existente unicamente entre esses/as docentes, mas sim compartilhada por muitos/as outros/as professores/as brasileiros/as já que, segundo Fernandes (2018), o currículo da Biologia é um dos que menos possui a presença da temática étnico-racial.

Concordo com Prudêncio e Jesus (2019) ao sinalizarem que, por mais que processos educativos possam ocorrer em diferentes lugares, contextos e com a atuação de diferentes indivíduos/as, a escola e os/as professores/as continuam sendo os/as principais responsáveis

pela construção e o desenvolvimento de conhecimentos de modo estruturado. Nesse sentido, instituições escolares e docentes que se preocupem com o fornecimento efetivo de uma formação para a cidadania devem “[...] promover processos educativos que levem ao desenvolvimento de relações étnico-raciais positivas, isto é, orientadas no sentido do combate ao racismo e a discriminações e da valorização da diversidade étnico-racial” (VERRANGIA, 2014, p. 14).



Fonte: elaboração própria (2022).

Na questão oito, foi elaborada a seguinte pergunta: “*Para você, existe algum conteúdo da Biologia adequado para o trabalho com a temática étnico-racial? Qual(is) seria(m)? Comente*”. As respostas fornecidas pelos/as professores/as convergem ao apontar a genética como um dos ramos da Biologia mais propícios para a abordagem das relações étnico-raciais, sendo citada por cinco (D1, D2, D6, D7 e D8) dos/as oito educadores/as participantes. Inclusive, para alguns/algumas, esta foi a única alternativa apontada.

Outros conteúdos bastante citados por eles/as são os da evolução, os quais estão diretamente associados com a genética, como pode ser observado em alguns relatos: “*Creio que Genética e Evolução, uma vez que abordamos a diversidade genética por meio da variabilidade genética, evolução, seleção natural e adaptação*” (D1); “*Evolução da espécie humana*” (D5).

Inegavelmente, a genética se apresenta rica em possibilidades para a discussão dessa temática, contudo, para que as relações étnico-raciais sejam de fato trabalhadas e ressignificadas nas aulas de Biologia, é preciso ir além da obviedade. Não basta apenas tratar sobre questões voltadas à diversidade fenotípica humana e seus aspectos evolutivos e acreditar que o trabalho foi concluído com sucesso. A partir desse conteúdo, novos debates

podem ser levantados. A eugenia, por exemplo, pode ser amplamente discutida na disciplina e, inclusive, abrir espaço para debates sobre o racismo fundamentando-se em aspectos históricos e sociais, destacando, sobretudo, como as teorias científicas – em especial aquelas de cunho racista – não se tratam de verdades ou erros definitivos, mas produtos do interesse social existente em um determinado momento da história (TEIXEIRA; SILVA, 2017).

Além disso, surgem possibilidades para intervenções didático-pedagógicas a respeito de como termos, técnicas e conceitos genéticos foram apropriados como veículos para a disseminação de ideologias eugênicas e a defesa do determinismo biológico<sup>10</sup>, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão crítica acerca deles pelos/as alunos/as (TEIXEIRA; SILVA, 2017).

Ou ainda, pode ser feito o uso da genética molecular e dos marcadores gênicos como recursos para a análise e geração de debates em torno de informações disseminadas a respeito da ancestralidade e das cotas raciais, abrangendo principalmente os aspectos socioculturais do contexto racial brasileiro que corroboram para a existência dessa imprescindível política afirmativa (VERRANGIA; SILVA, 2010).

No âmbito da evolução, as abordagens didáticas podem ser direcionadas à superação de estereótipos e preconceitos em relação às características fenotípicas apresentadas pelas pessoas negras a partir da compreensão de que se tratam de características que favoreceram a sobrevivência desse grupo populacional às condições ambientais existentes no continente africano (FERNANDES, 2018).

Também, o entendimento de que a África é o berço da humanidade pode trazer contribuições positivas no que se refere à elaboração de significados a respeito do povo negro, bem como romper com a ideia de que todos os conhecimentos e ciências surgiram a partir das civilizações brancas:

Se levarmos em consideração que a humanidade surgiu na África e, com ela, as primeiras civilizações, é extremamente plausível se pensar que foram estes primeiros humanos que desenvolveram formas de produção e reprodução de conhecimento (PINHEIRO, 2019, p. 336).

Outras temáticas suscitadas foram questões voltadas ao corpo humano: “*Corpo humano (pele, corpo e sexualidade, etc.) [...]*” (D8) e tópicos relacionados à ecologia: “*[...] ação humana sobre o meio (Ecologia) - impactos socioambientais e as relações sociais que*

---

<sup>10</sup> Conforme Teixeira e Silva (2017), determinismo biológico é a ideia de que a humanidade e as diferenças existentes entre os/as indivíduos/as, incluindo as sociais, são características inatas, oriundas de suas condições biológicas. A partir dela, tornava-se possível “justificar” biologicamente a existência de raças superiores e inferiores.

*envolvem o uso dos espaços e dos bens naturais” (D6); “[...] questões ambientais (entendo o ambiente em seus múltiplos fatores: sociais, éticos, políticos, culturais, etc.)” (D8).*

Tão importante quanto a compreensão da ação humana sobre o meio ambiente é a aprendizagem sobre os diferentes fatores que atravessam as questões ambientais e dão origem a desigualdades que impactam direta e negativamente grupos étnico-raciais vulneráveis, como as populações tradicionais, que incluem, por exemplo, quilombolas e comunidades de terreiro, constituindo o racismo ambiental (HERCULANO, 2008). Esses impactos são gerados devido à chegada e ao estabelecimento de

[...] grandes empreendimentos desenvolvimentistas – barragens, projetos de monocultura, carcinicultura, maricultura, hidrovias e rodovias – que os expõem de seus territórios e desorganizam suas culturas, seja empurrando-os para as favelas das periferias urbanas, seja forçando-os a conviver com um cotidiano de envenenamento e degradação de seus ambientes de vida (HERCULANO, 2008, p. 16).

Essa temática, além de ser bastante atual, relaciona-se completamente com os conteúdos da ecologia, possibilitando a sensibilização dos/as estudantes no que se refere ao entendimento da necessidade de proteção dos territórios das populações tradicionais, visto que se tratam de grupos de grande importância social, cultural e, também, econômica. Da mesma forma, garante que se desenvolva uma perspectiva crítica em torno das indevidas tomadas de terra desses povos pelas grandes corporações visando o desenvolvimento de atividades econômicas que, no geral, afetam o meio ambiente e, por conseguinte, a saúde da população.

Nessa perspectiva, em consonância com Teixeira e Silva (2017, p. 79):

A introdução das temáticas, tanto epistemológicas quanto sociais, possibilita que os alunos tenham uma visão mais crítica acerca da ciência, como um produto do meio social e do trabalho humano. Mais ainda, possibilita contextualizar conteúdos que, de outra forma, pareceriam dissociados de questões candentes da sociedade como, por exemplo, o racismo.

Assim sendo, percebe-se a significância da contextualização no processo de formulação de práticas antirracistas no contexto do ensino de Biologia, posto que a construção de uma educação para as relações étnico-raciais se faz no dia a dia, não somente por meio da presença contínua dessa agenda no currículo da disciplina, mas, principalmente, pela ação de aproximar os conteúdos biológicos da realidade dos/as estudantes.

Ante o exposto, a implementação das relações étnico-raciais na educação exige criatividade por parte dos/as educadores/as a fim de que suas intervenções pedagógicas abordem de maneira satisfatória as questões étnico-raciais e promovam uma formação cidadã,

o que pode ocorrer através do uso de diferentes estratégias, recursos e metodologias (VERRANGIA, 2013).

Na questão 9, os/as professores/as foram perguntados/as sobre as dificuldades relacionadas ao trabalho com a temática étnico-racial nas aulas de Biologia. D1 e D2 apontam para entraves referentes ao estabelecimento de conexões entre a disciplina e as relações étnico-raciais: “*Creio que nós professores acabamos muito limitados ainda a cumprir uma sequência didática e ainda temos dificuldades em associar os conteúdos com temáticas transversais ou específicas. Abordamos ainda em situações pontuais*” (D1); “*Associar ao tema*” (D2). Mais uma vez percebe-se uma convergência nas respostas de ambos/as.

Um dos motivos pelos quais ainda se observa a ausência da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na matriz curricular da Biologia é o fato de que professores/as desconhecem a temática ou não conseguem identificar conexões entre ela e os conteúdos científicos (PRUDÊNCIO; JESUS, 2019). Essa dificuldade, em muitos casos, resulta da carência de um preparo para o trabalho com essas questões nos cursos de formação inicial e continuada, bem como da falta de estudos acerca disso, conforme aponta Maciel (2014). Possivelmente este seria o caso dos/as docentes.

Além disso, destacando a fala de D1 ao pontuar que “[...] *nós professores acabamos muito limitados ainda a cumprir uma sequência didática [...]*”, nota-se a semelhança com uma realidade ainda existente em meio aos/as profissionais da educação da área da Biologia que é a construção de processos de ensino e aprendizagem conteudistas, que, por consequência, se tornam acríticos e descontextualizados, dando a impressão de que, segundo Jesus, Paixão e Prudêncio (2019, p. 225), “[...] nem interferem e nem sofrem interferência de fatores sociais, econômicos e políticos”. Isto, conforme Verrangia (2014), favorece a propagação do racismo devido ao surgimento de uma percepção de neutralidade da ciência por parte dos/as educandos/as.

Nesse sentido, para que os debates envolvendo a temática étnico-racial de fato adentrem os espaços das escolas e causem impactos sobre a educação e a formação de pessoas conscientes e engajadas a respeito dessas questões, elas devem se fazer presentes nos processos formativos de educadores/as (PRUDÊNCIO; JESUS, 2019). Outrossim, a formulação de uma educação adequada à realidade sociocultural brasileira só se fará possível quando educadores/as forem

[...] capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente à especificidade do contexto em que conduz o processo de ensino-aprendizagem, imbuídos do sentido de sua

profissão e de sua responsabilidade na sociedade [...] (MOURA, 2005, P. 79-80).

Esse cenário de insegurança e despreparo docente para a atuação frente à agenda étnico-racial é constatada por diferentes pesquisadores/as na área das relações étnico-raciais, evidenciando a existência de uma problemática a nível nacional (DEMARZO, 2009; JESUS; PAIXÃO; PRUDÊNCIO, 2019; NOGUEIRA, 2017; VERRANGIA, 2014, 2016; VERRANGIA; SILVA, 2010).

Para D3, as dificuldades seriam “*Lidar com uma literatura completamente racista e machista. Mas eu vejo que em sala de aula o mais difícil é fazer com que o(a) aluno negro(a) se reconheça como tal*”. Assim como discutido anteriormente, o trabalho com as relações étnico-raciais, de diferentes maneiras, possibilita o desenvolvimento, o reconhecimento e a retomada de identidades positivas e da autoestima dos/as estudantes negros/as.

Para isso, Romão (1999) defende que se faz necessário o desenvolvimento de práticas docentes capazes de reconhecer as diferenças existentes entre seus/suas discentes para que, a partir delas, possa promover a igualdade. Nesse sentido, por mais difícil que seja estimular o reconhecimento do/a aluno/a negro/a como tal no ensino de Biologia, isso só acontece ao longo do processo, por meio da constante promoção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Para D4 e D6, a dificuldade está nas tentativas de realizar abordagens integradas com docentes de outros componentes curriculares: “*A dificuldade hoje que sinto é de agregar outros colegas*” (D4); “*Deveria ser trabalhado de forma interdisciplinar [...]*” (D6). Em consonância com Pereira (2011), abordar em sala de aula a agenda étnico-racial é uma responsabilidade de todos/as os/as educadores/as e não somente de alguns/algumas. Todavia, com base nas informações apresentadas, percebe-se a ocorrência de um movimento contrário a esse.

A utilização da abordagem interdisciplinar para o trabalho com as questões étnico-raciais citada por D6 beneficia não apenas os/as discentes, mas também os/as próprios/as docentes ao possibilitar “[...] diálogos e trocas de experiências entre os professores, criando estratégias e práticas inovadoras, estabelecendo assim relações de complementaridade e convergência entre as disciplinas” (NASCIMENTO, 2016, p. 3).

Enquanto esses pontos não forem compreendidos por todos/as os/as educadores/as, infelizmente aqueles/as que se interessam no desenvolvimento de intervenções pedagógicas antirracistas terão que agir de modo individual, perdendo, portanto, oportunidades de

viabilizar discussões mais aprofundadas a partir da ótica de variadas áreas do conhecimento, a troca de vivências e o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Continuando ainda com a resposta de D6, ele/a complementa: “[...] *precisa haver maior empenho no planejamento curricular e apoio das escolas para que surta mais efeito. Não basta apenas dizer "façam projetos" fragmentados sobre o tema*”. É notável a preocupação desse/a professor/a com a importância de uma abordagem integrada dessa pauta, evidenciando, também, a necessidade da orientação escolar para o trabalho com a temática, o que também foi pontuado pelos/as participantes da pesquisa de Verrangia (2016). Esse conjunto leva ao surgimento de mais obstáculos para aqueles/as profissionais preocupados em desenvolver um ensino de Biologia engajado na promoção de relações étnico-raciais positivas.

A efetiva implementação de uma educação das relações étnico-raciais só pode ser alcançada através da ação conjunta de todo o coletivo escolar. Deste modo, a exigência existente é de que haja uma disposição contínua para a aquisição de conhecimentos e mudança de atitudes e práticas docentes a fim de que verdadeiras transformações educacionais possam acontecer (COSTA, 2013).

D5 relata que a principal dificuldade enfrentada é o preconceito. Na mesma direção, D7 afirma que “*A falta de interesse em aprender e mudar o pensamento*” é o entrave central enfrentado no ensino das relações étnico-raciais. De acordo com Santos (2006), existe um receio por parte dos/as professores/as em abordar questões polêmicas em sala de aula, como a diversidade étnico-racial, devido à possibilidade de gerar conflitos entre os valores familiares, políticos e/ou religiosos dos/das aprendizes e seus pontos de vista, que podem ser preconceituosos.

Ao enfrentar esse contexto, os/as educadores/as tendem a aderir ao comodismo, fixando-se nas aulas expositivas e descartando qualquer possibilidade de geração de debates baseados na relação entre os conteúdos científico e as questões sociais (SANTOS, 2006).

Contudo, concordo com Freitas (2016) ao apontar que os casos discriminatórios e intolerantes que ocorrem no âmbito escolar devem ser tratados a nível coletivo e não individual, visando a promoção de inquietações e o desenvolvimento nos/as discentes de uma postura contrária às diferentes formas de preconceito racial, estimulando que se posicionem a favor de relações mais respeitadas.

É através desse complexo cenário que os/as docentes podem garantir verdadeiramente uma formação para a cidadania, que consiste na formação de pessoas “que sejam conscientes de, solidarizados/as com e engajados/as nas lutas por justiça social que marcam

profundamente as relações entre educação e contemporaneidade” (VERRANGIA, 2013, p. 115). Ademais, em conformidade com Holanda (2009), o combate ao racismo constitui um dos principais objetivos a serem cumpridos visando a construção de uma educação multicultural. Portanto, se a construção de uma educação capaz de fomentar o respeito e a valorização da diversidade é o que almejamos, estratégias para o combate à discriminação racial devem ser tomadas.

Por fim, quanto à mudança de posturas e opiniões preconceituosas a respeito das pessoas negras, compactuo com Munanga (2005a, p. 19) ao explicar que:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo.

D8, por sua vez, é a única pessoa que afirma não enfrentar dificuldades no trabalho com a pauta étnico-racial nas aulas de Biologia: *“Não tenho dificuldades. O tema é utilizado para contextualizar conteúdos e facilitar bastante o desenvolvimento dos conceitos científicos, do senso crítico e dos valores humanos”*. Esta resposta evidencia, assim como discutido previamente, a existência de uma postura docente consolidada e engajada na luta por um ensino antirracista de Biologia.

No entanto, sem dúvidas, se trata de uma declaração curiosa. Dado que as relações raciais possuem um tenso histórico no território brasileiro e que as instituições escolares são ambientes em que se manifestam abertamente, por meio de declarações, brincadeiras ou insultos diretos, episódios de discriminação racial, o esperado seria que ao menos uma dificuldade fosse citada.

Na questão dez, *“Você considera importante ensinar sobre as questões étnico-raciais? Comente”*, todas as respostas foram positivas: *“Sim”* (D2); *“Urgente”* (D3); *“Muito! O racismo está em todo lugar”* (D4); *“É indispensável”* (D5). D6, inclusive, reitera a necessidade de intervenções fundamentadas em uma abordagem contextualizada e integrada entre os componentes curriculares: *“Sim. Considero importante de forma contextualizada e integrada”*.

De acordo com D1, “*Sim, até mesmo pelo respeito a diversidade cultural, étnica, religiosa, etc., haja visto que em uma sala de aula estamos com pessoas com características distintas*”. As escolas são marcadas pela existência de alunos/as de diferentes contextos e realidades sociais, econômicas, culturais e raciais, portanto, essa diversidade não pode ser ignorada no ambiente escolar. Diante disso, concordo com D8 ao pontuar que “[...] *A escola deve ser um espaço de conhecimento, mas também de resistência, tornando os indivíduos menos vulneráveis nas relações de poder*”.

Partindo da seguinte afirmação, “[...] *Não dá para viver em uma sociedade onde existem estruturas que massacram a população negra e condenam o futuro de milhares de jovens [...]*” (D8), destaca-se que os contatos iniciais dos/as discentes com a história do seu povo se dão com os navios negreiros e a escravização, o que não favorece a identificação dos/as estudantes negros/as com seus antepassados, uma vez que ninguém gostaria de ter sua identidade associada a indivíduos/as com um valor social tão baixo (PINHEIRO, 2019).

Isto posto, tornam-se imprescindíveis, então, novas perspectivas educacionais para a abordagem da história do povo negro, indo além da visão colonizadora (PINHEIRO, 2019). A utilização dessa ótica como referência para o tratamento das questões relativas aos povos africanos e afro-brasileiros constitui uma forma de violência racial que ocorre no seio escolar e impede a formulação de memórias e afirmações positivas em torno das figuras negras (FREITAS, 2016). Assim, a relevância na abordagem das relações étnico-raciais está no fato de possibilitar que as histórias dos povos afrodescendentes sejam contadas a partir das suas próprias óticas (PINHEIRO, 2019).

Em vista disso, é preciso que educadores/as reconheçam seus papéis nas transformações educacionais referentes à inserção da agenda étnico-racial e passem, por meio de suas atividades, a atuar contra a manifestação de preconceitos no âmbito educacional (ROMÃO, 1999). Além disso, é imprescindível que também se incluam nesse processo de modificações, reeducando-se a partir das intervenções pedagógicas que leva à sala de aula e, deste modo, refletindo e crescendo junto com seus/suas alunos/as (ROMÃO, 1999).

Ademais, D7 destaca que “*Tudo que desperte a consciência é imprescindível de ser estudado*”. Esse processo de despertar a consciência assim como atitudes e posturas para o antirracismo possui como agente central o/a professor/a. Portanto, é preciso que esses/as profissionais reconheçam a importância do desenvolvimento de pedagogias multiculturais e, a partir delas, desenvolvam com seus/suas alunos/as conhecimentos e intervenções didático-pedagógicas que “[...] deem conta da efetivação de um processo de desconstrução de

hierarquias no campo do conhecimento e no entendimento acerca do povo brasileiro” (COSTA, 2013, p. 28).

Em conclusão, é igualmente necessário que compreendam que a temática étnico-racial não é complementar ou deve ser trabalhada à parte dos conteúdos da Biologia, mas sim de modo integrado e contextualizado dado que se tratam de temas da história do Brasil, logo, fazem parte da vida de todos e todas (PEREIRA, 2011).

### ***A Lei n° 10.639/03 e a educação das relações étnico-raciais sob a ótica dos/as professores/as***

A questão onze procurou identificar: *“Existe algum motivo pessoal que justifique a sua decisão de trabalhar ou não com a temática étnico-racial em suas aulas? Comente”*. Para D1, o trabalho com a temática em suas aulas não é um problema, mas, segundo o/a docente, *“[...] creio que ainda fico limitada a cumprir a sequência de conteúdos por conta da preparação dos alunos para a prova do ENEM. Também, o tempo é muito curto para abordar tudo o que seria necessário e os alunos também têm muitas disciplinas a estudar”*.

Sem dúvidas, o tempo é um fator limitante na atividade docente para a realização das aulas e demais intervenções planejadas pelos/as professores/as. Inclusive, essa é uma das dificuldades que podem desestimular os/as educadores/as a buscarem maneiras de tratar sobre o assunto (MACIEL, 2014). Contudo, pode-se constatar na resposta desse/a professor/a que existe uma ideia de que as relações étnico-raciais seriam um conteúdo “a mais” além daqueles que já são ministrados nas diferentes disciplinas, o que sobrecarregaria os/as alunos/as.

Essa concepção é equivocada por dois motivos: o primeiro, já discutido neste trabalho, refere-se ao fato de que as questões étnico-raciais não precisam ser tratadas de maneira desintegrada dos conteúdos científicos. A articulação deve ocorrer de forma integrada e, por consequência, o ensino da disciplina se tornará mais contextualizado, possibilitando uma humanização dos conhecimentos científicos construídos e assimilados em sala de aula.

O segundo é que a abordagem do tema não causaria uma sobrecarga de conteúdos a serem estudados, já que se tratam de questões relacionadas à vida desses/as estudantes e às realidades que eles/as vivenciam diariamente tanto na escola quanto em meio à sociedade, como nas relações estabelecidas com a família, amigos/as e até mesmo com pessoas desconhecidas.

Uma das tarefas dos/as professores/as, em consonância com Maciel (2014), é auxiliar que seus/suas alunos/as adquiram o conhecimento, mas não unicamente isso, dado que não

são somente receptores/as de informações nos processos de ensino-aprendizagem. Através dos conteúdos ministrados, é possível ajudá-los/as para que possam refletir, atribuir significados e utilizar as informações assimiladas na resolução de problemáticas existentes em suas realidades (MACIEL, 2014).

Sendo assim, para D6, o desenvolvimento de discussões sobre a agenda étnico-racial no ensino de Biologia demonstra-se relevante por contribuir para a quebra de paradigmas,

*[...] especialmente em um meio onde formam-se cidadãos reprodutores das mazelas sociais. É importante inserir os alunos em um contexto de protagonismo e criticidade e envolvê-los na postura de agentes e transformadores sociais. Considero interessante desenvolver projetos críticos e não apenas que tratem as questões étnico-raciais superficialmente.*

A quebra desses preconceitos que se manifestam no território escolar, de acordo com D5, é “*uma causa humana, seja qual ela for*”. Ainda ressalta que ela “*deve ser trabalhada em sala de aula com o objetivo de reduzir as desigualdades e sofrimentos nossa sociedade*”. Além disso, para D3, o trabalho com o tema é importante por permitir o desenvolvimento do autorreconhecimento, bem como da autoaceitação por parte dos/as estudantes, ao serem levados em conta fatores e conjunturas de ordem sociocultural, econômica, histórica e política.

Portanto, no processo de (re)educação das relações étnico-raciais, deve-se tomar como base essas ideias de modo a favorecer o desenvolvimento da criticidade dos/as educandos/as, a fim de que reflitam sobre as condições históricas sobre as quais se instituíram as relações raciais no Brasil e, principalmente, para que possam questioná-las, problematizá-las e desenvolvam, então, uma postura ativa direcionada ao combate de preconceitos e desigualdades, à promoção do respeito à diversidade, assim como à defesa pela garantia dos direitos básicos às populações historicamente marginalizadas, como a negra.

Segundo Verrangia (2014), as vivências com as relações étnico-raciais em diferentes instâncias também influenciam na decisão de discuti-las ou não nas salas de aula. Sendo assim, depreende-se que essa influência foi positiva para D4, levando o/a professor/a a perceber a necessidade em se atualizar e, sobretudo, praticar uma pedagogia alinhada ao antirracismo devido ao contexto em que exerce a sua profissão:

*Sou uma mulher branca que trabalha numa escola em que a comunidade é 80% negra... preciso aprender sobre essas relações para ouvir mais e exercer menos minha branquitude.*

Ainda que não tenha passado por processos formativos, as leituras realizadas por D8, conforme citadas na questão 5, possibilitaram o desenvolvimento de uma perspectiva crítica,

bem como favoreceu a reflexão a respeito do papel do/a professor/a no que se refere à formulação de práticas educativas antirracistas e seus impactos na formação de indivíduos/as engajados/as na luta contra o racismo.

*Sim. O meu olhar crítico sobre as relações sociais e o entendimento do meu papel como professora na criação de espaços de reflexões e formação de novas posturas diante das desigualdades me colocam nesse campo de ação (D8).*

Essa resposta põe em evidência a relevância na busca constante por atualizações em torno das relações étnico-raciais. As implicações disso, como observado nas informações fornecidas por esse/a docente ao longo da pesquisa, apontam para o desenvolvimento da competência necessária para a abordagem dessas questões durante as aulas de Biologia e, igualmente, para a construção de saberes e posturas emancipatórias, democráticas e, acima de tudo, contrárias a qualquer forma de preconceito.

Destaco também que essa sensibilização para o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais pode surgir das próprias convicções e valores individuais dos/as educadores/as, como relata D7 ao apontar que os motivos para a realização dessas discussões são: “*Meus valores, o que acredito*”. Entretanto, da mesma forma, ressalto que, mesmo que o/a profissional tenha naturalmente essa preocupação em desenvolver práticas multiculturais, as formações e leituras permanecem sendo indispensáveis, pois alicerçam as intervenções que serão realizadas com os/as alunos/as.

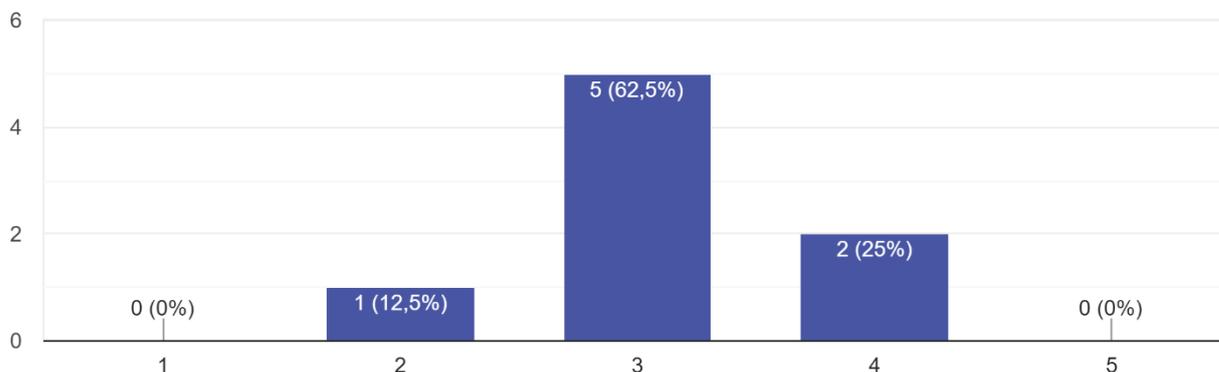
Por fim, somente D2 indica não apresentar motivos pessoais para justificar a rara abordagem dessa temática em suas aulas de Biologia.

A questão doze procurou identificar o nível de conhecimento dos/as professores/as a respeito da Lei 10.639/03 por meio de uma escala de 1 a 5. Deste modo, os dados obtidos foram esquematizados na forma de um gráfico para melhor visualização (gráfico 3). Os/as profissionais que afirmaram ter mais conhecimento da legislação foram D4 e D8, que assinalaram o nível 4. O nível 3 foi o mais pontuado, sendo assinalado por D1, D3, D5, D6 e D7. Ademais, apenas D2 assinalou o nível 2, apresentando, portanto, um menor conhecimento quando comparado/a aos/às demais.

No geral, constata-se que as respostas são coerentes com a trajetória dos/as questionados/as no decorrer das questões desta pesquisa. Por exemplo, aqueles/as docentes que informaram trabalhar raramente (D1 e D2) ou ocasionalmente (D6 e D7) com as relações étnico-raciais em suas aulas são os/as que possuem baixo conhecimento desse dispositivo legal (D2) ou uma compreensão mediana acerca dele (D1, D6 e D7).

Além disso, os/as educadores/as que demonstraram maior comprometimento com a promoção de uma educação voltada à cidadania e multiculturalismo, D4 e D8, foram justamente os/as que apontaram possuir um maior entendimento dos pressupostos legais.

Gráfico 3 – Nível de conhecimento sobre a Lei n° 10.639/03



Fonte: elaboração própria (2022).

Em seguida, no item treze, buscou-se identificar as opiniões dos/as professores/as a respeito da existência da Lei n° 10.639/03. Segundo alguns/algumas docentes: “*Acho relevante por enfatizar o respeito a cultura afro-brasileira e a diversidade cultural*” (D1); “*Importante*” (D2); “*É necessária para ajudar no conhecimento e luta contra o preconceito*” (D5).

Para D4, “*Ela é crucial para legitimar ações e atividades que tratem das relações étnico-raciais*”. Inclusive, a docente destaca ter adquirido um livro a respeito da temática escrito por Bárbara Carine Soares Pinheiro, uma grande referência na discussão das questões étnico-raciais e sua articulação com as Ciências Naturais.

O resultado desse comprometimento na busca por mais informações acerca da Lei n° 10.639/03 foi demonstrado nas questões anteriores ao ser apontado por ela, por exemplo, que apresentava um conhecimento satisfatório sobre o dispositivo legal, que sempre articulava a temática aos conteúdos da disciplina e em sua visão crítica a respeito do ensino da Biologia, da docência e das relações raciais estabelecidas dentro e fora da escola.

Por outro lado, para D3, é a falta de conhecimentos suficientes que impossibilita o fornecimento de uma discussão mais aprofundada em sua resposta: “*Não vejo problema na lei em si, mas também não me sinto envergado teoricamente para falar sobre*”. O/a professor/a ainda acrescenta: “*Para mim, a raiz do problema está na forma como as relações socioculturais são formadas*”.

D7 destaca o fato de ser necessário haver a sanção de uma lei para que essa temática seja trabalhada pelos/as docentes. Já D6 pontua algo extremamente importante: *“Interessante, porém a lei pela lei não é o suficiente”*, complementando que *“Os livros didáticos precisam ser reformulados e toda a comunidade escolar deveria ser esclarecida sobre a temática. Na minha escola, por exemplo, apenas se falou que deveria ser cumprida. Nada além”*.

Nessa mesma ótica, D8 informa: *“Acho necessária como política, mas acredito que é preciso que haja também programas voltados para a formação de professores e professoras, bem como discussões de políticas de currículos e práticas pedagógicas que incorporem a temática e ampliem o debate social”*.

Compactuo bastante com as perspectivas apresentadas por D6 e D8. Somente a sanção da Lei não se faz suficiente para uma verdadeira ressignificação das relações étnico-raciais por meio da educação em razão de diversos fatores, tais como: a existência de uma imposição legal não significa obrigatoriamente que todos/as os/as docentes terão algum nível de conhecimento a seu respeito; a inexistência de fiscalizações para que seja analisado se a História e Cultura Africana e Afro-brasileira está se fazendo presente de maneira integral nos currículos, recursos, nas práticas pedagógicas, metodologias e abordagens tanto na educação básica, quanto no ensino superior, onde existe uma menor cobrança acerca disso devido à interpretação equivocada de que o cumprimento da Lei deve acontecer apenas pelas instituições da educação básica.

Além disso, é necessária uma reformulação total em todos esses pontos citados anteriormente a fim de que, de fato, haja a implementação das questões étnico-raciais no âmbito educacional em todo o país. Para isso, exigem-se mais oportunidades formativas. Portanto, cabe principalmente ao Estado investir em políticas visando a formação continuada dos/as professores/as de maneira a capacitá-los para o desenvolvimento de práticas pautadas no reconhecimento e respeito à diversidade. Outrossim, essas oportunidades e abordagens devem ser estendidas à formação inicial, que é tão necessária quanto a contínua.

Enfim, em conformidade com Batista (2008, 89-90):

A sociedade brasileira permanecerá em dificuldades para equacionar suas relações raciais enquanto não acertar as contas com suas origens. Isso não significa racializar as relações sociais ou pensar em pagar débitos antigos, reconhecer erros do período colonial. Acertar as contas é colocar na mesa o reconhecimento da África na formação e desenvolvimento estrutural da cultura brasileira. E entender que o africano é diverso, complexo, mais do que simplesmente negro.

Os questionamentos seguintes (14 e 15) terão suas respostas analisadas de maneira conjunta, pois se tratam de itens complementares. Na questão 14, a pergunta proposta foi: “*De 1 a 5, o quão preparado(a) você se sente para tratar sobre as questões étnico-raciais durante suas aulas de Biologia?*”. Já na 15: “*Ainda em relação à questão anterior, justifique o(s) motivo(s) relacionados à sua resposta*”.

Os dados obtidos na questão 14 (gráfico 4) apontam que não existe nenhum/a docente totalmente despreparado/a para o desenvolvimento dessa temática em sala de aula. O nível 2 foi assinalado por apenas um/a docente (D6), que justifica esse baixo nível de preparação porque “*Gostaria de trabalhar a temática de forma interdisciplinar*”, algo que vem sendo comentado frequentemente pelo/a educador/a no decorrer da pesquisa.

O nível 3 foi assinalado por três professores/as: D1, D2, D5. Para D1, o sentimento de preparação mediana justifica-se “*Talvez por ainda não conseguir linkar na integralidade os conteúdos da Biologia em sua essência com as questões étnico-raciais, a não ser em casos pontuais*”. Já D2 justifica reconhecendo a necessidade de ampliar as discussões envolvendo as relações étnico-raciais em suas aulas: “*Preciso inserir mais essa temática importante nos conteúdos em minhas aulas*”.

Ademais, D5 declara: “*Apenas discuto em sala de aula com base no conhecimento adquirido e aprendido com a participação em eventos e debates em prol do movimento negro. A carência de material paradidático que trabalhe essa temática é um dos motivos que enfraquecem a possibilidade de um trabalho mais concreto nas escolas*”. Sua resposta é interessante devido ao fato de que o/a docente reconhece suas necessidades em termos de preparação e recursos. Ressalta-se também a carência de material didático que, ao abordar a temática, possa auxiliá-lo/a na implementação da Lei nº 10.639/03 durante as aulas de Biologia.

Em relação ao nível 4, três docentes o assinalaram: D4, D7 e D8. De acordo com D4, esse nível de preparação para abordar as questões étnico-raciais justifica-se, pois “*Acredito que tenho lido, escutado, seguido pessoas que tratam da temática para linkar as minhas ações e planos de aula de forma a movimentar essa biologia branca construída nos currículos ao longo da educação*”.

Diante disso, depreende-se que este/a professor/a desenvolveu atitudes que ultrapassam o território escolar. As transformações impactaram igualmente a sua vida de tal forma que a busca por referências acontece não unicamente para a elaboração de intervenções didáticas multiculturais, mas para a amplificação do seu engajamento pessoal (isto é, enquanto cidadão/ã) com a temática, fortalecendo seu posicionamento no combate ao racismo

e, do mesmo modo, na luta por condições dignas para aqueles/as historicamente menos favorecidos/as.

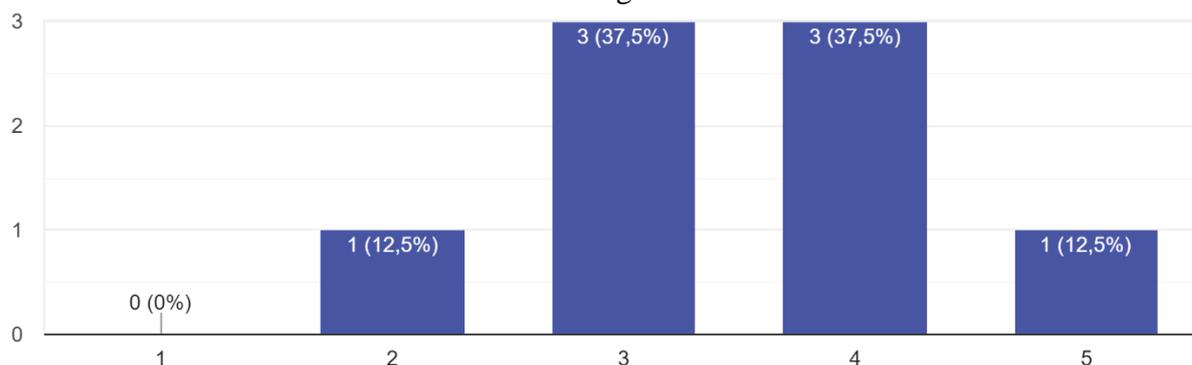
Para D7, “*Ninguém se encontra 100% preparado nunca, pois o conhecimento não se esgota e sempre temos mais a aprender*”. Já a resposta de D8 reforça novamente o que já vem sendo discutido ao longo de outras questões: a evidente postura crítica-reflexiva desenvolvida pelo/a docente, a qual favoreceu a elaboração de uma ótica sensível às diferentes questões sociais imbricadas na educação e, portanto, precisam ser debatidas em sala de aula.

*A minha vivência como cidadã e professora, as minhas leituras e estudos, a minha participação em debates sociais e no campo de ação de movimentos políticos me proporcionaram um olhar mais apurado sobre a temática, levando a mesma para minha prática pedagógica (D8).*

Por fim, o maior nível de preparação para o trabalho com a temática (nível 5) foi pontuado por D3. O/a educador/a, como justificativa, informa que se debruça em suas vivências pessoais para construir processos educativos mais inclusivos:

*Sinto que tenho um bom conhecimento teórico no assunto, mas nem vejo isso como mais importante. Para mim, o fato de eu ser um professor preto, que já passou por muitas experiências de racismo, como também de ser pobre, bissexual, ou seja, de toda camada social da qual faço parte me dá uma dimensão muito profunda sobre o tema. Então, é a soma dessa experiência com a teoria crítica, digo dessa forma porque até a literatura que os colegas biólogos conhecem é racista.*

Gráfico 4 – Nível de preparação para tratar sobre as relações étnico-raciais nas aulas de Biologia



Fonte: elaboração própria (2022).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização deste trabalho, foi possível identificar e compreender o que fazem e o que entendem os/as professores/as de Biologia da rede pública de ensino de

Aracaju/SE acerca da Lei nº 10.639/03 e do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, assim como suas vivências com a temática e os atravessamentos gerados por ela em suas vidas pessoais e profissionais.

De modo geral, os dados levantados evidenciam uma precariedade formativa tanto inicial quanto continuada na carreira dos/as participantes, o que contribui para que o processo de articulação entre as questões étnico-raciais, os conhecimentos científicos e a realidade dos/as alunos/as se torne mais complicado, limitando alguns desses/as docentes a propor abordagens pontuais e superficiais a respeito do assunto.

Foi possível perceber também que a ausência de formação impacta diretamente em suas práticas no que se refere à execução de intervenções didático-pedagógicas no contexto das relações étnico-raciais. Aqueles/as que embora não tenham adquirido conhecimentos por meio de uma formação inicial ou continuada, mas que, por vontade própria, aprofundaram-se na temática, conseguiam enxergar o assunto de forma crítica, tratando-o em maior frequência e com mais facilidade, uma vez que conseguiam relacioná-lo a uma diversidade de conteúdos biológicos. Em contrapartida, constatou-se que aqueles/as que não relataram buscar aprofundamento possuíam mais dificuldades, concentrando a abordagem das questões étnico-raciais nos conteúdos de genética e evolução.

Ademais, notou-se que os/as docentes compreendem que o ensino da temática, assim como o cumprimento das exigências legais, é de fundamental importância e que se faz necessário mudar atitudes em relação à sua abordagem nas aulas de Biologia. Todavia, salienta-se a necessidade de oportunidades formativas e da reformulação de currículos, recursos e materiais educativos para que esses/as professores/as se sintam cada vez mais preparados/as para levar essas discussões para as suas aulas, possuindo uma base teórico-prática sólida para lidar com as diferentes situações que podem surgir.

Diante disso, ressalto que o cumprimento da Lei nº 10.639/03 deve ser realizado a partir da ação conjunta entre docentes, instituições escolares, secretarias de educação e o Estado visando a tomada de medidas efetivas para que a sua implementação em todo o território nacional, de fato, aconteça e, por meio disso, resultados sejam observados. Portanto, devem ser tomadas com urgência iniciativas que promovam modificações na conjuntura existente atualmente em torno do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas do país.

A elaboração desta pesquisa me proporcionou relevantes contribuições a nível pessoal. Enfatizo a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre como se deu o estabelecimento das

relações raciais no Brasil e os impactos disso sobre a educação e a construção de toda uma estrutura social ao analisar as diferentes referências utilizadas.

No que se refere à Biologia e o seu ensino, pude compreender mais acerca das múltiplas formas de associar os conteúdos científicos às questões étnico-raciais e como essa área foi apropriada ao longo da história para justificar a criação de hierarquizações humanas, sendo responsável, igualmente, pela desconstrução desses ideários, o que pode se efetivar por meio de um trabalho constante com a promoção de relações étnico-raciais positivas em sala de aula.

Dessarte, destaco as contribuições resultantes das participações dos/das educadores/as que, por meio do compartilhamento de suas vivências e compreensões a respeito da temática, também me suscitaram importantes reflexões acerca da profissão docente na busca por uma prática multicultural, me permitindo identificar semelhanças entre seus relatos e as minhas experiências com a docência, assim como os entraves enfrentados ao longo da trajetória em busca da promoção de uma educação a favor da diversidade étnico-racial.

Diante do exposto, acredito que os objetivos estabelecidos previamente foram cumpridos. Da mesma forma, considero que a utilização do questionário on-line como instrumento para a coleta de dados foi extremamente positiva, facilitando todo o processo desde a coleta, à organização e interpretação das informações fornecidas pelos/as docentes.

Não posso deixar de salientar os desafios enfrentados no decorrer da produção deste trabalho. Por se tratar de uma área em estágio ainda incipiente de exploração, uma das principais dificuldades foi encontrar trabalhos que tratem sobre a temática étnico-racial de maneira direcionada especificamente à Biologia. Outra questão a ser pontuada é que, por se tratar de uma pesquisa com professores/as e, compreendendo o cenário de retorno presencial e a (re)adequação das atividades docentes nas escolas aracajuanas após um período pandêmico, tornou-se complicado abordar os/as educadores/as de maneira on-line devido às inúmeras demandas profissionais e pessoais que eles/as apresentam no momento.

Este estudo se trata de uma investigação dentro das diversas possibilidades existentes em meio ao campo das relações étnico-raciais no ensino de Biologia, o qual pretende ser ainda mais explorado futuramente. Deste modo, em virtude de fatores como os percursos metodológicos adotados e o prazo para a realização da pesquisa, alguns aspectos não puderam ser aprofundados aqui.

Assim sendo, esta monografia abre caminhos para a realização de pesquisas voltadas ao aprofundamento na investigação da formação inicial e/ou contínua de professores/as de Biologia no que tange às relações étnico-raciais, das possibilidades de articulação entre a

temática e os conteúdos dessa disciplina, bem como a respeito de qual abordagem está sendo (e se está sendo) realizada no tocante à História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas práticas, nas metodologias e nos materiais didáticos utilizados pelos/as professores/as em suas aulas de Biologia, como o livro.

Por fim, reitero a importância da educação no processo de ressignificação das relações étnico-raciais estabelecidas não unicamente dentro das instituições escolares, mas, acima de tudo, em meio à sociedade. Enquanto nós docentes não nos atentarmos a respeito da urgência em se promover novas formas de ensinar e aprender pautadas na promoção do respeito à diversidade étnica e racial brasileira e da valorização das contribuições dos diferentes povos para a formação do país, estaremos cooperando para a (re)produção da opressão racial e, sobretudo, para a manutenção das relações assimétricas e negativas historicamente instituídas entre brancos/as e negros/as.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, S. Racismo Estrutural. *In*: RIBEIRO, D. (coord.). **Feminismos plurais**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDRADE, A. M.; EL-HANI, C. N.; ARTEAGA, J. S. Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones. *In*: ANDRADE, A. M. (ed.). **Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014.
- ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ARAÚJO, D. M. **Educação e relações étnico-raciais** - um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10.639/03 na escola de ensino médio deputado Ubiratan Diniz Aguiar - Capistrano/CE. 2016. 125 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Política de Igualdade Racial, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016.
- ÁVILA, C. B.; HYPOLITO, A. M. Currículo, identidade e relações étnico-raciais: a escola mediando as fronteiras da in/exclusão. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 54, p. 7-26, 2020.
- BARROS, Z. S.; BARRETO, P. C. S.; SANTOS, M. A.; OLIVEIRA, M. A. Módulo 4. *In*: BARROS, Z. S.; BARRETO, P. C. S.; SANTOS, M. A.; OLIVEIRA, M. A. **Educação e relações étnico-raciais**. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.
- BARZANO, M. A. L.; MELO, A. C. Saberes da biodiversidade: perspectivas decoloniais no currículo do ensino de biologia. **Revista Teias**, [s. l], v. 20, n. 59, p. 191-208, 2019.
- BATISTA, M. V. O. A. **Giz de cor**: um olhar de professores negros sobre as relações raciais nas escolas públicas. 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.
- BATTISTELLA, C.; CALDAS, J. Polícia de SC investiga denúncia de racismo em escola; tranças de menina teriam sido cortadas. **G1 SC**, Santa Catarina, 16 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/11/16/policia-de-sc-investiga-denuncia-de-racismo-em-escola-trancas-de-menina-teriam-sido-cortadas.ghtml>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- BERNARDO, T.; MACIEL, R. O. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea**, v. 5, n. 1, p. 191-205, 2015.
- BLACK is King. Direção: Beyoncé; Emmanuel Adjei; Ibra Ake; Blitz Bazawule. Produção: Beyoncé. *et al.* Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Brasília, 2004a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília, 2004b.

BRITO, J. E. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Educação em Foco**, [s. l], v. 14, n. 18, p. 57-74, 2011.

CANEN, A. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CARNEIRO, C. Z.; RUSSO, M. J. O. A criança negra e a representatividade racial na escola. **Cadernos de Educação**, [s. l], v. 19, n. 38, p. 105-126, 2020.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

COSTA, C. S. Lei n° 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento**, [s. l], v. 1, n. 22, p. 17-34, 2013.

COSTA, H. Hierarquias brasileiras: a abolição da escravatura e as teorias do racismo científico. *In*: Sessão 5: Direito, Teorias Raciais e as Hierarquias da Escravidão. **Anais do 3° Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**. Florianópolis: 2007. Disponível em: [www.escravidaoliberdade.com.br/site/images/Textos3/hilton%20costa.pdf](http://www.escravidaoliberdade.com.br/site/images/Textos3/hilton%20costa.pdf). Acesso: 30 out. 2021.

CUNHA JUNIOR, H. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 42, p. 5-15, 2001.

CUNHA, L. Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal. **Secretaria Municipal de Educação de Salvador**, 2005. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2015/05/contribuicao-povos-africanos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, 2008.

DEMARZO, M. A. D. **Educação das relações étnico-raciais**: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DEMARZO, M. A. D.; SANTOS, M. H. S.; SILVA, P. B. G. Formação continuada de professores: caminhos na reeducação das relações étnico raciais. **Revista Sociologia, Política e Cidadania**. v. 1, n. 1, 2018.

FERNANDES, K. M. O Ensino de Biologia e a Lei 10.639/03: construindo possibilidades didáticas. *In*: X COPENE, 2018, Uberlândia. **Anais eletrônicos**. Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538347101\\_ARQUIVO\\_TrabalhoCompletoXCOPENE-26-06.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538347101_ARQUIVO_TrabalhoCompletoXCOPENE-26-06.pdf). Acesso em: 9 nov. 2021.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, 2014.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. *In*: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

FREITAS, A. R. S. **A Biologia e a Lei 10.639/2003**. 2016. 47 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GAMA, A. Menino com cabelo black power tem matrícula recusada; diretora nega racismo. **UOL**, 14 mar. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/03/14/crianca-autista-tem-matricula-escolar-recusada-por-usar-cabelo-black-power.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 17 nov. 2021.

GATINHO, A. A. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico – raciais**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. Unidade 4 – Estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, E. A. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. **Rev. educ. PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 77-92, 2017.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

GOMES, N. L. Educação, Relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. *In*: BRANDÃO, A. P. (org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, M.; HERINGER, R. **Caminhos convergentes**: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, ActionAid, 2009.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012b.

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

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

HERCULANO, S. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, v. 3, n. 1, p. 01-20, 2008.

HOFBAUER, A. Ideologia do Branqueamento: Racismo à brasileira. *In*: **Atas do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Porto, 2000.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: UNESP, 2006.

HOLANDA, M. A. P. G. **Tornar-se negro**: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará. 2009. 211f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2009.

Homem negro morre após ser espancado em unidade do Carrefour em Porto Alegre. **Brasil de Fato**, São Paulo, 20 nov. 2020. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2020/11/20/homem-negro-morre-apos-ser-espancado-em-unidade-do-carrefour-em-porto-alegre>. Acesso em: 20 nov. 2021.

JESUS, J.; PAIXÃO, M. C. S.; PRUDÊNCIO, C. A. V. Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 221-236, 2019.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. Ensino de Ciências e Cidadania. 2. ed. São Paulo: **Editora Moderna**, 2007.

KRAUSS, J. S.; ROSA, J. C. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Antíteses**, [s. l], v. 3, n. 6, p. 857-878, 2010.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

- MACIEL, A. C. A. **Formação de professores e Relações Étnico-Raciais**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.
- MACIEL, M. E. S. A eugenia no Brasil. **Anos 90**, [s.l.], v. 7, n. 11, p. 121-130, 1999.
- MALAFAIA, E. D. S. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. *In: X COPENE*, 2018, Uberlândia. **Anais eletrônicos**. Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049\\_ARQUIVO\\_COPENE2.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049_ARQUIVO_COPENE2.pdf). Acesso em: 16 nov. 2021.
- MARQUES JUNIOR, J. S. Racismo no Brasil e racismo à brasileira: traços originários. **O Social em Questão**, v. 24, n. 50, p. 63-82, 2021.
- MELO, A. C. **Biodiversidade**: narrativas, diálogos e entrelaçamento de saberes da comunidade/escola em um território quilombola do semiárido baiano. 2019. 216 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- MELO, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019.
- MIGNOLO, W. D.; CASAS, A. Silencios da autoridade: a colonialidade do ser e do saber. **Editorial Galaxia S.A.**, [s. l.], n. 165, p. 26-31, 2005.
- MONTEIRO, R. B. Limites da formação de professores para a educação anti-racismo no contexto das reformas educacionais dos anos 1990. *In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (org.). Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 23, p. 156-168, 2003.
- MOURA, G. O direito à diferença. *In: MUNANGA, K. (org.). Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MÜLLER, T. M. P.; SANTOS, J. L. R. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. *In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (org.). Relações étnico-raciais e diversidade*. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.
- MUNANGA, K. Apresentação. *In: MUNANGA, K. (org.). Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.
- MUNANGA, K. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP. 2005b.

MUNANGA, K. Educação e diversidade cultural. **Cadernos PENESB**, Niterói, n. 10, p. 37-54, 2010.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, 2015.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ. 5 nov. 2003.

NASCIMENTO, D. G. O papel dos/as professores/as na Educação das Relações Étnico-Raciais: importância de práticas pedagógicas interdisciplinares. *In*: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 1, n. 7, 2016.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 39, p. 225-249, 2010.

NOGUEIRA, A. M. **A implementação da lei nº 10.639/03 em cursos de formação de professores**: o discurso institucional da UFMG. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, B. C. **Ensino de Ciências e Educação das Relações Étnico-Raciais**: relações discursivas, recontextualização e possibilidades de articulação a partir da base nacional comum curricular. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

OLIVEIRA, L. F.; SALES, S. R.; GOUVÊA, F. C. F. A lei 10.639/03, a formação e a prática docentes: contextos, problematizações e respostas. *In*: GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F.; SALES, S. R. (org.). **Educação e relações étnico-raciais**: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2014.

OSÓRIO, R. G. O Sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília: **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 2003.

PALÚ, V. P. S. **O ensino da temática racial**: formação e práticas docentes na educação escolar. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.; SHITSUKA, R. **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018.

- PEREIRA, G. R.; CORDEIRO, M. J. J. A. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 7-22, 2014.
- PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o exercício da docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, 2011.
- PÉREZ, C. M. C. **Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores: buscas e inquietações**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s.l.], p. 329-344, 2019.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- PRUDÊNCIO, C. A. V.; JESUS, J. As relações étnico-raciais e o ensino de Ciências: visão de professores de Itabuna-BA. **Com A Palavra O Professor**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 2, p. 186-209, 2019.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- Racismo: loja da Zara em Fortaleza teria código para alertar sobre a entrada de negros, diz delegado. **Extra**. 10 out. 2021. Disponível em: <https://extra.globo.com/economia/financas/racismo-loja-da-zara-em-fortaleza-teria-codigo-para-alertar-sobre-entrada-de-negros-diz-delegado-25244259.html>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- ROMÃO, J. Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra. [s. l.]: **Cadernos CEAP**, 1999.
- RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 1, n. 39, p. 15-30, 2013.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SANTOS, A. P. Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio. **G1 RJ**, Rio de Janeiro, 20 maio 2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SANTOS, M. A. Preto, pardo, negro, afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira. *In*: BRANDÃO, A. P. (org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTOS, P. R. O ensino de Ciências e a idéia de cidadania. **Mirandum**, Porto, v. 10, n. 17, p. 25-34. 2006.

SCHNEIDER, A. L. Machado de Assis e Silvio Romero: escravismo, “raça” e cientificismo em tempos de campanha abolicionista (década de 1880). **Almanack**, p. 451-488, 2018.

SCHNEIDER, A. L. O Brasil de Sílvia Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 42, 2011.

SCHUCMAN, L. V. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, [s. l], v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010.

SILVA, C. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. *In*: SILVA, C. (org.). **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. 2. ed. Selo Negro, 2003.

SILVA, D. V. C. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. 322 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos: UFSCar, 2009.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, 2013.

SILVA, J. O. **Relações Étnico-Raciais na escola**: relatos de professores. 2020. 75 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

SILVA, L. C. M. V.; SEVERO, R. C. B. S. Educação para as Relações Étnico-Raciais: possibilidade da educação e um currículo antirracista?. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, 2021.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 489-506, 2007.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, R. S. Tecendo olhares e reflexões: a Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. *In*: SANTIAGO, A. R.; RIBEIRO, D. A.; BARROS, R. C. S.; SILVA, R. S. (org.). **Tranças e redes**: tessituras sobre África e Brasil. Cruz das Almas: UFRB, 2014.

SILVA, R.; TOBIAS, J. S. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 65, p. 177-199, 2016.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: Territórios contestados. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – a pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, M. E. V. Educação étnico-racial e colonialidade. *In*: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF Alternativa, 2013.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012.

TEIXEIRA, I. M.; SILVA, E. P. História da eugenia e ensino de genética. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**, [s.l.], v. 15, p. 63, 2017.

TEIXEIRA, P. M. M. A Educação Científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

VERRANGIA, D. 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, Bogotá, v. 6, n. 12, p. 105-117, 2013.

VERRANGIA, D. Criações docentes e o papel do ensino de ciências no combate ao racismo e a discriminações. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 79-103, 2016.

VERRANGIA, D. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interacções**, [s. l.], n. 31, p. 2-27, 2014.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.

VILELA, T. M.; DAROS JUNIOR, A. "O cientificamente comprovado": reflexões sobre a autoridade da Ciência na sociedade contemporânea. **Revista Faz Ciência**, [s. l.], p. 27-40, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. [s. l]: Editora 7Letras, 2009.

WALSH, C. **La interculturalidad en la Educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

WALTER, S. K. **Relações Étnico-Raciais na Escola**. Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná, 2017. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1410-8.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1410-8.pdf). Acesso em: 26 out. 2021.

WEDDERBURN, C. M. O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. São Paulo: **Editora UNESP**, 2007.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Questionário on-line



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE  
SERGIPE**

## Questionário

Caro(a) professor(a),

você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "LEI N° 10.639/03 E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA: O QUE AS CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES TÊM A NOS DIZER?", desenvolvida pelo discente Kewin Leonardo Santana Costa, graduando em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Federal de Sergipe.

A realização deste questionário tem como objetivo coletar informações a respeito de como as relações étnico-raciais e a Lei n° 10.639/03 são vivenciadas, compreendidas e praticadas no contexto escolar por você, docente de Biologia da rede pública de ensino de Aracaju/SE.

Tanto as informações fornecidas, quanto sua identidade serão mantidas em sigilo e os dados fornecidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa. Ao clicar no botão abaixo e prosseguir, o(a) senhor(a) concorda em participar do presente estudo e, então, terá acesso às questões.

Caso decida desistir da participação:

- Se ainda estiver com o questionário aberto, apenas feche a página;
- Caso já tenha enviado suas respostas, entre em contato e informe a desistência. A partir disso, suas respostas serão desconsideradas e inutilizadas no estudo.

Agradeço por sua contribuição!

Kewin Leonardo Santana Costa - Departamento de Biologia (UFS).  
[kewinleonardo2000@hotmail.com](mailto:kewinleonardo2000@hotmail.com)

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Lívia de Rezende Cardoso - Departamento de Biologia (UFS).  
[livinha.bio@gmail.com](mailto:livinha.bio@gmail.com)

[Faça login no Google](#) para salvar o que você já preencheu. [Saiba mais](#)

**\*Obrigatório**

\*

Declaro estar ciente das informações apresentadas acima e concordo em participar voluntariamente da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso do pesquisador Kewin Leonardo Santana Costa.

Próxima

Limpar formulário

## Questionário

1) Há quanto tempo você atua como professor(a) na rede pública de ensino de Aracaju/SE? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

2) Em relação à sua cor, como você se autodeclara? \*

- Branco(a)
- Preto(a)
- Pardo(a)
- Amarelo(a)
- Indígena

3) Você já sofreu ou presenciou algum caso de preconceito por causa da cor da pele no ambiente escolar? Comente. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

4) Durante a sua graduação existia alguma disciplina responsável por preparar para o ensino da temática étnico-racial nas aulas de Biologia? Comente. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

5) Você já participou de algum curso preparatório para o trabalho com as questões étnico-raciais em suas aulas de Biologia? Comente. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

6) Você já trabalhou com o ensino da temática étnico-racial? O que foi abordado sobre esse tema em sua(s) aula(s) de Biologia? \*

Sua resposta

---

7) Com que frequência você trabalha a temática étnico-racial em suas aulas de Biologia? \*

Sempre      Frequentemente      Ocasionalmente      Raramente      Nunca

Trabalho

8) Para você, existe algum conteúdo da Biologia adequado para o trabalho com a temática étnico-racial? Qual(is) seria(m)? Comente. \*

Sua resposta

---

9) Para você, quais as principais dificuldades relacionadas ao trabalho com a temática étnico-racial nas aulas de Biologia? \*

Sua resposta

---

10) Você considera importante ensinar sobre as questões étnico-raciais? Comente. \*

Sua resposta

---

11) Existe algum motivo pessoal que justifique a sua decisão de trabalhar ou não com a temática étnico-racial em suas aulas? Comente. \*

Sua resposta

---

12) De 1 a 5, qual o seu nível de conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da temática étnico-racial nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino? \*

1      2      3      4      5

Desconheço totalmente                  Conheço totalmente

13) Qual a sua opinião a respeito da existência da Lei nº 10.639/03? \*

Sua resposta

---

14) De 1 a 5, o quão preparado(a) você se sente para tratar sobre as questões étnico-raciais durante suas aulas de Biologia? \*

1      2      3      4      5

Totalmente despreparado(a)                  Totalmente preparado(a)

15) Ainda em relação à questão anterior, justifique o(s) motivo(s) relacionados à sua resposta. \*

Sua resposta

---

Voltar

Enviar

Limpar formulário