



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS E SUAS
MÚLTIPLAS DIMENSÕES NO
CONTEXTO BRASILEIRO

WALDEMAR BORGES DE OLIVEIRA JÚNIOR
JOAKLEBIO ALVES DA SILVA
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

WALDEMAR BORGES DE OLIVEIRA JÚNIOR
JOAKLEBIO ALVES DA SILVA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS E SUAS
MÚLTIPLAS DIMENSÕES NO
CONTEXTO BRASILEIRO



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Master1305Plus - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação para as relações étnico-raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro. / Organizadores : Waldemar Borges de Oliveira Júnior, Joaklebio Alves da Silva. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
176 p. : il. ; e-book.

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-139-5
DOI: 10.29327/5285962

1. Educação inclusiva. 2. Educação – discriminação racial. 3. Relações raciais.
I. Título. II. Oliveira Júnior, Waldemar Borges de. III. Silva, Joaklebio Alves da.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Christiana Andréa Vianna Prudêncio</i>	
APRESENTAÇÃO.....	10
<i>Joaklebio Alves da Silva</i>	
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE ESTEREÓTIPOS RACISTAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	12
<i>Rafael Casaes de Brito</i> <i>Benedito Gonçalves Eugênio</i>	
ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM OLHAR DE DOCENTES DO MAGISTÉRIO SUPERIOR.....	28
<i>Joaklebio Alves da Silva</i> <i>Monica Lopes Folea Araújo</i>	
O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: A REALIZAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA DOCENTE EM QUÍMICA.....	47
<i>José Orlando Melo de Melo</i> <i>Maria Dulcimar de Brito Silva</i>	
CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.....	58
<i>Joaklebio Alves da Silva</i> <i>Monica Lopes Folea Araújo</i>	
AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA ESCOLA E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	75
<i>Alessandra Ribeiro Lima</i> <i>Rainei Rodrigues Jadejiski</i> <i>Gilda de Almeida Bastos</i>	
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA: PROPOSIÇÕES FORMATIVAS.....	86
<i>Márcia Maria Silva Peixoto</i>	

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ASSOCIAÇÃO DOS GRUPOS ÉTNICOS COM A HEREDITARIEDADE.....	94
<i>Micaías Severino da Silva</i> <i>Anelly Dafinni Fernandes da Silva</i> <i>Laura Benicio Lopes</i> <i>Bento José da Silva Neto</i> <i>Glenda Graziela Vicente</i> <i>Cibelly Carolainy Romualdo da Silva</i>	
QUEM PESQUISA E O QUE DIZEM OS(AS) PESQUISADORES(AS) SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2015-2022)?.....	108
<i>Waldemar Borges de Oliveira Júnior</i> <i>Wagner Nobre de Miranda</i>	
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MÚSICA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	121
<i>Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira</i> <i>Hélio Rodrigues dos Santos</i> <i>Geraldo Eustáquio Moreira</i> <i>Fabricia Teixeira Borges</i>	
QUILOMBO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	134
<i>Elivaldo Serrão Custódio</i> <i>Eugénia da Luz Silva Foster</i>	
TRAUMA FANONIANO: COLONIALIDADE E EPISTEMOLOGIA EM RELAÇÃO À CULTURA.....	146
<i>Rogério dos Prazeres</i> <i>Joana Aparecida Fernandes Silva</i>	
ABORDAGEM DECOLONIAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA E FIOLOGIA CELULAR.....	158
<i>Clemilson Cavalcanti da Silva</i> <i>José Antonio Novaes da Silva</i>	
POSFÁCIO.....	171
<i>Waldemar Borges de Oliveira Júnior</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	172
ÍNDICE REMISSIVO.....	173

PREFÁCIO

O livro “Educação para as Relações Étnico-raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro”, organizado por Waldemar Borges de Oliveira Júnior e Joaklebio Alves da Silva apresenta uma série de trabalhos, práticas docentes, propostas de ensino de diferentes componentes curriculares e reflexões sobre a necessidade urgente de se inserir em todos os níveis da Educação Básica, e nos cursos de formação de professores, a discussão sobre as Relações Étnico-raciais.

Em mais de um capítulo do livro nos deparamos com o lamentável fato que, apesar de promulgadas há muito tempo (aproximadamente 20 anos para a lei 10.639/03 e 15 anos para a lei 11.645/08), os conhecimentos de matriz africana, afrodescendente e indígena ainda estão longe de serem uma presença sistemática na educação brasileira.

Essas duas leis, bem como os demais documentos legais que as seguem são marcos fundamentais, que representam toda a luta de movimentos sociais para a valorização da história e cultura dos povos negros e indígenas e, por mais que sejam fundamentais, por si só não garantem sua implementação nas salas de aula e nos cursos de licenciatura do país.

Nesse sentido, essa obra se faz tão necessária, à medida que traz à tona essas discussões e, por diversas vezes apresenta possibilidades de essas leis se efetivarem na educação.

Assim, no capítulo intitulado “*Relações étnico-raciais na formação docente: narrativas de estudantes de Pedagogia sobre estereótipos racistas no ensino de Ciências*”, de Rafael Casaes de Brito e Benedito Gonçalves Eugênio, nos deparamos com uma pesquisa pautada em um processo formativo de professores na Pedagogia, que discutem a importância de se combater, ainda nos anos iniciais de escolarização, preconceitos e discriminações. Sem deixar de demarcar o papel dos cursos de formação de professores, os futuros pedagogos, participantes da pesquisa reconhecem também sua responsabilidade na promoção de um amplo debate sobre as Relações Étnico-raciais, e identificam no Ensino de Ciências uma possibilidade de promover ações educativas positivas em sala de aula, que se proponham a descolonizar o currículo e a compreender que estereótipos racistas precisam ser abolidos da escola, o que perpassa necessariamente uma educação antirracista.

O capítulo “*Estudo das Relações Étnico-raciais no âmbito da licenciatura em Ciências Biológicas: um olhar de docentes do Magistério Superior*” de autoria

de Joaklebio Alves da Silva e Monica Lopes Folena Araújo, apresenta uma discussão sobre o fato de as escolas de educação básica ainda não trabalharem com conhecimentos de matriz africana e indígena, apesar da luta histórica de movimentos sociais responsáveis diretos pela instituição de políticas públicas e promulgação de leis nessa direção. Nessa pesquisa, professores formadores de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE discutem que o futuro professor precisa ter conhecimentos teóricos e históricos de modo a ser capaz de abordar as Relações Étnico-Raciais de maneira positiva e, sobretudo crítica. Nesse sentido, se faz necessário problematizar a formação de professores dentro de moldes eurocêntricos, ocidentais e hegemônicos.

Na mesma direção, José Orlando Melo de Melo e Maria Dulcimar de Brito Silva nos trazem o capítulo intitulado “*O ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira: a realização de uma intervenção pedagógica como estratégia formativa docente em Química*”, que denuncia a pouca produção científica sobre a interface entre os conceitos de Química e as Relações Étnico-Raciais. Para minimizar esse problema, propõem uma oficina pedagógica para licenciandos e professoras de Química, que tem como foco o período da mineração dos séculos XVII e XVIII no Brasil. Apesar das dificuldades iniciais dos participantes em inserirem elementos das relações étnico-raciais em seus planejamentos de aula, reflexo da falta dessas discussões na formação inicial, a realização da oficina ofereceu um momento ímpar para que os licenciandos e as professoras pensassem em outras formas de abordar os conhecimentos de matriz africana, como a produção de perfumes, por exemplo. Isso reforça o que a literatura mostra, que quando os professores têm a oportunidade de discutir as relações étnico-raciais durante sua formação, compreendendo sua importância, tendem a se engajar no desenvolvimento de práticas que valorizam os conhecimentos científicos e tecnológicos de matriz africana, trabalhando na direção de uma educação antirracista.

Infelizmente, como denunciam Joaklebio Alves da Silva e Monica Lopes Folena Araújo no capítulo “*Concepções de estudantes da licenciatura em Ciências Biológicas acerca das contribuições da educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino de Ciências e Biologia*”, formações iniciais e continuadas de professores que contemplem a discussão das Relações Étnico-Raciais no Brasil ainda não são regra, sendo necessário que os currículos dos cursos de formação de professores sejam (re)estruturados para atender à legislação. Assim, licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco reconhecem que quando as Relações Étnico-Raciais estão presentes em sua formação inicial, proporcionam a descolonização da formação docente, o despertar de uma consciência crítica na luta contra o racismo e a compreensão da diversidade

presente em sala de aula, o que culmina em novas possibilidades de ensino da Ciência produzida por populações negras e povos indígenas.

O capítulo “*As formações continuadas na escola e a perspectiva da educação antirracista*” de Alessandra Ribeiro Lima, Rainei Rodrigues Jadejiski e Gilda de Almeida Bastos, é iniciado com a contundente fala de uma professora preta que diz que deveria ser um direito das pessoas pretas não precisarem falar sobre o racismo, e o quanto isso é impossível, porque ele ainda está presente em nossa sociedade, inclusive no espaço escolar. O texto mostra que, na escola, ainda encontramos professores que não entendem a necessidade de discutir sobre o racismo em suas diferentes formas e, daí a importância de se investir em uma formação continuada de professores voltada para o enfrentamento do racismo, que seja periódica, realizada em serviço e que proporcione a reflexão sobre diferentes práticas escolares em interface com questões cotidianas.

O capítulo de Márcia Maria Silva Peixoto, intitulado “*Educação para as Relações Étnico-Raciais e formação continuada: proposições formativas*”, também foca na necessidade de os docentes se envolverem com formações outras, para além da inicial. A autora defende que uma formação continuada para a discussão das Relações Étnico-Raciais deveria se pautar na igualdade e equidade racial, resgatar conhecimentos invisibilizados a respeito da memória e cultura dos povos africanos e indígenas e, promover o debate sobre o racismo em diferentes formas, presente na escola, mas nem sempre identificado pelos professores.

Os licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, Micaías Severino da Silva, Anelly Dafinni Fernandes da Silva, Laura Benicio Lopes, Bento José da Silva Neto, Glenda Graziela Vicente e Cibelly Carolainy Romualdo da Silva escreveram o capítulo “*As Relações Étnico-Raciais no ensino de Ciências e Biologia: uma associação dos grupos étnicos com a hereditariedade*”, que apresenta o resultado de um projeto de inferência didática desenvolvido no âmbito do componente curricular Educação e Relações Étnico-Raciais do curso. O projeto, realizado junto a turma de 9º ano abordando o conteúdo “Hereditariedade”, mostrou os alunos compreendendo melhor suas origens, praticando a empatia, o diálogo e o respeito mútuo, fundamentais para a construção de Relações Étnico-Raciais positivas. O texto evidencia ainda a necessidade de se discutir essas questões para além das datas comemorativas e que, para isso, não é preciso criar conteúdos, mas sim ressignificar os já existentes na escola.

Com o capítulo “*Quem pesquisa e o que dizem os(as) pesquisadores(as) sobre relações raciais na educação infantil (2015-2022)?*”, Waldemar Borges de Oliveira Júnior e Wagner Nobre de Miranda apresentam o Estado da Arte de produções sobre a discussão das Relações Étnico-Raciais nos primeiros anos da Educação

Básica. De maneira geral, as pesquisas elencadas mostram que a representação de personagens negros(as) nos livros infantis ainda é pouca, e quando existe, nem sempre está atrelada a fatores positivos; que contemplar as Relações Étnico-Raciais desde a educação infantil permite o combate ao racismo, preconceito e discriminação e, que ainda são poucos os materiais didáticos disponíveis para os professores que abordem esse campo de conhecimento.

Os autores Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira, Hélio Rodrigues dos Santos, Geraldo Eustáquio Moreira e Fabrícia Teixeira Borges no capítulo “*Brincadeiras na Educação Infantil: a música e a educação para as Relações Étnico-Raciais*”, defendem as brincadeiras africanas como forma de trabalhar com as crianças questões como representatividade, os Direitos Humanos e a interculturalidade crítica. O texto analisa o vídeo no qual um professor desenvolve uma atividade de música que contém elementos de representatividade e valorização às diferenças, fundamentais para alcançar uma educação antirracista.

Os quilombos, importantes espaços de resistência, são o foco do capítulo de Elivaldo Serrão Custódio e Eugénia da Luz Silva Foster, intitulado “*Quilombo, identidade e educação escolar*”. Os autores afirmam que as comunidades quilombolas ainda enfrentam dificuldades para que suas escolas abarquem não somente o conhecimento científico formal, mas, também, sua cultura e identidade. Nesse sentido, a disciplina de História, se mostra de grande relevância para a valorização de todos esses conhecimentos. No entanto, ela não pode estar sozinha, sendo necessária a participação da comunidade e das demais disciplinas, para que o atendimento às disposições legais se efetive.

O capítulo “*Trauma Fanoniano: colonialidade e epistemologia em relação à cultura*” de Rogério dos Prazeres e Joana Aparecida Fernandes Silva, nos coloca em contato com Franz Fanon, ao discutir questões como o racismo velado presente na sociedade, que faz com que a pessoa negra vivencie processos de rejeição e trauma epistêmico. São apresentados elementos interessantes para pensarmos como o racismo, seja ele velado ou não, afeta o equilíbrio psicoafetivo de pessoas negras.

De maneira geral, os materiais didáticos apresentam somente as populações negras, desde o período colonial, atreladas à sua força de trabalho e, como tal, nos acostumamos a não ver negros(as) cientistas e pesquisadores(as) no ambiente escolar. Nesse sentido, o capítulo intitulado “*Abordagem decolonial no processo de ensino e aprendizagem de Biologia e Fisiologia Celular*” de Clemilson Cavalcanti da Silva e José Antonio Novaes da Silva apresenta a iniciativa de inserir elementos das Relações Étnico-Raciais no componente curricular Biologia e Fisiologia Celular de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba. Durante o trabalho, ficou evidenciado como a discussão

de elementos das Relações Étnico-Raciais pode ser realizada em interface com conhecimentos científicos para a construção de um currículo afrocentrado.

Assim, agradeço a oportunidade de ler em primeira mão essa obra, e convido a todos para que se apropriem dos conhecimentos, experiências e vivências apresentados nesse livro, na certeza de sua importante colaboração para a construção de uma sociedade mais justa e de uma educação antirracista.

Profa. Dra. Christiana Andréa Vianna Prudêncio (UESC)

APRESENTAÇÃO

SERÁ QUE ESTAMOS DE FATO EDUCANDO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL?

Prezado/a leitor/a,

Esta é uma questão que devemos trazer para os espaços escolares e não escolares, assim como nas conjunturas acadêmicas e fora delas. É uma questão que precisa ser posta em nossa *práxis* enquanto professores/as e pesquisadores/as atuantes em um país que colocou em condição física, epistemológica e ontológica de escravidão à população negra e até os dias de hoje sentimos “na pele” o impacto do racismo e suas várias concepções.

Temos aprendido com o movimento negro e suas intelectualidades que o processo de educar para as relações étnico-raciais consiste na promoção de “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (BRASIL, 2004, p. 14)¹. Assim, em um esforço organizacional de nossa parte, mas principalmente no desejo em estabelecer diálogos (inter)culturais no campo da Educação e do Ensino, apresentamos a você, caro/a leitor/a, uma obra primorosa que foi produzida para somar forças teóricas e metodológicas ao conjunto de produções bibliográficas que são disseminadas em nosso país. Aqui, congregamos capítulos que buscam responder a questão que problematizo nesta apresentação e que te convido a problematizar na escola, na universidade, na família, entre outros ambientes.

Em “**Educação para as Relações Étnico-Raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro**” publicizamos textos que, embora produzidos por pesquisadores/as em contextos geográficos distintos e por vezes distantes, se assemelham e ao mesmo tempo se aproximam, coadunando com uma pedagogia antirracista e decolonial nas diversas dimensões da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). São textos que dialogam e provocam reflexões críticas com e sobre a formação inicial e continuada de professores/as, bem como suas práticas pedagógicas em diferentes níveis e modalidades de ensino no tocante a discussão da ERER.

Espero que esta obra possa forjar em você aprendizagens relevantes e

1 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

inquietações que de alguma forma façam diferença em suas ações educativas frente às questões étnico-raciais que perpassam nossas vidas e as vidas daqueles/as que convivemos.

Boa leitura!

Prof. Dr. Joaklebio Alves da Silva (UFPB)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE ESTEREÓTIPOS RACISTAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Rafael Casaes de Brito¹

Benedito Gonçalves Eugênio²

INTRODUÇÃO

Este artigo é o recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB), acerca das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências, desenvolvida por meio de um processo formativo para estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (ZANETTE, 2017) do tipo pesquisa-formação, pautada na premissa de Marie Christine Josso (2004; 2010). Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar nas narrativas de professores/as em formação inicial de que forma um processo formativo abordando as Relações Étnico-Raciais contribui para desmistificação de estereótipos racistas no ensino de ciências.

O conceito de estereótipo racista que aqui é discutido, tem como base os estudos de Pereira (2002) e Telles (2003). Segundo Pereira (2002), os estereótipos contêm informações sobre as características físicas do grupo alvo, que em numa perspectiva mais ampla, tornam-se crenças sobre os atributos desse grupo. Nesse sentido, a aparência física tem um importante papel na construção e manutenção dos estereótipos, pois apresenta a forma mais “simples” de diferenciar ou até homogeneizar os membros de determinados grupo. A cor da pele, mais do que uma atributo objetivo inerente aos indivíduos, pode ser percebida como um produto da interação e de classificação social do outro. Na perspectiva de Telles (2003), as classificações a partir da raça elaborada por outras pessoas, acarretam

1 Doutorando em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino, vinculado à Rede Nordeste de Ensino (PPGEN/UESB/RENOEN); Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB); Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: rafaalc.brito@hotmail.com.

2 Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br.

numa hierarquia de poder e privilégios nas relações sociais, e assim o corpo nas relações raciais serve de base em que as relações de poder e de dominação classificam e hierarquizam os distintos grupos sociais.

Os estereótipos racistas estão ligados a conceitos, ideias ou até modelos de imagens que comumente são atribuídas a grupos sociais ou pessoas, na maioria das vezes de forma preconceituosa. São rótulos criados para atribuir significados a constructos sociais. Na idealização eurocêntrica de beleza, por exemplo, atribuiu-se uma imagem ideal do que é belo para determinadas mulheres, e tudo que não esteja de acordo com os rótulos é considerado desprovido de beleza. Esta ideiação impõe que mulheres brancas sejam consideradas bonitas e negras, não; cabelo liso é considerado bonito e os cabelos crespos, não.

São essas atribuições que hierarquizam e subalternizam pessoas com base e suas características fenotípicas, e que atribui os espaços que pessoas brancas ocupam apenas por serem brancas, por outro lado os espaços que pessoas negras ocupam simplesmente por serem negras. Essas ideias demarcam por exemplo, os cargos em postos de trabalho e conseqüentemente os salários nestes cargos de pessoas negras e brancas, e no contexto da escolarização como os materiais didático-pedagógicos estão impregnados com esses estereótipos racistas.

As Relações Étnico-Raciais são entendidas como aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, orientadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial e étnico individual e coletivo (VERRANGIA, 2016). Para isso, foi aprovada a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, que busca, dentre outras coisas, inserir os conteúdos de matriz africana e afrodescendente no currículo de todas as disciplinas da Educação Básica.

De acordo com Prudêncio e Jesus (2019), a aprovação da lei e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), representam uma resposta para que demandas que surgem na sociedade como a necessidade de se discutir as relações Étnico-Raciais, o combate ao preconceito e à discriminação adentre a escola que cada vez mais se torna um espaço de coexistência, mesmo com alguns atritos, das diversas culturas.

Krasilchik (1988) enfatiza que contribuir com a formação para a cidadania é uma finalidade presente nas proposições para o ensino de Ciências desde a década de 1960. Assim, compreender que a formação para a cidadania passa necessariamente pela construção de Relações Étnico-Raciais éticas torna-se a cada dia mais urgente, reconhecer a importância da educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências, significa buscar além da valorização da cultura negra, propor mudanças de atitudes, posturas e valores nas práticas

educacionais deste campo.

O campo do ensino de Ciências ainda demanda por colaborar com a construção efetiva de práticas antirracista. Verrangia (2010) chama atenção para a frequência com que o Ensino de Ciências colabora com a manutenção do racismo. O autor chama a atenção sobre a responsabilidade do Ensino de Ciências em enfrentar a realidade de injustiça social/racial existente no Brasil, potencializando práticas e procedimentos de trabalho no ensino de Ciências com Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, diversas pesquisas no campo do ensino salientam a necessidade de um Ensino de Ciências que abarque a temática racial e que este processo educativo reflita socialmente, a exemplo de: Verrangia (2009), Dias (2017), Jesus (2017), Oliveira Júnior (2018), Torres (2021), Nascimento (2022), Santos (2022), Silva (2022) e Silva e Araújo (2023). O campo da formação de professores de Ciências se insere como tema de algumas dessas pesquisas realizadas no Brasil e discutem a formação de professores de Ciências para as Relações Étnico-Raciais, como Verrangia (2009), Brito (2017), Jesus (2017), Martins (2019), Brito (2022).

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS

A formação de professores/as tem sido uma preocupação constante do campo da educação. Nilma Lino Gomes (2003) afirma que a formação de professores/as, sobretudo a que visa a diversidade, deveria considerar outras questões, tais como as Relações Étnico-Raciais, porém, a temática encontra lugar na formação continuada de professores/as, diferente da formação inicial cuja temática adentra este espaço com muita dificuldade (GOMES, 2008).

A resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, que encontrava-se em vigência por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, previa em seus atos a garantia das Relações Étnico-Raciais a partir da diversidade Étnico-Racial nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as no Brasil (BRASIL, 2015). Como forma de revogar este documento, é aprovada em 20 de dezembro de 2019 uma nova Resolução de nº 2 do Ministério da Educação; CNE/CP que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores/as para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica (BNC- Formação), trazendo mudanças nos fundamentos, objetivos, conteúdos e no projeto de formação que implica na estrutura curricular da formação inicial.

Ao compreender que as novas diretrizes orientam os cursos de formação de professores/as no Brasil, inclusive os de Ciências Biológicas e Naturais, e atentando para a importância da Resolução CNE/CP 02/2015, que previa a garantia da educação para as Relações Étnico-Raciais na formação de professores/as, há uma preocupação em promover uma análise mais atenta para os indícios de uma proposta de ensino que discuta as Relações Étnico-Raciais nesse novo documento (SILVA, 2022; SILVA; ARAÚJO, 2023).

No ponto de vista de Prudêncio e Jesus (2019), a formação de professores/as de Ciências no Brasil se encontra em constante desenvolvimento, consolidando contribuições no Ensino de Biologia, Química e Física, e nessa perspectiva têm-se mostrado que a inserção de propostas curriculares pautadas na abordagem de temas, para melhor subsidiar a prática pedagógica dos professores/as em exercício, bem como inserir na formação inicial propostas inovadoras, se apresentam como possibilidades de rompimento com um ensino canônico e vertical.

Joaklebio Alves da Silva e Marcelo Alves Ramos (2020) consideram que a ausência da temática Étnico-Racial na formação inicial dos professores/as, inclusive dos pedagogos/as, também reflete em seu fazer pedagógico, acarretando em interpretações e tomadas de decisões equivocadas que refletem no planejamento e execução de práticas acríicas desenvolvidas apenas em datas comemorativas, de modo a promover idealizações folclorizadas, estereotipadas e racistas, uma vez que precisam de formação continuada que aborde essa questão (SILVA; RAMOS, 2020).

O debate em torno das questões Étnico-Raciais precisa estar presente durante a formação inicial de professores/as, principalmente para os cursos nos quais os/as “docentes encontram dificuldades em contextualizar a temática em sua prática docente”, como é o caso dos cursos de ciências da natureza (SILVA; ARAÚJO, 2022, p. 113).

Acredita-se que a prática docente do Ensino de Ciências deve ser um espaço catalizador de questões relacionadas ao racismo, preconceitos e discriminações, e também de estratégias didáticas favoráveis à crítica e à criatividade. Para isso é necessário descolonizar os currículos dos cursos de formação de professores/as (GOMES, 2012), e isso se põe como um dos grandes desafios a ser enfrentado diante de uma educação eurocentrada que dialoga com a perspectiva hegemônica reproduzida no Brasil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa a partir da compreensão de Zanette (2017), pois além de investigar os sujeitos/as em seu contexto histórico-cultural, as pesquisas qualitativas pautam investigações através

da história, das biografias, relações, significados, aspirações, crenças, etc. Por meio desta abordagem é ofertada ao pesquisador/a a oportunidade de acessar as informações para análise e concepção dos colaboradores/as diante das inquietações estabelecidas.

Considerando as especificidades da pesquisa, e tratando-se de uma pesquisa que discute formação de professores/as, recorremos ao método da pesquisa-formação pautada na premissa de Marie Christine Josso (2004) que considera “uma metodologia de pesquisa e de formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado” (JOSSO, 2004, p.85). Com base nisso, a pesquisa-formação também se apoia na ideia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos/as em formação. Assim, a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação (JOSSO, 2004).

Os dados foram produzidos por meio de um processo formativo organizado em sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), e entendida como um conjunto de atividades escolares ou educativas organizadas, de maneira sistemática, em torno de uma temática específica. O processo formativo foi organizado em seis encontros realizados entre setembro a novembro de 2021 e contou com a participação de 37 estudantes de Pedagogia. Os resultados presentes neste texto foram produzidos a partir de discussões realizadas no quarto encontro do processo formativo, que teve como tema “*A produção de estereótipos racistas por meio da estética*”. Abaixo encontra-se um quadro (quadro 1) que sintetiza a organização do referido encontro:

Quadro 1: organização do encontro formativo

TEMA: A PRODUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS RACISTAS POR MEIO DA ESTÉTICA		
CONTEÚDOS	MATERIAL DE APOIO	ATIVIDADE PROPOSTA
<ul style="list-style-type: none"> • Implicações para ensinar “corpo humano” nas aulas de ciências; - De que corpo humano estamos falando? • O corpo negro; - A colonialidade do ser – A estética “ideal” criada pela branquitude; - Relação CORPO X PERSONALIDADE; • A pele negra – O racismo de marca no Brasil; ✓ Pigmentação e os processos biológicos; ✓ O cabelo – e a idealização negativa; ✓ A importância da representatividade para a quebra de estereótipos. 	<p>Música: Fricote (nega do cabelo duro) – Luiz Caldas;</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=BDqzigR4SG4</p> <p>Artigo: “<i>O corpo negro não tem nome: enfrentando o racismo no currículo de ciências</i>”</p> <p>Link: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/5275</p> <p>Artigo: “<i>Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo</i>” (Nilma Lino Gomes)</p> <p>Link: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WT-nyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt</p>	<p>Para termos uma ideia de como os estereótipos socialmente construídos pela branquitude estão presentes em todas as esferas da sociedade, façamos o seguinte:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vá até o site do google 2. Digitar o termo “homem bonito” e/ou “mulher bonita” na aba de pesquisa; 3. Acione (clique) na opção “imagens” e observe os resultados da pesquisa; 4. Faça um “<i>print</i>” dos resultados e salve-o; <p>Obs: Faça essa mesmo caminho no aplicativo <i>Instagram</i>. Utilizando o explorar do aplicativo (representado pela lupa) e veja a frequência de pessoas negras e brancas através das postagens; e de que forma eles são representados;</p> <p>O que os resultados da pesquisa dizem a respeito da representação do corpo negro? Como essas representações estereotipadas podem produzir um ensino racista? Qual a importância do ensino de ciências e do professor de ciências no processo de desconstrução dessas idealizações? E como isso pode ser feito?</p> <p>Produza um relato que possa responder essas inquietações.</p>

Fonte: produzido pelos autores (2021)

Elencamos o Diário de Aula como um instrumento importante para produção dos dados, no qual os professores/as participantes escreveram em formato de narrativas semanais, suas impressões, angústias, e reflexão acerca do que foi desenvolvido, além de promover autorreflexão para o futuro da sua prática. Para isso, recorreremos a Josso (2004) e Passeggi (2011) que enxergam nas narrativas de formação espaços de reflexão do professor/a e de sua prática. O Diário de Aula se caracteriza como um conjunto de narrações que refletem as perspectivas do professor/a, tanto na dimensão objetiva quanto na subjetiva, acerca dos processos significativos da sua ação. O Diário de Aula associa a reflexão à escrita, de modo que possibilita uma observação mais reflexiva da prática curricular.

A técnica empregada para organização dos dados consistiu na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e seu tratamento que ocorreu por meio da extração, descrição, interpretação e inferências. Na pré-análise realizamos a leitura flutuante de 37 narrativas para termos o primeiro contato com os diários produzidos. Após esse momento, selecionamos 14 diários para a análise.

Na exploração do material, foi feito o desmembramento do material em unidades ou categorias. Agrupamos os textos que mais se aproximavam quanto à abordagem do tema e as articulações realizadas, que aqui se refere à construção de estereótipos racistas por meio da estética no Ensino de Ciências. Aqui agrupamos diários que reconheciam a construção de estereótipos racistas e que propunha mudanças por meio do Ensino de Ciências. Assim, dos 14 textos da fase anterior, chegamos a um *corpus* composto por 9 diários.

Na fase de tratamento dos resultados e interpretação dos dados, adentramos nos dados brutos dos 9 diários selecionados anteriormente tornando-os significativos e válidos, e para isso a inferência foi importante pois nos orientou a seguir os pólos de atração temática. As discussões caminham a partir dos principais conceitos elencados nas narrativas dos participantes, em articulação com a literatura especializada.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que a aprovou com o parecer N° 4.984.274/2021. No tocante a preservação da identidade dos/as colaboradores/as, a mesma foi assegurada a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); os nomes originais foram substituídos por nomes de países africanos como por exemplo Serra Leoa, Zâmbia, Angola, Benin.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O corpo negro/a é um corpo contestado. São sinais e marcas desses corpos que os distinguem de corpos de outros grupos étnicos/raciais, como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo (PINHEIRO, ROSA e CONCEIÇÃO, 2019). Nessa perspectiva é que compreendemos que esses foram os elementos utilizados no contexto da escravização, no processo de segregação de pessoas negras africanas e afro-diaspóricas das pessoas brancas (GOMES, 2002). Assim, a formulação do padrão de beleza instituído pelos colonizadores/as brancos/as europeus elegeu ícones estéticos constituintes do seu sistema simbólico de representação. Portanto, as pessoas negras nunca foram vistas como belas.

Na escola, assim como na sociedade, comunicamo-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. Mas de que corpo estamos falando? O Ensino de Ciências, que

historicamente se constituiu por meio de símbolos, sejam eles visuais ou linguísticos, mantém um padrão biológico de corpo baseado na colonialidade do ser³, na qual se constitui enquanto um corpo branco, masculino e heteronormatizado, presentes na maioria dos materiais didático-pedagógicos utilizados nas escolas do Brasil. Nessa perspectiva Ruanda pontua:

Ruanda: nota-se que estes padrões de beleza estereotipados vem de muito tempo, no mundo desde que os europeus colonizaram o continente africano e no Brasil desde que os portugueses invadiram nosso país com sua cultura e padrões castradores.

A narrativa feita por Ruanda evidencia o padrão de poder imposto pelo colonizador/a. Por mais que a colonização tenha chegado ao fim, a colonialidade permanece viva em todos os ambientes sociais, como forma de demarcar a existência de poucos/as e a inexistência de muitos outros/as. É nessa ausência que acontece o epistemicídio, que segundo Sueli Carneiro é útil para debatermos sobre as desqualificações constantes atribuídas as/aos sujeitas/os afro-brasileiras/os. Serra Leoa fala sobre os padrões de beleza e a representação do corpo negro/a nos meios de comunicação:

Serra Leoa: É muito triste e assustador ver quais são as referências de pessoas bonitas tanto na internet como na vida real para a maioria das pessoas, e quando vemos alguma representação do corpo negro em algum espaço, muitas das vezes, esse corpo está sendo sexualizado, violentado e objetificado de alguma forma.

Essa construção de estereótipos racistas e a invisibilidade da população negra quanto à característica de bem estar em livros didáticos de ciências na visão de Silva (2005) está diretamente relacionado com o discurso eurocêntrico que reforça o padrão de poder presente na sociedade brasileira. Segundo Cavalleiro (2000), os estereótipos que foram criados ao longo do tempo em relação à população negra contribuíram para a sua não aceitação dentro da sociedade. Ainda nos dias de hoje, a imagem de negros e negras do período escravagista, vistos como mercadoria que era vendida ou trocada, negociada, que sofriam castigos, não contribuem significativamente para uma reversão de preconceitos que se expressam em nomeações referentes às pessoas negras como malandras, bandidas, analfabetas, objetos sexuais.

Silvério e Motokane (2019) ao realizarem uma pesquisa acerca da representação do corpo negro/a em livro didático de ciências, trazem como resultados que esse corpo negro/a não é exposto, mas sim omitido, no entanto, podemos

3 A colonialidade do ser (MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, 2007) pode ser definida como uma realidade do mundo moderno colonial, que faz com que se inferiorizem pessoas, logo, uma forma de se destituir a existência humana.

refletir que essa omissão também pode operar em uma lógica de desumanização do corpo negro/a.

Serra Leoa: Eu acredito que boa parte dessa idealização de padrão de beleza começa na infância e na escola quando é comumente apresentado apenas um tipo de tom de pele, de olhos e cabelo que se é considerado bonito e apto para ser algo grandioso, ou seja quando paramos para pensar em um cientista, médico, e afins, a primeira imagem que se vem na cabeça é de uma pessoa branca.

Zâmbia: as representações estereotipadas podem produzir um ensino racista, pois, mediante a uma pesquisa aonde a pessoa negra não se ver nos resultados só por causa da cor da sua pele, dos cabelos crespos entre outros só vai enfatizar de forma explícita que o racismo ainda é bem maior do que se imagina, passando a mesma imagem da história única, só mostrando o que é interessante para os padrões estipulados.

Os apontamentos acima nos permitem inferir que a diversidade dos corpos, suas cores e fenótipos, devido ao contexto colonial a que fomos submetidos/as, são também marcadores das desigualdades raciais. Hoje sabe-se que o conceito de raças biológicas elaborado cientificamente pelas ciências biológicas nos séculos XVIII e XIX não existe, e as diferenças morfológicas e fisiológicas entre os seres humanos de diferentes regiões do mundo não passam de estratégias adaptativas ao meio em que vivem, resultantes de processos evolutivos (MUNANGA, 2004). No entanto, ao entender que a ciência não foi imparcial, contribuindo para o racismo científico ao naturalizar uma ideia de inferioridade da população negra, percebe-se a necessidade de sua revisão, na atualidade, tendo a obrigação de não se isentar das discussões sobre raça e racismo, pois ao limitar-se a contestar o conceito biológico de raça e se dizer neutra, a ciência também toma partido contrário à luta antirracista (FONTOURA; ROSA, 2021).

Angola: O ensino de ciências tem como principal objetivo de levar essas discussões para a sala de aula, mudando assim seu currículo, eu acredito que essas pequenas mudanças promovidas por discussões e debates fazem com que a gente construa um indivíduo com caráter com pensamento crítico e quebrar esse discurso de ódio exercido pelas pessoas.

Quênia: importante, como fundamentado na aula, de nós discutirmos as questões étnico-raciais em sala de aula e fora dela, a fim de modificar os estereótipos racistas, com isso, precisamos desconstruir para descolonizar, haja vista que a representatividade pode transformar a vida das pessoas, uma vez que isso pode estar direcionado a sua autoestima e sua autoimagem.

Benin: É neste momento que enfatizo a importância do papel da escola/professor, em incluir as questões raciais no currículo de ensino, principalmente nos anos iniciais, para que futuramente elas possam criar uma consciência maior sobre o assunto.

Gana: É importante ressaltar o papel do professor do ensino de ciências, como ele pode estar desconstruindo esses padrões de beleza, como já

citado, o professor apresentando a diversidade, suas características e como é amplo ele pode está quebrando essa ideia de ter um padrão de beleza e de do que é belo.

A par de que é na educação infantil que certas bases são estabelecidas (SILVA, 2017; BRASIL 2009), e que o eurocentrismo enraizado em nossos currículos impacta negativamente na construção identitária das infâncias negras, o Ensino de Ciências possui além de tudo, a função apresentar a diversidade cultural que constituinte do Brasil. Essa implementação pode ocorrer em diversas oportunidades, tais como, na inserção de debates sobre o impacto da ciência das naturezas na vida social e racismo, ultrapassar estereótipo, valorização da diversidade e ciências, ademais, os/as professores/as de ciências poderão analisar questões veiculadas na mídia com relação à ciência e as Relações Étnico-Raciais e também podem promover reflexões sobre a relação entre ciências e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira (SALES e GUERINI, 2021).

Os trabalhos de Verrangia (2009) e Jesus (2017) apontam que, de maneira geral, os/as professores/as ainda se revelam inseguros/as, apreensivos/as e despreparados/as para lidar com as questões Étnico-Raciais no ensino. Isso se justifica na medida em que os currículos dos cursos de formação de professores/as, baseados no eurocentrismo, se abstém do trabalho e ensino com as Relações Étnico-Raciais, promovendo assim uma formação de professores/as monocultural.

A formação de professores/as para o trabalho com as Relações Étnico-Raciais precisa estar presente durante a formação inicial de professores/as, “principalmente para os cursos nos quais os/as docentes encontram dificuldades em contextualizar a temática em sua prática docente”, como é o caso dos cursos de ciências da natureza (SILVA; ARAÚJO, 2021, p. 113). Acredita-se que a prática docente do Ensino de Ciências deve ser um espaço catalizador de questões relacionadas ao racismo, preconceitos e discriminações, e também de estratégias didáticas favoráveis à crítica e à criatividade (BRITO, 2022).

Libia: Como atual professora e futura pedagoga, me preocupo em sempre estar trazendo essa representatividade para dentro da sala de aula. É necessário entender que se infelizmente não temos esse apoio nos livros didáticos (onde geralmente encontramos somente figuras e histórias de crianças brancas), precisamos utilizar de outros métodos para tentar mostrar à crianças negras que seu cabelo é lindo, a cor da sua pele é linda e que tudo carrega uma história de força e superação.

Libéria: Nesse contexto, o professor de Ciências tem papel fundamental na desconstrução dessas idealizações e padrões estéticos sociais. É necessário que haja o aprofundamento nos conceitos, promovendo o reconhecimento dos pesquisadores negros, e além disso, é imprescindível que não se use apenas

corpos brancos no ensino de Anatomia Humana.

Serra Leoa: uma das soluções para a educação falha que temos, seria o ensino de ciências repensar a sua pedagogia para que seja inclusivo no sentido de reconhecer que pessoas racializadas foram e são importantes e que pensaram e produziram em boa parte do que temos hoje, e nesse caso, aqui entraria a importância de levar/apresentar aos alunos pessoas negras como representante de alguns feitos importantes para a humanidade, implementando projetos culturais e apresentações dos próprios alunos com temas que valorize e reconheça as diversidades culturais não só em datas importantes.

O relato de Líbia é importante pois enfatiza uma preocupação da participante para seu trabalho enquanto professora dos anos iniciais em formação, e além disso, revela uma tomada de decisão importante, para o trabalho com as Relações Étnico-Raciais, demonstrando a necessidade de romper com os estereótipos impostos socialmente, mesmo que para isso seja necessário utilizar de outras estratégias e métodos de ensino. Para isso, Libéria enfatiza que o aprofundamento conceitual é importante, e que na maioria das vezes não acontece de forma individual, cabe ao campo da formação de professores/as, um debate mais amplo e o trabalho prático na construção de currículos interculturais, de modo a promover ações educativas positivas no âmbito das Relações Étnico-Raciais.

Assim como afirma Serra Leoa, o Ensino de Ciências precisa repensar o seu fazer pedagógico. Segundo Prudêncio e Jesus (2019), ensinar Ciências visando à cidadania perpassa necessária e obrigatoriamente pela valorização de todas as culturas e em atendimento à Lei 10.639/03, atrelando os conhecimentos científicos às questões sociais, dentre elas o combate a todo tipo de preconceito e discriminação, uma vez que isso está intrinsecamente relacionado à formação para cidadania, uma das funções maiores do ensino na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre formação inicial de professores/as de ciências dos anos iniciais na perspectiva das Relações Étnico-Raciais. Os dados foram produzidos por meio de um processo formativo, e neste artigo investigou-se um dos encontros da formação. As análises realizadas das narrativas dos/as participantes sobre a construção de estereótipos racistas pelas ciências e a manutenção desses estereótipos em aulas de ciências, foi possível identificar que esses/as professores/as enxergam como essas idealizações estão postas no currículo dos anos iniciais, a partir de conceitos, imagens e associações de pessoas negras a posições sociais que historicamente foram subalternizadas, todas essas construção se estabelecem a partir de um currículo eurocêntrico.

As narrativas dos/as participantes deixam evidente que o/a professor/a tem um papel importante em sala de aula, a partir do olhar atento e crítico que venha a promover um rompimento com as ideias racistas estabelecidas, e elaborando práticas pedagógicas antirracistas no ensino de ciências dos anos iniciais. Identificamos também, que os/as participantes enxergam que o ensino de ciências precisa construir novos significados para conceitos e idealizações, visando a fuga do cognitivismo, e do monoculturalismo, repensando o fazer pedagógico, e valorizando as diferenças.

Consideramos que o processo formativo abordando as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências contribuiu positivamente com a formação dos/as pedagogos/as, de modo que identificou-se posicionamento crítico acerca do estereótipos racistas existentes no Ensino de Ciências, e indícios de mudança na perspectiva do desenvolvimento de práticas que contribua para o enfrentamento do racismo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. MEC, Brasília, 2004. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>> Acesso em: 06 de maio de 2023.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC, BRASILIA, 2015. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 23 de abr de 2023.

BRASIL, Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 22 de abr de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Mec, 2005. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasi>

leira-e-africana> Acesso em: 07 de maio de 2023.

BRITO, Maria Camila Lima. **A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de ciências/química**. 113f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Núcleo de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5108> Acesso em: 14 maio 2021.

BRITO, Rafael Casaes. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: uma pesquisa-formação com estudantes de pedagogia**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade-Jequié, 144f, 2022. Disponível em < <http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wp-content/uploads/2022/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Rafael-Casaes-de-Brito-PPGREC.pdf>> Acesso em: 20 de abr de 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. (Doutorado em Filosofia da Educação) – FE/USP, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1.ed.São Paulo: Contexto, 2000.

DIAS, Thiago Leandro da Silva. **Ciência, raça e literatura: as contribuições de uma exposição itinerante para educação das relações étnico-raciais**. 125f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em:< <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31287>> Acesso em: 18 maio 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81- 108.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial. Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em < <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>> Acesso em: 10 de maio de 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico Raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98- 109, Jan/Abr, 2012. Disponível em http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf Acesso em: 28 de abr de 2023.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. n.21, set/dez.2002. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrXrHf5nTC7r/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 04 de maio de 2023.

JESUS, Jeobergna de. **As relações étnico-raciais na formação inicial dos licenciandos de ciências biológicas, química e física da Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia**. 91f Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Departamento de Ciências Exatas e Tecnologias, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em < <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201610057D.pdf>> Acesso em: 14 mai 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

KRASILCHIK, Myrian. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: Edusp, 1988.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept”. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007. Disponível em < https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5800/MALDONADO_Torres_ON_THE_COLONIALITY_OF_BEING_1550515847301_5800.pdf> Acesso em: 03 de maio de 2023.

MARTINS, Karina Vieira. **Formação inicial de professores de biologia: elementos da etnoecologia para uma prática docente sensível à diversidade cultural**. 109f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em:< <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30700>> Acesso em: 25 jun 2021.

MIGNOLO, Walter de. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoasDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

NASCIMENTO, Brenda Iolanda Silva do. **As escrevivências de Conceição Evaristo no Ensino de Ciências: contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde). Instituto Nutes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://www.pggecs.nutes.ufrj.br/wp-content/uploads/Dissertacao-Brenda-Nascimento.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges. **A educação das relações étnico-raciais: uma experiência formativa com professores de ciências do ensino fundamental**. Orientadora: Maria da Conceição Gemaque de Matos. 186f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12228>. Acesso em: 22 de abr de 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em Formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 147-156, maio/ago, 2011. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>> Acesso em: 18 de abr de 2023.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: Edusp, 2002.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. ROSA, Katemari. CONCEIÇÃO, S. “Linda e preta”: discutindo questões químicas, físicas, biológicas e sociais da maquiagem em pele negra. **Conex. Ci. e Tecnol.** Fortaleza/CE, v.13, n. 5, p. 07 - 13, dez. 2019. Disponível em <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1759> Acesso em: 20 de abri de 2023.

PRUDÊNCIO, Christiana Andréa Vianna. JESUS, Jeobergna de. As relações étnico-raciais e o ensino de Ciências: visão de professores de Itabuna-BA. **Com a Palavra, O Professor**, 4(9), 186–209, 2019. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/463>. Acesso em: 20 de abri de 2023.

SALES, Sabrina Nunes. A presença da relação étnico-racial e de gênero nas imagens de um livro didático de ciências: implicações para o ensino. Anais do VI CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76923>>. Acesso em: 18/04/2023 20:26.

SANTOS, Jéferson Evangelista dos. **Interface das relações étnico-raciais com o ensino de ciências: uma revisão sistemática da literatura (2005-2021) / Ilhéus : UESC, 2022.** Programa de pós-graduação em educação em ciências e matemática – ppgecm/uesc. Disponível em <<http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/202011530D.pdf>>. Acesso em: 20 de abri de 2023.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Joaklebio Alves. **Educação Étnico-Racial crítica para o ensino de ciências: descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de Biologia**. 285f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em < <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8663>> Acesso em: 22 de maio de 2023.

SILVA, Joaklebio Alves; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação Inicial de Professoras e Professores de

Ciências e Biologia sob a ótica do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. In: ARAÚJO, Monica Lopes Folena; SILVA, Joaklebio Alves (Orgs.). **Ensino de Ciências e Biologia: Discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática Pedagógica de Professoras e professores**. Recife: Edupe, 2021, p. 111-145.

SILVA, Joaklebio Alves; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Education of ethno-racial relations in the initial training of biology teachers. In **SciELO Preprints**, 2023. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5356>.

SILVA, Joaklebio Alves; RAMOS, Marcelo Alves. A contextualização de conhecimentos prévios/tradicionais de alunos quilombolas: o que dizem os professores de ciências? **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, n. 15, vol.1, p. 152-170, 2020.

SILVÉRIO, Florença Freitas. MOTOKANE, Marcelo Tadeu. O corpo humano e o negro em livros didáticos de biologia. **Revista Contexto & Educação**, 34(108), 26–41, 2019.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume-dumará, 2003.

TORRES, Ângela de Oliveira Pinheiro. **Lápis cor de pele? De qual corpo humano falamos?** 102f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33603>> Acesso em: 22 jul. 2021.

VERRANGIA, Douglas. **Educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 335f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2222?show=full>>. Acesso em: 12 maio 2021.

VERRANGIA, Douglas. **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 mar. 2016. Disponível em <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19657>> Acesso em: 19 de maio de 2023.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?lang=pt>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: UM OLHAR DE DOCENTES DO MAGISTÉRIO SUPERIOR¹

Joaklebio Alves da Silva²

Monica Lopes Folena Araiijo³

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A formação docente no Brasil, no que compete ao currículo prescrito dos cursos de licenciatura, é balizada por documentos que dispõem de diretrizes curriculares nacionais que fundamentam as propostas de formação no contexto das políticas educacionais nas Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento. Esses cursos precisam atender a um conjunto de legislações que advém, por exemplo, de discussões e lutas das entidades responsáveis e representativas de grupos sociais, como é o caso do Movimento Social Negro e do Movimento Indígena, com as reivindicações de direitos para a inserção da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas escolas e IES, o que caracteriza uma proposta educativa voltada às diferenças, entre elas, as étnico-raciais.

Desde o século XIX, percebemos que foi e é por meio das lutas e resistências descolonizadoras do Movimento Social Negro e do Movimento Indígena que a população conquista seus direitos. Isso reflete no campo da legislação por meio da criminalização do racismo na Constituição Federal de 1988 e a promulgação de marcos legais que trazem à tona a regulamentação de temáticas voltadas à diversidade cultural nos currículos da Educação Básica, o que previa a oferta

1 Este capítulo consiste em uma revisão e ampliação do artigo publicado na Revista Temas em Educação (RTE/PPGE/UFPB) em 2022.

2 Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (PPGEC/UFRPE). Atualmente realiza estágio pós-doutoral em Educação pelo PPGE/UFPB, com bolsa FAPESQ. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO/UFRPE). E-mail: joaklebio.silva@gmail.com.

3 Doutora em Educação (UFPE). Professora da UFRPE vinculada à graduação em Ciências Biológicas e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências. Líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO/UFRPE). E-mail: monica.folena@gmail.com.

da Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena a partir de “conteúdos, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com apoio a supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantedoras e coordenações pedagógicas” (MULLER; COELHO, 2013, p. 38).

A luta por ocupação de um lugar de direito para população negra e povos indígenas na sociedade brasileira, pelo viés educacional, percorreu durante a fase de elaboração da Constituição Federal de 1988 por meio da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte e, segundo Gersem Baniwa (2006), pela multiplicidade de organizações indígenas formais, institucionalizadas e legalizadas por todo o Brasil, conseguindo a aprovação do Capítulo III que versa “Da Educação, da Cultura e do Desporto”. Após aprovação da Constituição, as discussões caminharam para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/1996) com destaque para o Artigo 26, parágrafo 4º, que trazia a necessidade de levar em conta o ensino da História do Brasil com ênfase para as diferentes culturas e etnias. Em 1997, tivemos a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enquanto diretrizes da política educacional, trazendo a temática mais diretamente no volume 10 que trata sobre a “Pluralidade Cultural e orientação Sexual”. Nesse período, é importante destacar e reconhecer a educação enquanto um objeto político.

Nilma Lino Gomes, em seu livro “*O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas emancipatórias*” (GOMES, 2017), ainda complementa a discussão lembrando que, em 2003, no Governo do Presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei 10.639/2003, alterando o mais importante documento regulatório contemporâneo da educação no Brasil, a LDB, e tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede de ensino pública e privada do país. Cinco anos depois, foi aprovada a Lei 11.645/2008 que modifica a Lei 10.639/2003, incluindo a História e Cultura Indígena, também no Governo Lula.

A inserção da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena requer do/a professor/a conhecimentos que, de certa forma, dialoguem com o componente curricular de sua competência na Educação Básica. A História é vista como sendo um componente com maior familiaridade para cumprir com a legislação nas escolas, por ter como objeto de estudo os processos e sujeitos históricos. Entretanto, a Lei 10.639/2003 dispõe da obrigatoriedade de trabalhar com a temática em todo o currículo, independente da área de conhecimento.

Em janeiro de 2023, a Lei 10.639/2003 completou 20 anos de seu decreto, mas muitos são os desafios para sua implementação na escola através da promoção

da Educação das Relações Étnico-Raciais, compreendida como uma educação que busca formar “[...] cidadãos, mulheres e homens, empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (SILVA, 2007, p. 490).

Estes desafios partem de situações relacionadas às políticas públicas educacionais, gestão educacional, equipe docente e demais profissionais da educação que acabam contribuindo para a invisibilidade e a desvalorização da população negra e dos povos indígenas nas escolas e universidades brasileiras. O curioso é saber e perceber que a LDB é cumprida, ou busca ser, pelos estabelecimentos de ensino, porém, mesmo a Lei 10.639/2003 alterando a LDB, sua implementação nas escolas ainda não está efetivada de forma a ressignificar processos de ensino e aprendizagem em todo o sistema educacional brasileiro (SILVA, 2022). Portanto, é urgente que a temática seja estudada e discutida durante a formação de professores/as no Brasil, de modo a contribuir para a formação de docentes comprometidos/as com a causa étnico-racial no país nas diversas áreas do conhecimento.

Não basta que professores e professoras apenas (re)conheçam o racismo que se encontra estruturado na sociedade. É preciso que nossas universidades formem docentes antirracistas. Bárbara Carine Soares Pinheiro, Professora da Universidade Federal da Bahia, em sua obra *“Como ser um educador antirracista”*, nos mostra e defende que o antirracismo é uma luta de todos/as e precisamos sensibilizar e conscientizar a sociedade, incluindo as escolas e universidades, frente a esta causa social e humanitária. A perspectiva da educação antirracista tem como viés central a negação do que o ocidente fez de nós, pessoas negras: “eles dizem “suas vidas são desimportantes”, nós retrucamos “vidas negras importam”; eles dizem que somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário” (PINHEIRO, 2023, p. 59). As discussões ainda precisam perpassar este lugar de negação e ocupar o lugar de afirmação. Somos potentes, somos pioneiros/as, fazemos ciências e tecnologias.

Este estudo realizado durante o doutoramento em Ensino de Ciências e Matemática do primeiro autor buscou analisar as concepções de Professores/as do Magistério Superior, aqui chamados/as de Docentes-Formadores/as, da Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública federal do Nordeste do Brasil acerca das contribuições do estudo das Relações Étnico-Raciais para a formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia. A pesquisa⁴ foi desenvolvida com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de

4 SILVA, Joaklebio Alves. **Educação Étnico-Racial Crítica para o ensino de Ciências:**

Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – que concedeu bolsa de doutorado ao primeiro autor.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM TELA

Conforme a natureza do objeto de estudo a pesquisa foi constituída nos moldes da abordagem qualitativa em que recorremos ao Estudo de Caso Intrínseco como método de pesquisa que busca investigar uma única realidade que pode ser estudada exaustivamente com vistas a identificar elementos novos que expliquem o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2007).

O Estudo de Caso Intrínseco justifica-se na medida em que nos propomos a estudar o caso específico da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), localizada no Estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil, no tocante à formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia no âmbito do Componente Curricular “Educação das Relações Étnico-Raciais” (ERER), uma vez que se trata de uma universidade pública pioneira em propor a discussão da temática das Relações Étnico-Raciais em caráter obrigatório nos cursos de licenciatura mediante aprovação da Resolução de nº 217 de 25 de setembro de 2012 de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que estabeleceu a inclusão do componente curricular nos currículos dos Cursos de Graduação da referida IES (UFRPE, 2012).

Foram colaboradores/as da pesquisa três professores/as do Magistério Superior da UFRPE (Docentes-Formadores/as) que trabalham com o componente curricular atendendo a estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sendo uma do sexo feminino e dois do sexo masculino. Para preservar a identidade da Docente-Formadora e dos Docentes-Formadores, conforme questões éticas em pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, utilizamos nomes de pessoas negras que contribuíram para o avanço da ciência através de suas invenções científico-tecnológicas em um processo de descolonização, como **Octavia Butler** (escritora afro-americana que escreveu livros de ficção científica), **Sanoussi Diakité** (criador do disseccador de grãos cultivados comumente em partes da África e da Índia) e **Onyema Ogbuagu** (líder da equipe de pesquisadores/as da Pfizer que juntamente com a BioNTech produziu uma vacina contra COVID-19). Os nomes foram retirados de duas obras da Bárbara Carine Soares Pinheiro: “*@Descolonizando_Saberes: Mulheres Negras na Ciência*” (PINHEIRO, 2020); e “*História Preta das Coisas: 50 invenções*

descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de Biologia. 2022. 284 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/handle/tede2/8663>.

científico-tecnológicas de pessoas negras” (PINHEIRO, 2021).

Para coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com os/as Docentes-Formadores/as que ministram o componente curricular de interesse da pesquisa. Considerando a situação pandêmica no Brasil que nos levou a realizar nossas atividades remotamente, as entrevistas ocorreram via videoconferência pela plataforma *Google Meet*, enquanto serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*, e foi também realizada via *WhatsApp*, a partir do envio das questões, discussão das questões entre pesquisador e colaborador/a, e envio das respostas por meio da gravação de áudios. O Docente **Onyema Ogbuagu** preferiu participar da entrevista via *Google Meet* mediante gravação autorizada e disponibilizada pelo docente para análise do pesquisador principal. A Docente **Octavia Butler** e o Docente **Sanoussi Diakitè** concordaram em gravar a entrevista com áudios enviados via *WhatsApp*. A coleta de dados ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2022.

Após coleta, os dados foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos por meio da extração, descrição, interpretação e inferência. A técnica permitiu não apenas analisar palavras, mas os conteúdos que estavam implícitos com o intuito de obter melhor compreensão das comunicações através do processo de categorização e codificação das unidades de contexto e registro (BARDIN, 2016).

A técnica de análise empregada trata-se de um referencial metodológico construído por uma mulher branca europeia. Entretanto, consideramos que esta escolha reflete o reconhecimento da produção e suas contribuições para a ciência, o que não inviabiliza o caráter decolonial e emancipatório do estudo, dado que as inferências e interpretações dos dados se deram pelas lentes de um referencial teórico construído, quase que em sua totalidade, a partir da produção intelectual de negros/as, indígenas e de pesquisadores/as que caminham na perspectiva antirracista e decolonial.

Com a análise dos dados foram elencadas categorias gerais, categorias específicas e subcategorias de análise. A análise resultou na identificação de 17 unidades de contexto e de registro que nos permitiram elencar 28 categorias, sendo cinco gerais e 14 específicas. Oriundas dessas categorias, elencamos nove subcategorias que apresentam as contribuições da ERER enquanto componente curricular no qual os/as Docentes-Formadores/as trabalham na UFRPE.

Vejamos a categorização e codificação da análise das entrevistas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorização e codificação das entrevistas com os/as Docentes-Formadores/as

Categorias Gerais	Categorias Específicas	Subcategorias
Perfil do/a egresso/a da ERER (PEE)	Docente sensível à problemática do racismo (Dsr)	Embasamento teórico e histórico para abordagem construtiva (<i>thc</i>)
	Docentes que não reproduzam estereótipos racistas (Der)	Avanço na discussão sobre a reprodução do racismo (<i>arr</i>)
	Ser humano inclusivo (Shi)	Docente que reflete criticamente sobre o mundo (<i>dcm</i>)
Concepção de formação docente para as relações étnico-raciais (CFE)	Formação docente para reconhecimento do racismo (Frr)	Reconhecimento do racismo no cotidiano escolar (<i>rcr</i>)
	Formação docente tendo o aprendizado como construtor social (Fcs)	-----
	Formação docente em uma perspectiva crítica para a questão étnico-racial (Fci)	-----
Contribuições da ERER enquanto componente curricular para a Licenciatura em Ciências Biológicas (CEB)	Entender o papel das Ciências Biológicas na legitimação do racismo (Cbr)	Estudo do racismo científico na formação inicial docente (<i>rce</i>)
		Formação docente que fundamenta uma Biologia antirracista (<i>bia</i>)
	Fundamentar e sensibilizar a formação docente com as relações étnico-raciais (Fsd)	-----
	Reinventar a concepção de história do Brasil (Chb)	Reflexão acerca do racismo estrutural e institucional (<i>rel</i>)
	Descolonização da Biologia racionalista e elitista (Dzb)	-----
ERER em outros componentes curriculares (ECC)	ERER em Fundamentos da Educação (Efe)	-----
Opinião acerca da ERER na Formação Inicial de docentes de Ciências e Biologia (OCB)	Obrigatoriedade da abordagem de questões étnico-raciais na formação inicial de professores/as (ofd)	Docente consciente do racismo na educação para superar a problemática (<i>cmr</i>)
	ERER enquanto disciplina fundamental para formação docente (Ffd)	-----
	Importância da ERER para as Universidades e Escolas (Eue)	História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial (<i>ail</i>)

Fonte: Elaboração própria.

No tocante à codificação, as categorias gerais estão representadas por um seguimento de três letras maiúsculas, diferente das categorias específicas e subcategorias que são identificadas pela inicial maiúscula e por um seguimento de três letras minúsculas em itálico, respectivamente. As unidades de registro estão marcadas em itálico durante a discussão dos dados nas unidades de contexto, seguidas da codificação das unidades de contexto, categorias e subcategorias em negrito. Para facilitar a compreensão das interpretações e inferências, apresentamos trechos das respostas dos/as Docentes-Formadores/as que estão dispostos entre aspas ou recuados a direita quando apresenta mais de três linhas de fala transcrita. As indicações das unidades de contexto estão dispostas entre chaves representadas pelas letras maiúsculas **EDF** que se referem à Entrevista com Docente-Formador/a, seguidas das letras iniciais equivalentes ao nome fictício utilizado para identificação do/a docente, sendo: **OB** para Octavia Butler, **SD** para Sanoussi Diakité e **OO** para Onyema Ogbuagu.

Por envolver seres humanos no processo de coleta de dados, a pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco, via Plataforma Brasil, e obteve aprovação com Parecer Consubstanciado de nº 5.404.044 e com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 57297122.5.0000.9547, considerando o cumprimento dos requisitos éticos com pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

O QUE REVELAMOS/AS DOCENTES DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UFRPE?

As contribuições da EREER para a formação inicial de professores/as de Biologia na UFRPE passam a ser analisadas inicialmente a partir da concepção dos/as Docentes-Formadores/as por meio das categorias gerais Perfil do/a egresso/a da EREER que eles/as procuram formar no componente curricular e da Concepção de formação docente para as relações étnico-raciais que permeiam o processo formativo. Ao ser questionada sobre qual é o perfil de Professor/a que ela, enquanto Docente Universitária, busca formar no âmbito do componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais na UFRPE, **Octavia Butler** respondeu:

*Eu busco fazer com que sejam *professores e professoras que não reproduzem os estereótipos, os estigmas racistas que a escola vem reproduzindo até então...* ainda se reproduz, *embora que haja já mudanças pela própria lei 10.639, mas que reproduza expressões como o descobrimento do Brasil, que não reproduza a ideia de que a escravidão negra no Brasil se deu porque o índio não aceitou a escravidão e o negro teria aceito porque ele estava acostumado a trabalhos pesados no Continente Africano [...] Então tirar esses estereótipos comuns. Professores que não reproduzam esses estereótipos comuns quebrem os estereótipos e também avancem na discussão sobre a reprodução racista dentro e fora de sala de aula* (**{EDFOB}.PEE.Der.arr**).*

O olhar crítico de **Butler** frente ao que ela busca formar no âmbito da ERER. Os estereótipos e os estigmas racistas estão enraizados no imaginário e na prática linguística das pessoas enquanto resultado do processo de colonização em que fomos submetidos/as. O racismo e suas concepções estrutural, institucional e pessoal (ALMEIDA, 2020) operam, por vezes, de forma silenciosa. Silenciosa do ponto de vista que poucos reconhecem que determinadas formas de pensar e de falar materializam o racismo na sociedade. Isso ocorre em nossas casas, na rua, no ambiente de trabalho, nas escolas, nas universidades etc. A descolonização desses espaços, em especial das escolas e universidades, é de fundamental importância, já que a abordagem das questões étnico-raciais não pode ser vista no currículo como a inserção de novos conteúdos, mas sim como uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012). Para que isto se torne realidade, é indispensável um olhar crítico para a formação inicial de professores/as que os levem a reconhecer essas questões na sociedade e, em especial, nas escolas enquanto seu ambiente de trabalho.

Ao lançar o mesmo questionamento o Docente **Sanoussi Diakité** responde algo que vai de encontro com a resposta disponibilizada por **Octavia Butler**:

Eu diria que é um docente ou uma docente que primeiro que se sensibilize para a importância dessa problemática, porque lembramos, uma das características do modo como o racismo se manifesta na sociedade brasileira é a sua negação [...] Então esse perfil é um perfil de quem se sensibiliza para essa questão, para que modifique o seu olhar para enxergar nas minúcias do cotidiano escolar o quão o racismo ele pode se manifestar, mas também um docente que tenha, uma docente que tenha o embasamento teórico e histórico também necessário para abordar essas questões de modo construtivo (EDFSD).PEE.Dsr.thc).

A sensibilização frente às Relações Étnico-Raciais é despertada a partir do (re)conhecimento de como o racismo se estrutura na sociedade e seus impactos que vitimizam populações negras e povos indígenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER trazem que o lidar com as questões relacionadas ao racismo concorre para uma educação que seja sensível à diferença e à diversidade para além do domínio de conteúdos (BRASIL, 2004), mesmo reconhecendo que esse domínio também é fundamental.

Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baía Coelho acrescentam que, além disso, o “conhecimento científico sobre as relações sociais, sobre os processos de construção das identidades e sobre os sistemas de reconhecimento recorrentes na sociedade brasileira (e seus desdobramentos) é necessário” (COELHO; COELHO, 2021, p. 11).

Sanoussi Diakité também fala sobre um perfil de docente que tenha conhecimentos teóricos e históricos que os/as tornem capazes de abordar as questões étnico-raciais de modo construtivo. Sobre isso, Coelho e Coelho

(2021, p. 11) discutem que os/as docentes devem trabalhar com processos didático-pedagógicos que estudem “as categorias étnico-raciais presentes em nossa sociedade, que problematizem e exponham o racismo, que critiquem as narrativas tradicionais sobre a nossa formação e que reconheçam os diferentes pertencimentos étnico-raciais”.

Para o Docente **Onyema Ogbuagu**, seu trabalho com a EREER enquanto componente curricular nos cursos de licenciatura da UFRPE busca formar um/a professor/a que constitua “*um perfil de ser humano inclusivo, uma pessoa que reflita criticamente sobre o mundo, que não saiba apenas ler, mas ler o mundo como diria Paulo Freire*” (**{EDFOO}.PEE.Shi.dcm**). A reflexão crítica sobre o mundo nesse contexto de formação docente é considerável para que professores/as reconheçam e proponham práticas pedagógicas através da crítica ao eurocentrismo, a colonialidade do ser, do saber e do poder, por um viés inclusivo de trazer para a sala de aula outros olhares e epistemologias para descolonizar o ensino de Biologia.

A Concepção de formação docente para as relações étnico-raciais é mais uma categoria geral que nos permitiu analisar as contribuições da EREER para a formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia na UFRPE. Relativo a esta categoria, **Octavia Butler** diz:

Eu vou confessar que tenho um conflito em relação a essa concepção. Primeiro, a ideia de formação docente. Se não me engano, foi Daniel Munduruku que criticou esse termo “formação” porque indica entrar em uma forma, formação é formar, colocar em uma forma, o sentido é esse [...] Então eu já tenho um olhar enviesado a partir daí, o que é formação docente? É colocar em uma forma. E é colocar na forma da escolarização [...] Então a gente que é de humanas, a gente que é de educação, a gente tem *outra concepção que é o aprendizado como construtor social e não como uma memorização*. A gente entra em conflito na prática da universidade porque isso que percorre toda a educação universitária (**{EDFOB}.CFE.Fcs**).

Embasada pelas discussões promovidas por Daniel Munduruku, **Butle** critica o termo “formação” de professores/as por reportar ao ato de se colocar algo em forma, cuja ação remete à forma da escolarização que é brancocêntrica, eurocentrada, ocidental e hegemônica. O posicionamento da docente nos conduz a refletir acerca da defesa de Cavalcanti (2020) referente ao termo “formação” que, para a autora, consiste no efeito e ação de formar ou de se formar, se colocando enquanto instrumento de democratização do acesso de pessoas à cultura, informação, conhecimento e trabalho.

Diante disso, conseguimos problematizar a formação acadêmica a qual nos referimos na discussão e questionar: qual formação de professores/as estamos promovendo no âmbito de nossas universidades públicas frente às questões

relativas à discussão sobre racismo? Tendo em vista a formação instituída no Brasil nos moldes da escolarização que é brancocêntrica, eurocentrada, ocidental e hegemônica, precisamos atuar na quebra paradigmática do ato de formar nesses moldes, pois, assim como o processo em si, o termo também remete a algo engessado e respaldado nos marcos de uma escolarização que marginaliza grupos tidos como minoritários.

Mesmo diante da crítica, a Docente **Octavia Butler** nos informa que a concepção de formação docente que permeia as discussões da EREER na formação inicial de professores/as da UFRPE é uma concepção cujo aprendizado é visto enquanto construção social, fugindo de ser mera memorização, como denuncia Paulo Freire (2011), ao discutir sobre a educação bancária que tem o/a docente como detentor/a do conhecimento e os/as discentes como passivos/as no processo de aprendizagem.

De acordo com o olhar de **Sanoussi Diakité**, essa concepção transita em uma formação que leve o/a professor/a a reconhecer o racismo estrutural na sociedade:

Então há todo um percurso que a gente precisa fazer para *algumas pessoas reconhecerem que essa* [racismo] é uma questão que impacta o cotidiano de várias pessoas no Brasil como um todo, mas também na sala de aula em particular [...] A gente não pode esperar lidar com situações ou os impactos do *racismo na sala de aula se não de fato temos nos preparado para essa questão*. Então é um pouco nesse sentido também que eu espero que a disciplina venha a contribuir **{EDFSD}.CFE.Frr.rcr**.

O reconhecimento de uma formação docente que identifique o racismo no cotidiano das pessoas também apareceu no relato de **Onyema Ogbuagu**, quando ele falava sobre os depoimentos dos/as discentes após cursarem a EREER, enquanto componente curricular, o que nos levou a elencar a categoria específica Formação docente em uma perspectiva crítica para a questão étnico-racial. São depoimentos que levaram essas pessoas a reconhecerem o racismo no cotidiano, conforme relato de **Ogbuagu**:

Os depoimentos são assim. Vem pra mim por whatsapp, conversam no privado, mandam e-mail [fala dos/as alunos/as] *“professor eu sempre passei por racismo e não sabia que era racismo.” “Não existia uma educação que me disse que eu não estava bem visto nos lugares por conta da minha cor.” “Professor todas as vezes que o ônibus para e tem baculejo [gíria usada para indicar o ato de revistar da polícia brasileira] eu sou o primeiro a levar baculejo por causa do cabelo.”* Então *elas já começam a associar e ter um sentido daquilo que a gente está discutindo teoricamente e praticamente na vida cotidiana*. Então desperta esse olhar [crítico] **{EDFOO}.CFE.Fct**.

Os relatos dos/as Docentes-Formadores/as reforçam, mais uma vez, o quanto as discussões de EREER na formação inicial de professores/as se

mostram indispensáveis para a etapa da formação docente e, principalmente, para fundamentar uma Educação Étnico-Racial Crítica⁵ (EERC) no ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica, entendendo a EERC enquanto uma nova perspectiva de EREER que consiste no processo educativo que leva as pessoas a reconhecerem as lutas dos povos historicamente subalternizados por sua existência para que possam construir outras formas de viver, de poder e de saber, indo contra as vertentes da colonialidade em um processo emancipatório (SILVA, 2022).

Ainda com relação às entrevistas com os/as Docentes-Formadores/as elencamos a categoria geral Contribuições da EREER enquanto componente curricular para a Licenciatura em Ciências Biológicas. Além disso, surgiram às categorias específicas Entender o papel das Ciências Biológicas na legitimação do racismo, tendo como subcategorias Estudo do racismo científico na formação inicial docente, e Formação docente que fundamenta uma Biologia antirracista. Fundamentar e sensibilizar a formação docente com as relações étnico-raciais também foi identificada como categoria específica, assim como Reinventar a concepção de história do Brasil, tendo como subcategoria Reflexão acerca do racismo estrutural e institucional, e, por fim, elencamos a categoria específica Descolonização da Biologia racionalista e elitista.

Para a Docente **Octavia Butler**,

Essa é uma disciplina que reinventa a própria concepção de história no Brasil. Ela reinventa as reflexões sobre as narrativas literárias, fictícias, reais, históricas sobre o nosso próprio estado e sociedade. Ela é uma disciplina que contribui também refletindo sobre o lugar da universidade da manutenção ou discussão do racismo ({EDFOB}.CEB.Chb.ref).

A reinvenção da história do Brasil através de outras lentes, a denúncia e problematização do racismo na sociedade, e o reconhecimento da universidade enquanto espaço de legitimação do racismo institucional se mostram como elementos decoloniais que caminham para o processo de descolonização dos currículos e da formação inicial de professores/as de Biologia na UFRPE quando se propõem discussões desta natureza. Apesar da universidade ser um espaço onde o racismo se institucionaliza, é válido considerar o quanto estamos conseguindo ocupar esse espaço na garantia de nossos direitos. Para isso, podemos destacar as contribuições da Lei 12.711/2012, mais conhecida

5 Processo educativo, de caráter sociopedagógico, responsável por formar pessoas capazes de (re)conhecerem as tensas relações existentes entre os diferentes grupos étnico-raciais, que configuram o racismo na sociedade, por meio do ensino da história, cultura e identidade dos/as africanos/as, afro-brasileiros/as e indígenas em uma perspectiva crítica e decolonial, comprometida com a transformação da realidade opressora na qual encontram-se inseridos/as. A Educação Étnico-Racial Crítica ainda pode ser vista a partir de elementos teóricos e práticos que convidam a uma nova práxis articulada à existência material e simbólica da população negra, dos povos indígenas e suas epistemologias (SILVA, 2022, p. 95-96).

como Lei de Cotas, que garante cotas para ingresso de negros/as e indígenas no Ensino Superior e que, segundo a ABPN (2022), tem sido fundamental para inclusão dessa população nos espaços acadêmicos.

O Docente **Sanoussi Diakité** também caminha nesta perspectiva ao relatar que a Contribuição da EREER anda no sentido de olhar para as questões étnico-raciais através de sua dimensão biológica, mas, sobretudo, para além dela:

A própria ciência da Biologia ela tem uma relação muito particular com o campo de discussão das questões raciais, das relações raciais porque em determinado período da nossa história, sobretudo ali no final do século XIX, primeiras décadas do século XX, a ciência, a Biologia em participar, a genética, elas foram ciências que legitimaram as práticas e as ideias racistas no Brasil, tanto é que nesse período a gente fala de racismo científico. Então eu acredito que a gente tem toda uma contribuição que a gente pode dar pra que a questão racial ela seja vista pra além da sua dimensão biológica propriamente. Para que ela seja vista no que ela tem de social, no que ela tem de cultural {EDFSD}. CEB.Cbr.rce). Uma é entender esse papel das Ciências Biológicas nesse processo de legitimação do racismo em determinado ponto da sua história, ou modo como ela foi desenvolvida no Brasil e também enxergar o quanto hoje a partir dela a gente pode problematizar essa própria história e buscar caminhos de realização de uma Ciência Biológica, ou de uma ciência de modo geral que seja antirracista, propriamente ({EDFSD}.CEB.Cbr.bia).

Estas contribuições, em especial para a Biologia, podem originar-se a partir das discussões sobre relações raciais, com foco no racismo científico. É preciso olhar para a Biologia e reconhecer que a partir dela podemos problematizar a história e propor um ensino de Biologia antirracista e decolonial através de novos saberes que “contribuirão para a transformação de um mundo já conhecido e trarão para o campo da visibilidade uma invisibilidade, a qual foi epistemologicamente construída” (SILVA, 2020, p. 28).

É importante sinalizar que a luta antirracista compete a todos/as os profissionais da educação, quando estamos pensamos no contexto de escolas e universidades. O professor e a professora de Biologia são indispensáveis na promoção de uma educação antirracista, mas as ações de estudos acerca da temática precisa fazer parte da formação de todos e de todas que compõem esses espaços educativos, pois “todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadoras e precisam ser formadas, não apenas professores/as” (PINHEIRO, 2023, p. 77).

Uma das falas de **Sanoussi Diakité** está relacionada com as contribuições da EREER para a formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia, apontando para a necessidade de uma formação docente que nos possibilite abordar as questões étnico-raciais nos momentos de ensino.

É importante lembrar que a *Lei 10.639* que tornou obrigatório o ensino desses conteúdos na educação nos diversos níveis, *ela demanda de nós, professores e professoras, que tenhamos uma formação capaz de lidar com esses conteúdos de um modo que evite as tendências discriminatórias com que geralmente essas temáticas elas vêm sendo abordadas na escola, quando elas são. Então eu diria que essa é uma contribuição fundamental, fornecer essa fundamentação e essa sensibilização para os professores e professoras que vão atuar na educação básica {EDFSD}.CEB.Fsd).*

A concepção de **Diakité** está em conformidade com a discussão de ERER na formação inicial de professores/as como forma de evitar as tendências discriminatórias em que essas temáticas quase sempre são tratadas nas escolas, principalmente na “comemoração” de datas durante o ano letivo, como também ressaltou Mendes, et al. (2021).

Quando se discute sobre a necessidade de abordar processos educativos voltados às Relações Étnico-Raciais com ênfase na população negra e nos povos indígenas, as escolas têm apostado em atividades limitadas ao 19 de abril para “comemorar” o “índio”, deixando de lado a riqueza cultural e epistemológica dos povos indígenas e o caráter reivindicador desta data; e o 20 de novembro, focando em narrativas de um passado triste, injusto e escravocrata da população negra para se referir a consciência negra, excluindo o valor da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana no avanço da ciência e tecnologia mundial.

Se isso tem acontecido no ensino de História, área que deveria contribuir para quebrar o estereótipos criados para o trato dessas temáticas, imagine o ensino de Biologia que pouco tem considerado a abordagem da ERER, refletindo a lacuna formativa existente para o estudo das Relações Étnico-Raciais na formação inicial e continuada de professores/as. Desta forma, mais uma vez, defendemos a necessidade de se discutir a temática étnico-racial na formação inicial de professores/as de Biologia, fundamentando uma Educação Étnico-Racial Crítica para o ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica.

Com relação ao Docente **Onyema Ogbuagu**, em sua concepção, a ERER contribui para a formação inicial de professores/as de Biologia por ser:

Fundamental para todo mundo, mas principalmente para biologia, porque por muito tempo a biologia, e ainda hoje ela é muito racional, muito racionalista, muito elitista. Todas as pessoas que têm domínio das nomenclaturas biológicas-eu fiz biologia e sei o que é isso- os alunos de ensino fundamental, os alunos de ensino médio... As palavras são em latim, a taxonomia. Isso não é um pensamento que se coaduna com o pensamento tradicional. Isso é um conhecimento, mas é um conhecimento muito reservado, muito restrito que fica para poucas pessoas, e quem não domina aquilo não adentra no ciclo dos biólogos {EDFOO}.CEB.Dzb).

A generosidade e inteligibilidade discursiva de **Ogbuagu** são coisas que precisam ser discutidas. A formação de professores/as de Biologia tem caminhado em uma perspectiva racionalista e elitista, em que se constrói uma visão hegemônica da formação do/a biólogo/a e em especial da formação do/a professor/a de Biologia. Cachapuz et al. (2011) têm discutido sobre essa visão individualista e elitista da ciência que idealiza o trabalho científico como algo feito por homens, gênios de jaleco branco e focados em seus laboratórios a espera de um descobrimento.

De fato, existe essa visão elitista da ciência, mas também não podemos negar que, na prática, boa parte dessa visão se faz real. A academia brancocêntrica, ocupada por grupos hegemônicos, valoriza pessoas pertencentes aos seus grupos, deixando de lado outras pessoas que não se enquadram fenotipicamente ao que “se espera” de um/a professor/a, pesquisador/a e/ou estudante universitários/as. Esta distinção é demarcada de várias formas, através da ciência que é valorizada em detrimento de outras, como as Ciências Exatas em detrimento das Ciências Humanas.

Existem também desigualdades no contexto de formações específicas, como, por exemplo, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a tendência é de estudantes serem influenciados/as e/ou optarem por áreas específicas das Ciências Biológicas como a Botânica, a Genética, Ecologia, a Microbiologia etc; deixando de lado o ensino de Biologia e suas interfaces com o ensino de Botânica, Genética, Ecologia, Microbiologia e outras biociências.

Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) afirmam que os estudos passaram a apontar as contribuições possíveis da ciência para a construção de uma sociedade que seja verdadeiramente democrática e que integre as pessoas sem distinção de raça, gênero, passando a superar as expressões do elitismo e das fragmentações sociais. Isso também vai de encontro com a proposição da descolonização da formação inicial de professores/as de Biologia com igualdade de acesso ao conhecimento e a uma educação de qualidade. Toda a reflexão crítica do processo de formação inicial de professores/as de Biologia pode ocorrer por intermédio dos estudos em torno da EREER nesta etapa da formação docente, conforme apontou **Onyema Ogbuagu**.

A contribuição das discussões sobre Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial em Ciências Biológicas na UFRPE se estende para além da EREER enquanto componente curricular. Isso é algo extremamente importante que contribui ainda mais para esta etapa da formação docente.

Tanto a Docente **Octavia Butler** quanto os Docentes **Sanoussi Diakité** e **Onyema Ogbuagu** apontam para a abordagem de EREER no componente curricular Fundamentos da Educação e em Estrutura e Funcionamento da Educação

Brasileira, que são componentes geralmente ofertados nos cursos de licenciatura da UFRPE, tendo **Butler**, **Diakitê** e **Ogbuagu** como professores/as responsáveis.

Em Fundamentos da Educação eu trago sim sempre essa discussão [...] Em Biologia eu tenho Fundamentos da Educação e como em todas as turmas de Fundamentos da Educação eu também trago sim a questão Étnico-Racial ({EDFOB}.ECC.Efe).

Em outras disciplinas da área da educação, em outros componentes curriculares a questão das relações étnico-raciais elas também aparecem. Quando eu trabalho a disciplina de Fundamentos da Educação ela está ali presente [...] Esse é o caminho da gente evidentemente valorizar a disciplina específica que nós temos para essa questão, mas tornar essa problemática das relações étnico-raciais também permeável a outras discussões levando em conta que ela impacta em todas as dimensões do nosso processo educativo ({EDFSD}.ECC.Efe).

Sim. Em Fundamentos da Educação [...] Eu trabalho com a questão étnicoracial porque conto a história do país a partir desse movimento... A história das escolas, o lugar do povo negro na história, do povo indígena... Eu sempre procuro trazer reflexões na história e no momento de seminários para a gente entender os movimentos, as pedagogias, os fundamentos, o que fundamenta as pedagogias dos movimentos sociais. Eu trabalho o movimento negro, o movimento indígena na contemporaneidade na disciplina Fundamentos da Educação ({EDFOO}.ECC.Efe).

Ainda neste processo de análise elencamos a categoria geral Opinião acerca da ERER na Formação Inicial de docentes de Ciências e Biologia, que está dividida na categoria específica Obrigatoriedade da abordagem de questões étnico-raciais na formação inicial de professores/as, cuja subcategoria é Docente consciente do racismo na educação para superar a problemática. A categoria específica Importância da ERER para as Universidades e Escolas tem como subcategoria a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial, e finalizando com a categoria específica ERER enquanto disciplina fundamental para formação docente.

Octavia Butler apresenta seu posicionamento referente à ERER na formação inicial de professores/as de Biologia, indicando ser uma discussão fundamental para a formação de todos/as os/as docentes na Educação Básica.

Então... Opinião não, um posicionamento. Educação das Relações ÉtnicoRaciais ela é uma disciplina fundamental na formação de todos os professores e professoras da educação básica. Não somente pelo mecanismo da obrigatoriedade da lei, até porque a obrigatoriedade da lei ela surgiu como resposta a essa necessidade que vem sendo apresentada há décadas pelo Movimento Negro e pelos Movimentos Indígenas. A necessidade de se discutir as relações Étnico-Raciais no combate ao racismo e não somente dos conflitos, mas das contribuições efetivamente trazidas pelo conhecimento, pelas ciências negras, pelas ciências dos povos originários para a educação ({EDFOB}.OCB.Ffd).

Conforme a Docente, a EREER é fundamental, não somente por ganhar espaço mediante obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, mas por ser necessária e por valorizar as contribuições da ciência produzida pelas populações negras e pelos povos originários. Mais uma vez, os dados caminham para a valorização de conhecimentos produzidos por negros/as e indígenas, problematizando as bases eurocentradas do currículo prescrito e rompendo com a formação de professores/as que se desenvolve unicamente pelos vestígios coloniais.

Quando foi questionado sobre qual é a sua opinião com relação à EREER no processo de formação inicial de professores/as na UFRPE para o ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica, **Sanoussi Diakité** reafirma a necessidade de formar docentes sensíveis à questão étnico-racial na Educação Básica, mas que tenham conhecimentos primordiais para abordar as questões no âmbito escolar.

Considerando de novo a obrigatoriedade da abordagem dessas questões, a necessidade de nós formarmos o docente nesse sentido, que de um lado se sensibilize, no outro tenha as ferramentas conceituais, teóricas e históricas necessárias para uma abordagem consciente desse processo. Acredito que essa é a importância. A gente precisa lembrar que a escola enquanto instituição, que a educação de modo geral, ela sempre pode atuar como uma reprodutora das mazelas do racismo por isso é importante que estejamos conscientes desses mecanismos de reprodução do racismo na educação para que a gente busque outras vias de construção dos nossos processos pedagógicos, outras vias de superação dessa problemática ({EDFSD}.OCB.Ofd.cmr).

Ao mesmo tempo, o docente denuncia a escola enquanto espaço de reprodução das mazelas do racismo, o que requer dos/as professores/as a consciência crítica deste fato e busque superar esta problemática, o que se torna possível através da fundamentação de uma Educação Étnico-Racial Crítica na formação inicial, dando-lhe subsídios que fundamentarão sua prática docente no ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica (SILVA, 2022).

Para a mesma pergunta, **Onyema Ogbuagu** respondeu:

Acho que eu consegui resumir bem para você a importância não apenas aqui, aqui também, mas em todos os âmbitos das universidades públicas, particulares, privadas, isso precisa ser visto na escola... a gente ver que tem alguns movimentos das políticas 10.639; 11.645 que são as políticas que procuram colocar... fazer um adendo a LDB, colocando a temática história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo oficial e isso precisa ser apostado cada vez mais [...]. ({EDFOO}.OCB.Eue.aif).

O docente considera que a EREER é importante, não somente enquanto componente curricular na UFRPE, mas em todos os contextos universitários a

partir da abordagem da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Essa concepção se mostra relevante na medida em que o docente lança um olhar para além do currículo prescrito e problematiza a necessidade da promoção da EREER em toda comunidade das IES e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS PARA AS PRÓXIMAS INVESTIGAÇÕES

Com base nas concepções dos/as docentes do Magistério Superior que trabalham com o componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais na UFRPE, inclusive no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, as principais contribuições da inserção do estudo das Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores/as de Biologia transitam no processo de entender o papel das Ciências Biológicas na legitimação do racismo por meio das discussões em torno do racismo científico na formação docente; na fundamentação e sensibilização da formação de professores/as frente às Relações Étnico-Raciais; na possibilidade de reinventar a concepção de história do Brasil através de reflexões críticas acerca do racismo estrutural e institucional; e no movimento de descolonização da Biologia racionalista e elitista que adentra os espaços acadêmicos e escolares.

O caso da formação inicial de professores/as de Biologia da UFRPE é um entre os poucos que são encontrados em nosso país no que compete à garantia de discussões que assegurem o cumprimento da Lei 10.639/2003 nas universidades e conseqüentemente nas escolas da Educação Básica pelo viés curricular. Como bem destaca Pinheiro (2023, p. 78), “infelizmente os cursos iniciais de formação de professores/as (pedagogias e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel, mesmo depois de vinte anos da Lei 10.639/2003”.

Neste sentido deixamos algumas provocações para futuras investigações na área: até que ponto a legislação que traz a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira de fato vem sendo garantida na formação docente em Biologia após 20 anos de sua aprovação? Em que medida as Ciências Biológicas tem assumido o compromisso na promoção de uma educação antirracista quando levamos em consideração que elementos dessa área ajudaram a fundamentar o racismo científico na sociedade que reflete e opera drasticamente até os dias de hoje? Como anda a formação dos/as profissionais da Educação Básica e do Ensino Superior no tocante a EREER na perspectiva antirracista?

É esperado que os dados coletados, analisados e discutidos nessa pesquisa, além das provocações apresentadas, possibilitem a comunidade de pesquisadores/as realizar novas investigações que apresentem outros contextos que trabalham

a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores/as de Biologia, como também, colabore para a estruturação curricular dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de forma a contribuir para a proposição de uma Educação Étnico-Racial Crítica na Educação em Ciências antirracista, libertadora e emancipadora.

Agradecimentos: Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Processo: 88882.436470/2019-01 pela bolsa de doutorado concedida ao primeiro autor do capítulo.

REFERÊNCIAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. FTS - Fundação Tide Setúbal. **Sistematização de argumentos sobre a Lei de Cotas** [recurso eletrônico]. São Paulo. 2022.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

CACHAPUZ, António et al. **A necessária renovação do Ensino das Ciências**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAVALCANTI, Glória Maria Duarte. **Aproximações e distanciamentos na formação inicial e na prática docente de professores que ensinam Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 202 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2020.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-25, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

MENDES, Leonel Vicente et al., A formação de professores: uma necessidade para o ensino das relações étnico-raciais na educação básica pós-pandemia. In: SANTOS, Nágila Oliveira; MORAES, Jean Gustavo Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias Gomes (Orgs.). **Mambu: Educação para as Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2021, p. 141-152.

MULLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº 10.639/03 e a Formação de Professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, 2013, p. 29-54.

NASCIMENTO, Fabrício; FERNANDES, Hylío Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo. O Ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 39, p. 225-249, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2007.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolonizando_Saberes: Mulheres Negras na Ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História Preta das Coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021. - (Culturas, Direitos Humanos e Diversidades na Educação em Ciências).

SILVA, Joaklebio Alves. **Educação Étnico-Racial Crítica para o ensino de Ciências: descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de Biologia**. 2022. 284 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

SILVA, José Antonio Novaes. **Biologia Celular, Educação Antirracista e Currículo Decolonial: experiências didáticas inovadoras na formação inicial no curso de ciências biológicas**. **Revista Exitus**, v. 10, p. 01-32, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, ano XXX, n. 3 (63), 2007, p. 489-506.

UFRPE. **Resolução nº 217 de 25 de setembro de 2012** do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco que estabelece a inclusão do componente curricular Educação das Relações Étnico-raciais nos currículos dos Cursos de Graduação da UFRPE. Sala dos Conselhos da UFRPE, 2012.

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: A REALIZAÇÃO DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA DOCENTE EM QUÍMICA

José Orlando Melo de Melo¹

Maria Dulcimar de Brito Silva²

1. INTRODUÇÃO

No início do século XXI, as pressões exercidas pelo Movimento Negro Unificado e a assinatura de acordos internacionais pelo governo brasileiro resultou em dispositivos legais voltados à educação, como: a Lei 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira; a Lei 11.645/2008, a qual acrescentou o ensino de história e cultura indígena como obrigatoriedade; e a Resolução 001/2004 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Desse modo, verifica-se que a legislação educacional vigente sinaliza a importância de uma educação para a cidadania no contexto escolar, cabendo ao Ensino de Ciências também atuar nessa perspectiva (VERRANGIA; SILVA, 2010). Nesse sentido, os autores pontuam que nas últimas décadas tem se fortalecido discussões sobre as interações entre Ensino de Ciências e formação para a cidadania, a partir do surgimento de movimentos que visam tornar o Ensino de Ciências mais plural e que atenda às questões identitárias, sobretudo no âmbito da ERER.

Contudo, estudos como o de Silva et al. (2017) apontam que ainda são escassas as iniciativas que contemplem essa temática em pesquisa no Ensino de Química, o que aponta para uma baixa implementação da Lei 10.639/2003. Além disso, nas pesquisas de Santos (2021) e Jesus et al. (2020) é possível constatar uma carência na produção científica deste tema por parte de pesquisadores da região Norte, verificando-se a ausência de publicações no Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) e no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), assim como no periódico Química Nova na Escola (QNEsc).

1 Licenciando em Química. Universidade do Estado do Pará. orlandomelo.uepa@gmail.com.

2 Mestre em Química de Produtos Naturais. Universidade do Estado do Pará. mariadulcimar@gmail.com.

Ademais, a literatura sobre o tema também aponta a existência de lacunas na formação inicial de professores quanto à EREER (COELHO; BRITO, 2020), especialmente no percurso formativo de professores de Química e sua respectiva produção científica (SILVEIRA; COELHO, 2022).

Tendo em vista a implementação da EREER no contexto da educação básica, assume-se como necessária uma devida formação inicial e/ou continuada de professores que atenda às demandas propostas, como estabelece a Resolução 001/2004 do Conselho Nacional de Educação. Nessa perspectiva, Verrangia (2014) sugere as concepções, práticas e processos formativos de educadores em ciências e a diversidade étnico-racial como uma das áreas de estudo em EREER.

Dentre os grupos de temáticas apontadas por Verrangia e Silva (2010) a respeito das possibilidades de abordagem da EREER no Ensino de Química, a presente pesquisa visou abordar o terceiro grupo, intitulado “África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial”. Nesse âmbito, centrou-se as discussões particularmente em um contexto nacional, no período da mineração dos séculos XVII e XVIII, a partir da organização de uma oficina pedagógica. Nesse sentido, diferentes estudos apontam a importância de intervenções pedagógicas enquanto estratégia de fomento à reflexão sobre a EREER no Ensino de Química (BENITE; SILVA; ALVINO, 2016; CONCEIÇÃO; GOIS; LIMA, 2020).

Diante do exposto, verifica-se a necessidade de buscar a implementação de questões étnico-raciais no Ensino de Química, com o intuito de viabilizar uma formação de professores de Química comprometidos com uma educação para a cidadania e para a EREER. Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso do autor, orientado pela coautora. O interesse pela pesquisa surgiu a partir de reflexões a respeito da implementação da Lei 10.639/2003 na formação inicial de professores de Química, observando-se, a partir da literatura sobre o tema, que são escassas as iniciativas que busquem contemplar essa temática.

Assim, o presente trabalho teve como objetivo apresentar um estudo aplicado sobre as articulações entre a EREER e o Ensino de Química, com um grupo de licenciandos em Química e professoras de Química, investigando as concepções prévias dos participantes, bem como os desdobramentos da atividade desenvolvida.

2. METODOLOGIA

A atividade foi desenvolvida em uma turma de licenciatura em Química, da Universidade do Estado do Pará, cujas ações foram realizadas durante o mês de maio de 2022. A pesquisa possui uma abordagem quali-quantitativa, cujos resultados são expressos tanto por meio de descrições obtidas pelos registros dos sujeitos da pesquisa, quanto por dados percentuais a partir das relações de

semelhança encontradas entre os registros dos participantes.

Participaram da pesquisa 21 discentes do curso de licenciatura em Química da Universidade do Estado do Pará, matriculados no 3º período (2º ano) e 2 professoras de Ciências Naturais com habilitação em Química, formadas pela instituição e integrantes de programas de pós-graduação em nível de mestrado.

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui um caráter exploratório, que de acordo com Gil (2002) “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Desse modo, buscou-se investigar as concepções prévias dos participantes sobre as possibilidades de articulação entre a EREER e o Ensino de Química, bem como observar as contribuições desse tipo de abordagem para a formação de professores de Química, em conformidade com a lei n. 10.639/2003.

Para a realização das atividades, foi feito um planejamento que visasse abordar a interseção entre o Ensino de Química e a EREER, tendo como ponto de partida um tema de Química presente em programas curriculares da educação básica, selecionando-se o tema de Metais e suas propriedades físico-químicas.

Desse modo, realizou-se uma oficina pedagógica, pautada no referencial dos Três Momentos Pedagógicos (MP), propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), denominados: **1º MP** - problematização inicial, no qual se apresenta uma situação-problema relevante aos sujeitos da pesquisa e que se relaciona com os temas; **2º MP** - organização do conhecimento, no qual são abordados os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da situação-problema; **3º MP** - aplicação do conhecimento, o qual se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelos sujeitos da pesquisa. Os procedimentos metodológicos da oficina e suas principais informações podem ser visualizadas no quadro 1:

No 1º MP, foi apresentada uma situação-problema, com o seguinte enunciado: “É possível elaborar uma aula de Química a partir da interseção entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e a História da Ciência? De que forma você faria? Se possível, destaque os conteúdos abordados, os recursos utilizados e as metodologias desenvolvidas”. Desse modo, os sujeitos da pesquisa foram desafiados a resolverem a situação-problema.

No 2º MP, realizou-se uma exposição teórica sobre os temas selecionados para a oficina, desenvolvendo-se também a prática experimental denominada “síntese da magnetita”. Ao longo da prática experimental, buscou-se realizar uma dinâmica que incentivasse os participantes a interagir com os mediadores, elaborando e testando as suas hipóteses.

No 3º MP, foi retomada a situação-problema, de modo que os sujeitos da pesquisa foram desafiados a mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo da

oficina pedagógica para solucionar a questão apresentada.

Para a interpretação das respostas fornecidas pelos licenciandos, foi adotada a análise de conteúdo, método que inicia com uma “leitura flutuante” do material coletado, sendo abstraídas impressões para a sistematização da mensagem contida no texto (BARDIN, 2011). As respostas fornecidas pelas professoras, por sua vez, foram descritas na íntegra, observando-se as semelhanças com os dados obtidos dos licenciandos.

Todos os participantes concordaram com o andamento da pesquisa a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, sendo garantida a preservação de suas respectivas identidades. Desse modo, cada licenciando foi identificado ao longo do texto como L1, L2, L3,..., L21, enquanto que as professoras foram identificadas como P1 e P2.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto às respostas dos licenciandos a respeito da situação-problema apresentada no 1º MP, emergiu a seguinte categoria e suas respectivas subcategorias, que podem ser visualizadas no quadro 1:

Quadro 1: Dados obtidos a partir das respostas dos licenciandos no 1º MP

Categoria	Subcategoria		Frequência	Relato
Concepções prévias sobre as possibilidades de realização de uma aula de Química a partir da ERER	1-A	Metodologias que podem ser empregadas	33%	Apresentação do contexto histórico (39%) Destacar como os povos africanos faziam uso da Química (31%) Interação com o meio do aluno (15%) Inclusão de povos indígenas (15%)
	1-B	Não possuem conhecimento	26%	É possível, mas não consigo detalhar (80%) Não sou capaz de opinar (20%)
	1-C	Conteúdos que podem ser abordados	23%	Composição da matéria (45%) História da Química (33%) Reações químicas (22%)
	1-D	Recursos didáticos que podem ser utilizados	18%	Experimentação (28%) Recursos audiovisuais (28%) Outros recursos (44%)

Fonte: Autores (2023)

Como pode ser visto na subcategoria 1-B, 26% das respostas indicam que a falta de conhecimento sobre a ERER limita o planejamento da atividade, algo que também é destacado no estudo de Paixão e Messeder Neto (2020). O restante das respostas se dispersou entre metodologias, conteúdos e recursos didáticos, de modo que apenas um dos licenciandos conseguiu reunir os três pontos para a elaboração do planejamento.

Quanto à subcategoria 1-A, o relato mais citado diz respeito à apresentação do contexto histórico. Nesse ponto, a literatura apresenta a realização de diferentes abordagens que, a partir de determinado contexto histórico, expõem a relação de povos africanos e afro-brasileiros com a Química, a exemplo da produção açucareira no Brasil (GONZAGA; SANTANDER; REGIANI, 2019) e da mineração no Brasil (BENITE; SILVA; ALVINO, 2016).

Ainda sobre a subcategoria 1-A, alguns relatos incluíram os povos indígenas na discussão, o que é subsidiado pela Lei 11.645/2008, que complementa a Lei 10.639/2003 ao inserir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena em todo o currículo escolar. Na subcategoria 1-C, verifica-se que, além de conteúdos relacionados à História da Química, também emergiram conteúdos referentes à composição e transformação da matéria, o que pode ser entendido como uma associação ao objetivo geral de estudo da Química, que consiste em estudar a matéria e suas transformações (físicas e químicas).

Na subcategoria 1-D, por sua vez, foram citados recursos didáticos como experimentação e recursos audiovisuais. Nesse sentido, diferentes estudos relatam a utilização da experimentação como um recurso didático em propostas pautadas nas relações étnico-raciais no Ensino de Química (BENITE; SILVA; ALVINO, 2016; CAMARGO; BENITE, 2019; GONZAGA; SANTANDER; REGIANI, 2019), bem como a utilização de recursos audiovisuais para abordar essa temática (CAMARGO *et al.*, 2019).

Quanto às respostas das professoras, P1 respondeu: “Honestamente, não possuo conhecimento para desenvolver uma aula com essa abordagem. Mas pretendo pesquisar sobre o tema e refletir mais” (P1). Ademais, a professora P2 respondeu:

Acredito que sim, penso que o conteúdo de minerais/funções orgânicas/funções inorgânicas são de grande potencial. Principalmente por serem conteúdos que conversam com diferentes temáticas/aplicações no dia-a-dia. No entanto, não sei como estruturar um plano de aula, por isso, acredito que a oficina seja de grande relevância para minha prática docente (P2).

Nesse sentido, verifica-se que a ausência de discussões sobre as questões étnico-raciais ao longo da formação inicial de professores culmina em dificuldades para inserir essas questões em sua prática docente (VERRANGIA, 2014).

No 3º MP, retomou-se a situação-problema solicitada no início da oficina pedagógica, com o intuito de sistematizar a etapa de aplicação do conhecimento. Desse modo, a partir das respostas dos licenciandos, emergiram duas categorias, sendo inicialmente apresentada a categoria 2 e suas subcategorias no quadro 2:

Quadro 2: Dados obtidos a partir das respostas dos licenciandos no 3º MP

Categoria	Subcategoria		Relato
Séries, temas, conteúdos e recursos didáticos mencionados pelos licenciandos na questão desafiadora	2-A	Séries	1ª série do EM (27%), 9º ano do EF (27%) 6º ano do EF (18%), Outras séries (28%)
	2-B	Temas	Química Geral (65%), Temas Decoloniais (25%), Outros temas (10%)
	2-C	Conteúdos	Metais (35%), História dos povos africanos (23%), Elementos químicos (19%), Outros conteúdos (23%)
	2-D	Recursos didáticos	Livros didáticos e textos (33%), Slides (24%), Experimentação (16%), Outros recursos (27%)

Fonte: Autores (2023)

Quanto às subcategorias 2-A e 2-B, observa-se que há uma consonância entre as séries e temas mais escolhidos pelos licenciandos, de modo que as séries mais escolhidas foram aquelas em que há uma abordagem mais direcionada à Química Geral. Por outro lado, ambas as professoras selecionaram a 3ª série do ensino médio, tendo P1 escolhido o tema “Química orgânica”, enquanto que P2 escolheu “as contribuições dos povos egípcios na produção de perfume”.

Na subcategoria 2-C, verifica-se entre os licenciandos uma predominância de conteúdos diretamente relacionados à oficina pedagógica ministrada, o que pode ser explicado pelo fato de que, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, a participação na oficina foi a primeira vivência em atividades pautadas na EREER, podendo ser encarada como uma inspiração inicial a reflexões sobre o tema. Em contrapartida, P1 escolheu o conteúdo de “compostos aromáticos”, enquanto que P2 selecionou os conteúdos “funções orgânicas” e “métodos de separação”.

Na subcategoria 2-D, o recurso didático mais mencionado pelos licenciandos diz respeito aos livros didáticos e textos, que também foi mencionado no plano de aula de P1. Nesse sentido, é importante destacar o fato de que o livro didático se caracteriza, para muitos professores, como um dos principais recursos didáticos na organização de sua prática docente (SILVA; SOUZA; MORAES, 2019).

Assim como no 1º MP, a experimentação foi um dos recursos didáticos mais citados pelos licenciandos, sendo também mencionada no plano de aula de P2. Além disso, também foram mencionados pelos licenciandos e pelas professoras os recursos audiovisuais – também lembrados no 1º MP – e os jogos didáticos.

De modo geral, em comparação com o 1º MP, verifica-se que houve um delineamento mais apurado dos elementos necessários a um plano de aula, com escolhas de temas e conteúdos adequados às séries pretendidas. Além disso, houve uma seleção de variados recursos didáticos, de modo que 65% dos licenciandos e as duas professoras selecionaram no mínimo 2 recursos distintos, o que induz à elaboração de uma aula diversificada, com múltiplos recursos e formas de ensinar e aprender.

A partir das respostas dos licenciandos à situação-problema no 3º MP, emergiu também a categoria 3 e suas subcategorias, que podem ser visualizadas na tabela 1.

Tabela 1: Dados obtidos a partir das metodologias descritas pelos licenciandos no 3ºMP

Categoria	Subcategoria	Introdução	Desenvolvimento	Avaliação	Sem distinção
Procedimentos metodológicos mencionados pelos licenciandos	Aula expositivo dialógica	44%	33%	-	40%
	Divisão em grupos e realização de pesquisa	44%	-	20%	30%
	Prática experimental	-	33%	20%	20%
	Roda de conversa	11%	17%	40%	-
	Outros	-	17%	20%	10%

Fonte: Autores (2023).

Com isso, verifica-se que a aula expositivo-dialógica foi a abordagem metodológica mais selecionada pelos licenciandos na introdução e no desenvolvimento. A divisão da turma em grupos para realização de pesquisa foi lembrada pelos licenciandos nos momentos de introdução e de avaliação. Tal escolha metodológica pode ser vista como necessária, uma vez que possibilita a inserção dos alunos em um processo de pesquisa, investigação e socialização dos conhecimentos obtidos.

A realização de prática experimental, por sua vez, predominou no desenvolvimento e na avaliação. Como já citado no 1º MP, diversos trabalhos apresentam a realização de práticas experimentais como um aspecto metodológico ao trabalhar propostas para o Ensino de Química pautada na ERER (BENITE; SILVA; ALVINO, 2016; CAMARGO; BENITE, 2019; GONZAGA; SANTANDER; REGIANI, 2019). Desse modo, é válido apontar que a experimentação pode ser uma etapa metodológica importante no

desenvolvimento e/ou avaliação de atividades em sala de aula.

A roda de conversa surgiu como a principal forma de avaliação entre os licenciandos. Quanto a isso, podemos destacar o trabalho de Jesus e Messeder (2017), os quais fizeram uso de roda de conversa como recurso metodológico de avaliação e coleta de dados, argumentando que através dessa atividade é possível promover a construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre o tema discutido.

Por outro lado, a professora P1 selecionou os jogos didáticos como forma de avaliação, enquanto que P2 não detalhou o seu método avaliativo. Diante disso, podemos destacar o trabalho desenvolvido por Leite *et al.* (2019), cujos autores desenvolveram e utilizaram um jogo didático como método avaliativo em aulas de Química pautadas na ERER, pontuando que a estratégia utilizada despertou, de forma lúdica e interativa, a troca de saberes entre os alunos.

Em comparação ao 1º MP, observa-se que os licenciandos e as professoras conseguiram detalhar os seus procedimentos metodológicos de uma forma mais elaborada no 3º MP. Além disso, 60% dos licenciandos e as duas professoras dividiram o seu percurso metodológico em diferentes momentos, o que pode proporcionar uma melhor organização da aula planejada.

Outro dado relevante é que todos os licenciandos conseguiram elencar os conteúdos, recursos didáticos e procedimentos metodológicos em seus planejamentos, diferentemente do momento inicial, quando apenas um dos licenciandos realizou essa sistematização. Além disso, as professoras também conseguiram reunir os três elementos para a elaboração do plano de aula, culminando na realização do planejamento didático.

Nesse sentido, o 3º MP obteve resultados satisfatórios, uma vez que os sujeitos da pesquisa conseguiram alcançar uma resolução para a questão desafio inicialmente apresentada, somando suas concepções prévias com os conceitos apresentados na oficina e com as reflexões realizadas ao longo da atividade, o que resultou na construção de novos conceitos e mobilização desses conceitos para a elaboração do plano de aula solicitado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como os sujeitos da presente pesquisa, ao longo do meu processo formativo tive que lidar com a ausência de discussões sobre a ERER, as quais foram existir apenas no ambiente extraclasse, a partir de eventos científicos e de leituras sobre o tema. Nesse sentido, considero que esse breve contato foi fundamental para a minha formação, visto que hoje me sinto mais encorajado a inserir discussões sobre a ERER em minhas práticas pedagógicas. Ademais, o contato com o tema trouxe novos significados à minha jornada, enquanto

homem negro, herdeiro de um importante legado cultural afro-brasileiro, mas anteriormente sem a consciência de que meus ancestrais contribuíram para a construção da Química, o que foi ressignificado no presente estudo.

Nesse sentido, tendo em vista a implementação da EREER no contexto da Educação Básica, faz-se necessária uma devida formação de professores de Química que atenda às demandas propostas. Contudo, o que se verifica é que a ausência de discussões sobre essa temática é uma realidade presente no percurso formativo de licenciatura em Química em diferentes instituições. Desse modo, a realização de intervenções pedagógicas com grupos de licenciandos em Química tem sido uma estratégia recorrente na literatura sobre o tema, a qual foi também adotada na presente pesquisa.

Após a apresentação da oficina pedagógica, verificou-se que os sujeitos da pesquisa adquiriram novas percepções sobre a EREER, obtendo êxito na seleção de elementos necessários à formulação do plano de aula solicitado na situação-problema. Com isso, é possível afirmar que os mesmos puderam refletir sobre os conceitos apresentados, resultando na construção de novos conceitos e na mobilização destes para a resolução da situação-problema.

De modo geral, argumenta-se sobre a necessidade de desenvolver intervenções pedagógicas que resultem em contribuições à formação docente em Química, construindo e reconstruindo conceitos referentes à EREER e sua inserção na prática pedagógica de professores Química, viabilizando, assim, o desenvolvimento de uma Educação Química que contemple o histórico de produção de conhecimento de povos africanos e afro-brasileiros, bem como as suas contribuições para o desenvolvimento científico nacional.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENITE, A.M.C.; SILVA, J.P.; ALVINO, A.C. Ferro, ferreiros e forja: o ensino de química pela lei nº 10.639/03. **Educação em Foco**. v. 21, n. 2, p. 735-768, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19877>.
- BENITE, A.M.C. *et al.* Ensino de química e a ciência de matriz africana: uma discussão sobre as propriedades metálicas. **Química Nova na Escola**. v. 39, n. 2, 131-141, 2017. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_2/05-QS-72-15.pdf.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>.

CAMARGO, M.J.R. *et al.* Do ferro a magnetita: o vídeo educativo como alternativa para a implementação da lei 10.639/2003. **Química Nova na Escola**. v. 41, n. 3, p. 224-232, 2019. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc41_3/04-EQM-35-18.pdf.

CAMARGO, M.J.R.; BENITE, A.M.C. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a Lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova**. v. 42, n. 6, p. 691-701, 2019. Disponível em: <https://s3.sa-east-1.amazonaws.com/static.sites.sbq.org.br/quimicanova.sbq.org.br/pdf/ED20190002.pdf>.

COELHO, W.N.B.; BRITO, N.J.C. Dez anos da lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 39, p. 19-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6358>.

CONCEIÇÃO, L.F., GOIS, L.S., LIMA, R.S. Tessituras no ensino de química: interfaces para abordagem das questões étnico-raciais na sala de aula. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 5, p. 137-151, 2020. Recuperado de <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11520>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.M.C.A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Gil, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA, R.T., SANTANDER, M.A., REGIANI, A.M. A cultura afro-brasileira no ensino de química: a interdisciplinaridade da química e a história da cana-de-açúcar. **Química Nova na Escola**. v. 41, n. 1, p. 25-32, 2019. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc41_1/06-RSA-57-18_ENEQ.pdf.

JESUS, C.A.F.; MESSEDER, J.C. Roda de conversa em espaços não formais: a química do cabelo e o empoderamento negro no Ensino de Química. **Revista da ABPN**. v. 10, n. 24, p. 275-300, 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/378>.

JESUS, W.O. *et al.* Possibilidades interdisciplinares entre química e as relações étnico-raciais. **Revista Fórum Identidades**, v. 32, n. 1, p. 45-59, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/15033>.

LEITE, J.G. *et al.*. “Radiogan”: Ensino de Radioatividade a partir de um jogo de tabuleiro. **Expressa Extensão**, v. 24, n. 3, p. 107-116, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/15801>.

PAIVA, E.F. Bateias, carumbés, tabuleiros: mineração africana e mestiçagem no novo mundo. *In*: PAIVA, E.F.; ANASTASIA, C.M.J. (Orgs.). **O trabalho mestiço: maneiras de pensar e formas de viver – séculos XVI a XIX**. São Paulo: Annablume, p. 187-207, 2002.

PAIXÃO, K.E.S.; MESSEDER NETO, H.S. Quem vai chegar primeiro: a bala ou a ciência? As dificuldades e as potencialidades que os/as professores/as de química têm em relacionar o ensino de química e as relações étnico-raciais. **Revista Debates em Ensino de Química**. v. 6, n. 2, p. 36-64, 2020. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3629>.

SANTOS, P.N. Quem (ou o que) se produz sobre relações étnico-raciais e ensino de química? Apontamentos para um futuro. **Scientia Naturalis**, v. 3, n. 4, p. 1604-1616, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5795>.

SILVA, A.C.A.; SOUZA, G.A.P.; MORAES, J.O.F. Os livros didáticos de Química: uma análise das atividades investigativas. **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 4, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11008>.

SILVA, J.P. *et al.* Tem dendê, tem axé, tem química: sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 39, n. 1, p. 19-26, 2017. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_1/05-EA-73-15.pdf.

SILVA, L.C.R.; DIAS, R.B. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**. v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28089>.

SILVEIRA, M.L.N.; COELHO, W.N.B. Formação inicial de professores/as e ERER no Brasil: o perfil de autoras e suas contribuições para o campo. *In*: OLIVEIRA JUNIOR, W.B.; ROCHA, B.B.; IVANICKA, R.F. (Orgs.). **Educação e Diversidade: itinerários formativos docentes e trajetórias para a formação cidadã**. Itapiranga: Schreiber, p. 20-29, 2022.

VERRANGIA, D. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interações**. v. 10, n. 31, p. 2-27, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6368>.

VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wqb8HvXMVG8C8KD7hKn5Tms/abstract/?lang>.

CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA¹

Joaklebio Alves da Silva²

Monica Lopes Foleña Araújo³

FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Em uma exaustiva pesquisa na literatura brasileira especializada sobre a temática *Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais*, no período de 2003 a 2014, Coelho (2018) conclui que todas as pesquisas localizadas e analisadas enfatizam a necessidade de haver uma formação inicial e continuada que trate da temática das Relações Étnico-Raciais, de forma que os objetos de estudo retratem os problemas presentes na Educação Básica, como também a necessária revisão dos currículos da formação docente. Na mesma perspectiva, mas com relação à temática *Diversidade e Formação Docente*, Oliveira Júnior e Coelho (2021) analisaram Dissertações e Teses que abordaram a temática voltada ao ensino de Ciências no período de 2015 a 2020 no Brasil, e diagnosticaram que “é imperativo mudanças na formação de professores de Ciências no direcionamento à temática da Diversidade Étnico-Racial, pois a área tem papel primordial nas relações sociais dos estudantes da Educação Básica” (OLIVEIRA JÚNIOR; COELHO, 2021, p. 67).

Pensando ainda especificamente na *Educação das Relações Étnico-Raciais no*

-
- 1 Este capítulo consiste na tradução (versão ajustada/ampliada), em Língua Portuguesa, do artigo intitulado “*Educación de las relaciones étnico-raciales para la enseñanza de las ciencias: concepciones de estudiantes em la formación inicial em biología*”, submetido para Revista África e Africanidades, em abril de 2023.
 - 2 Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (PPGEC/UFRPE). Atualmente realiza estágio pós-doutoral em Educação pelo PPGE/UFPB, com bolsa FAPESQ. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO/UFRPE). E-mail: joaklebio.silva@gmail.com.
 - 3 Doutora em Educação (UFPE). Professora da UFRPE vinculada à graduação em Ciências Biológicas e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências. Líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO/UFRPE). E-mail: monica.foleña@gmail.com.

ensino das Ciências (Química, Física e Biologia) com foco na Formação de Professores/as de Biologia, Silva (2023) aponta, a partir de uma análise de tendências em Dissertações e Teses entre os anos de 2003 a 2021, a necessidade de realização de novas pesquisas com foco na formação de Professores de Ciências/Biologia, sobretudo em regiões geográficas específicas, como é o caso da região nordeste do Brasil que ainda se mostra tímida em relação à produção do conhecimento na área no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, nível mestrado e doutorado (SILVA, 2023).

Diante da produção científica da área e do panorama de discussões em torno dos currículos oficiais⁴ da formação para a docência na escola básica com vistas a atender as demandas formativas relacionadas à temática das Relações Étnico-Raciais, foi preciso haver uma reestruturação dos diversos cursos de Licenciatura na educação universitária, entre eles o curso de Ciências Biológicas, buscando incluir a discussão étnico-racial em seu currículo oficial, de maneira a subsidiar a formação inicial de professores/as de Biologia no Brasil para educar para as Relações Étnico-Raciais.

Este processo educativo pode e deve partir do que propõem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que dispõem, respectivamente, da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e do Ensino de História e Cultura Indígena, pois o ensino com esta ênfase nos permite caminhar na perspectiva de promover um ensino de Ciências e Biologia capaz de discutir uma história que nos foi negada há séculos.

Neste sentido, defendemos que a legislação educacional nacional precisa contribuir para (re)estruturar os currículos oficiais da formação de professores/as, levando em consideração esta problemática. Com base na Resolução de nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, 12 anos após a aprovação da Lei 10.639/2003, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada de Profissionais da Educação, cujo documento define os princípios, os fundamentos, as dinâmicas formativa e os procedimentos que precisam ser observados “nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p. 3-4).

Em 2019, com a aprovação da Resolução de nº 2/2019 no Brasil, foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares para a formação docente e foi instituída a Base Nacional Comum para a formação de professores/as, conhecida como

4 É o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso. É o que consta na Proposta Curricular do Estado, nas Propostas Curriculares das Secretarias de Educação ou nos livros didáticos elaborados a partir destas (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 84).

BNC- Formação Inicial (BRASIL, 2019), documento que também impacta na organização curricular das universidades brasileiras, na medida em que passa a fundamentar a reformulação dos currículos oficiais da formação docente no país.

Autores e autoras interessados em pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e formação docente em Biologia têm publicado trabalhos que descrevem a concretização e sucesso de planejamentos e práticas pedagógicas que contribuem para a área da Educação Científica, trazendo experiências exitosas, principalmente na formação inicial de professores/as na educação superior. Como exemplo, no Brasil, é importante apontar a experiência trazida por Antonio Baruty (SILVA, 2020) em seu texto “*Biologia Celular, Educação Antirracista e Currículo Decolonial: experiências didáticas inovadoras na formação inicial no curso de ciências biológicas*”. O autor apresenta experiências didáticas que foram vivenciadas na Biologia Celular, mais especificamente na Citologia, e que envolveu 120 (cento e vinte) discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, nordeste do Brasil, que trabalharam propostas relacionadas à saúde da população negra, preparação tecidual, personalidades negras e estruturas celulares, visando cumprir com a Lei 10.639/2003. Segundo o autor, as atividades foram planejadas nas “perspectivas da Educação Antirracista e Colonialidade/Decolonialidade que propõem a descolonização dos currículos, buscando a superação do eurocentrismo que ainda está fortemente presente no sistema educacional brasileiro” (SILVA, 2020, p. 1).

Educar para as Relações Étnico-Raciais, a partir de práticas pedagógicas desta natureza, requer o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, desde a formação inicial de professores/as. Afinal, a formação inicial é à base da formação docente, a base para que o professor seja inserido na escola como profissional.

No que toca aos cursos de formação inicial docente, faz-se indispensável à inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, tendo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) enquanto componentes centrais para essa inserção, atuando como pontos de partida (BRASIL, 2006) para a promoção da temática nesta etapa da formação docente.

Essa pesquisa é parte da Tese de doutorado do primeiro autor e objetivou analisar as concepções de estudantes universitários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de uma universidade pública brasileira, acerca dos contributos da Educação das Relações Étnico-Raciais para a formação inicial de professores e professoras de Ciências e Biologia. O trabalho foi desenvolvido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida nos moldes da abordagem qualitativa, pelo entendimento de ser esta o tipo de abordagem mais adequada em se tratar da natureza do estudo desenvolvido no campo das Ciências Humanas, mais especificamente na área da Educação em Ciências com foco na Formação de Professores/as. Conforme ressaltava Brasileiro (2013, p. 49), a abordagem qualitativa de pesquisa “é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas”, característica que favoreceu o alcance do objetivo proposto para nossa investigação no campo da formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia.

Para a coleta de dados recorreremos ao Estudo de Caso Intrínseco, enquanto método de pesquisa que trata de uma única realidade que pode ser estudada exaustivamente com vistas a buscar elementos novos que expliquem o objeto de estudo. É considerado um método de pesquisa acadêmica, pois está sendo aplicado “dentro do rigor científico através do estabelecimento de objetivos, levantamento de hipóteses e utilização de técnicas para coleta e análise de dados” (OLIVEIRA, 2007, p. 56). O Estudo de Caso Intrínseco justifica-se na medida em que nos propomos a estudar o caso específico da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), localizada no Estado de Pernambuco, nordeste do Brasil, no tocante à formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia no âmbito do Componente Curricular *Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)*, uma vez que se trata de uma universidade pioneira em propor a discussão da temática em caráter obrigatório nos cursos de licenciatura mediante aprovação da Resolução de nº 217 de 25 de setembro de 2012 de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que estabeleceu a inclusão do componente curricular *Educação das Relações Étnico-Raciais* nos currículos dos Cursos de Graduação da referida Instituição de Ensino Superior brasileira (UFRPE, 2018).

Colaboraram com a pesquisa três estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que cursaram a ERER enquanto componente curricular, sendo um do sexo masculino e duas do sexo feminino. Para preservar a identidade dos estudantes, conforme questões éticas em pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, utilizamos nomes de pessoas negras que contribuíram para o avanço da ciência através de suas invenções científico-tecnológicas em um processo de descolonização da ciência, como **William Augustus Hinton** (criou o primeiro teste de Sífilis), **Alice Augusta Ball** (tratamento da Hanseníase) e **Valerie Thomas** (criou óculos de Tecnologia 3D). Os nomes foram retirados de duas obras da Bárbara Carine Soares Pinheiro: “@Descolonizando_Saberes: Mulheres Negras na Ciência” (PINHEIRO, 2020); e “História Preta das Coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras” (PINHEIRO, 2021).

Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados aos estudantes via *Google Forms*, que é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas criado pela empresa Google, a partir de questões do tipo abertas. Para Gil (2008), o questionário consiste na técnica de investigação que é composta por um determinado número de questões na busca do conhecimento de concepções, crenças, sentimentos e expectativas.

Após coleta, os dados foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos por meio da extração, descrição, interpretação e inferência. A técnica permitiu não apenas analisar palavras, mas os conteúdos que estavam implícitos com o intuito de obter melhor compreensão das comunicações através do processo de categorização e codificação das unidades de contexto e registro (BARDIN, 2011).

A técnica de análise considerada nesta pesquisa trata-se de um referencial metodológico construído por uma mulher branca europeia. Entretanto, consideramos que esta escolha reflete o reconhecimento da produção e suas contribuições para a ciência, o que não inviabiliza o caráter decolonial e emancipatório do estudo, dado que as inferências e interpretações dos dados se deram pelas lentes de um referencial teórico construído, quase que em sua totalidade, a partir da produção intelectual de negros/as, indígenas e de pesquisadores/as que caminham na perspectiva antirracista e decolonial.

Os dados nos permitiram identificar categorias gerais, categorias específicas e subcategorias de análise. No que se refere à codificação, as categorias gerais estão representadas por um seguimento de três letras maiúsculas, diferente das categorias específicas e subcategorias que são identificadas pela inicial maiúscula e por um seguimento de três letras minúsculas em itálico, respectivamente. As unidades de registro, categorias e subcategorias estão marcadas em itálico, destacadas nas unidades de contexto e durante toda discussão dos dados, seguidas da codificação em negrito. Trechos das respostas dos estudantes dadas ao questionário são apresentados entre aspas para facilitar a compreensão das interpretações e inferências. As indicações das unidades de contexto estão dispostas entre chaves representadas pelas letras maiúsculas **QD** que se referem à *Questionário com Discentes*, seguidas das letras iniciais equivalentes ao nome fictício utilizado para identificação do discente, sendo: **AAB** para *Alice Augusta Ball*, **WAH** para *William Augustus Hinton* e **VT** para *Valerie Thomas*.

A proposta de estudo foi submetida ao Comitê de Ética em pesquisa no país onde foi desenvolvido e obteve aprovação com Parecer Consubstanciado de nº 5.404.044 e com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE)

de nº 57297122.5.0000.9547, considerando o cumprimento dos requisitos éticos com pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

O QUE OS DITOS DOS/AS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS REVELAM ACERCA DA ERER EM SUA FORMAÇÃO INICIAL?

Para este momento inicial, dedicamo-nos à análise de cinco categorias gerais que emergiram dos questionários com os discentes. Delas, surgiram categorias específicas e subcategorias que ajudaram a alcançar o objetivo estabelecido para esta etapa da discussão.

As contribuições da ERER para a formação de professores de Biologia é uma categoria geral que apareceu nos questionários. Na concepção dos estudantes, essas contribuições se dão a partir da efetivação da Lei 10.639/2003 e da descolonização da formação docente, que são categorias específicas de análise, tendo a última uma subdivisão que é o Reconhecimento dos grupos minoritários.

Para o discente **William Augustus Hinton**, a ERER é “necessária, fundamental e potente. Contribuí com a efetivação da lei 10.639, de maneira a encontrar subsídios para sua implementação” (**{QDWAH}.EFA.Elt**). A ERER se mostra necessária no contexto da formação inicial de professores e professoras de Biologia, por possibilitar o estudo de questões relativas às relações sociais com base nas questões étnico-raciais, atuando diretamente na reeducação dos indivíduos, como defende a intelectual negra brasileira Petronilha Gonçalves e Silva, com o objetivo de formar homens e mulheres dispostos a promoverem condições de igualdade na garantia de direitos sociais, políticos, econômicos, direitos de ser, de viver e de pensar que são próprios da diversidade de pertencimentos étnico-raciais e sociais (SILVA, 2007).

É impreterível que essas reflexões sejam pautas para fundamentar as políticas públicas relativas à ERER no país, uma vez que o governo federal brasileiro, no mandato de 2019 a 2022, vem retrocedendo aquilo que um dia avançou no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais por intermédio da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, sobretudo na formação de professores/as, ao colocar autoritariamente novas diretrizes curriculares nacionais e uma base comum nacional, Resolução nº 2/2019, (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020), que pouco tem considerado em seu texto a proposição de fundamentos acerca da ERER nos currículos de formação docente, assim como era garantido em documento anterior (Resolução nº 2/2015) (SILVA; ARAÚJO, 2020).

Botelho (2016) já apontava que as políticas públicas educacionais, com base na Lei 10.639/2003, contribuem para que os profissionais da educação brasileira tornem a escola um espaço de reflexões críticas voltadas ao estudo

das Relações Étnico-Raciais, problematização do racismo, planejamento e desenvolvimento de práticas antirracistas e decoloniais. Deste modo, entendemos que as discussões em torno da EREER, enquanto componente curricular, são indispensáveis para efetivação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, conforme preconizam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Quando questionada sobre as contribuições da EREER no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFRPE, a discente **Alice Augusta Ball** descreve que:

*Contribuem para **conhecer um pouco mais das situações vividas diariamente pelas minorias**, às vezes as pessoas não fazem ideia e não tem interesse em pesquisar sozinhos, mas **com essa disciplina são influenciados a conhecerem mais e buscarem formas de serem mais coerentes com tudo que falam sobre o assunto** ({{QDAAB}.EFA.Dfd.pos).*

O despertar para o reconhecimento, a partir da EREER, das situações vividas diariamente pelos grupos minoritários se conforma enquanto elemento que leva os sujeitos a despertar uma consciência crítica da realidade vivida enquanto meio de se aliar ao combate das ações das elites opressoras (FREIRE, 2020) que colocam à margem da sociedade as populações negras e os povos indígenas enquanto resultado da mazela social (ALMEIDA, 2020) que é o racismo. Este despertar consequentemente contribuirá para a promoção de práticas emancipatórias nos variados contextos escolares e não escolares, assim como propõe a Educação Étnico-Racial Crítica que pode se fundamenta na formação inicial de professores/as de Biologia mediante estudo e discussões neste sentido.

A Educação Étnico-Racial Crítica consiste em um novo conceito no campo da EREER, cunhado por Silva (2022) em seu estudo doutoral. De acordo com o autor trata-se do:

Processo educativo, de caráter sociopedagógico, responsável por formar pessoas capazes de (re)conhecerem as tensas relações existentes entre os diferentes grupos étnico-raciais, que configuram o racismo na sociedade, por meio do ensino da história, cultura e identidade dos/as africanos/as, afro-brasileiros/as e indígenas em uma perspectiva crítica e decolonial, comprometida com a transformação da realidade opressora na qual encontram-se inseridos/as. A Educação Étnico-Racial Crítica ainda pode ser vista a partir de elementos teóricos e práticos que convidam a uma nova práxis articulada a existência material e simbólica da população negra, dos povos indígenas e suas epistemologias (SILVA, 2022, p. 95-96).

Dos questionários aplicados aos discentes ainda emergiram a categoria geral *Contribuição da EREER para a prática pedagógica no ensino de Ciências e Biologia*. A partir da referida categoria geral surgiram às categorias específicas *Compreensão da diversidade na sala de aula*, *ERER para formação de pessoas dentro e fora da escola*, e

Compreensão de Ciência e novas possibilidades de ensino. Desta última, identificamos duas subcategorias de análise que são *Aproximação de discentes e sua história de vida para o processo pedagógico*, e *Mudança na estrutura básica a ser ensinada*.

Para o estudante universitário **William Augustus Hinton**, a contribuição ocorre:

De maneira indissociável, *na compreensão da diversidade presente em sala de aula, na própria concepção do que é ciência e de novas possibilidades de ensino* (**{QDWAH}.CCA.Das.pos**). Ao encontrar uma sala de aula com inúmeras possibilidades, sempre penso nas questões que são centrais na *vida das e dos estudantes*, de modo, a *buscar compreender a realidade em que estão inseridos, tentando aproximar cada vez mais discentes e suas histórias de vida no processo pedagógico* (**{QDWAH}.CCA.Cco.ppo**).

A compreensão da diversidade em sala de aula de fato se mostra enquanto contribuição da EREER que advém dos estudos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares de EREER remete às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como leis afirmativas que levam as pessoas a reconhecerem a escola enquanto espaço de formação de cidadãos, afirmando a importância desse espaço formativo para promover a valorização das diversas matrizes culturais que constituem o nosso país.

Além do reconhecimento da diversidade presente em sala de aula, **Hinton** indica como contribuição da EREER em sua formação inicial a compreensão da concepção do que é Ciência e das novas possibilidades de ensino voltadas a uma Ciência produzida pelas populações negras e pelos povos indígenas.

A obra da Bárbara Carine Soares Pinheiro intitulada *História Preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras*, rompe com as bases intelectuais ocidentais ao apresentar uma Ciência ancestral e contemporânea em afroperspectiva, problematizando “o milagre grego” que reporta mitologicamente para a criação de diversas Ciências na Grécia (PINHEIRO, 2021). O mesmo ocorre com mais uma de suas obras revolucionárias que colocam no centro das atenções as mulheres negras na Ciência através de um movimento de descolonização dos saberes e da Ciência (PINHEIRO, 2020).

Ainda relativo à categoria específica *Compreensão de Ciência e novas possibilidades de ensino*, a estudante **Alice Ball** relata sobre como os conteúdos abordados no componente curricular colaborarão para a sua Prática Pedagógica enquanto docente de Ciências e Biologia na Educação Básica:

Eles irão me ajudar a ir mudando essa estrutura básica a ser ensinada. Sei que não posso mudar o mundo sozinha, mas é necessário que esse conhecimento seja passado também na educação básica para que os estudantes saibam que têm lugar no mundo e podem sim ter conhecimentos poderosos e cargos de poder (**{QDAAB}.CCA.Cco.esb**).

Sabemos que a abordagem de EREER não se limita à inserção de conteúdos relativos à temática. Entretanto, essa inserção não pode ficar de fora da formação inicial de professores/as de Biologia no Brasil, tendo em conta que docentes da área têm apresentado dificuldades em relacionar a Educação em Ciências com as discussões sobre Relações Étnico-Raciais (SILVA; ARAÚJO, 2022; VERRANGIA, 2016).

Descobrimos pela descrição de **Ball** o quanto os conteúdos de EREER contribuíram para seu despertar frente às questões étnico-raciais, ao ponto de se colocar na condição de professora que irá mudar, no que estiver a seu alcance, a estrutura básica a ser ensinada, ou seja, tende a ser uma prática docente que caminhe na perspectiva da Educação Étnico-Racial Crítica, enquanto processo educativo que leva as pessoas a reconhecerem as lutas dos povos historicamente subalternizados por sua existência para que possam construir outras formas de viver, de poder e de saber, indo contra as vertentes da colonialidade em um processo emancipatório (SILVA, 2022).

Enquanto mulher preta, através da EREER, **Alice Ball** percebeu que tem lugar no mundo e isso despertou em si motivos para que seus alunos da Educação Básica também tenham essa percepção e se reconheçam enquanto agentes indispensáveis para a transformação social (FREIRE, 2020).

Um aspecto relevante, apontado pela estudante **Valerie Thomas**, e que está ligado à categoria geral *Contribuições da EREER para a prática pedagógica no ensino de Ciências e Biologia* é o olhar da discente para além dos muros da escola, para uma Educação das Relações Étnico-Raciais que tenha impacto nas relações sociais, quando **Thomas** escreve que a temática “é essencial para qualquer curso de licenciatura, visto que trabalhamos na formação de pessoas (*não somente escolar, mas também enquanto cidadãos*)” (**{QDVT}.CCA.Fdf**). Na fala de **Thomas**, verificamos elementos da quebra paradigmática do ciclo formativo que perpassa as relações sociais, a educação escolar, a formação inicial de professores/as, o ensino de Ciências, a formação continuada de professores/as, e reflete nas relações sociais, conforme discussão construída por Silva (2022) a respeito da Educação Étnico-Racial Crítica para o ensino de Ciências. A concepção da estudante universitária demonstra sua atitude em reconhecer a EREER como sendo essencial não somente para a escola, mas também para a formação de cidadãos críticos. Isto indica que precisamos discutir estas temáticas no contexto escolar de forma a refletir nas relações sociais dos indivíduos.

Para além da EREER enquanto componente curricular, os estudantes informaram ter tido discussões sobre a temática em outros componentes curriculares durante sua formação inicial em Ciências Biológicas na UFRPE. A partir disso, temos como categoria geral *ERER em outros momentos da formação*

inicial em Biologia e como categorias específicas ERER no âmbito de Fundamentos da Educação, ERER no âmbito de Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, e ERER no âmbito e Genética de Populações. Veremos trechos apresentados pelos estudantes William Augustus Hinton e Alice Augusta Ball que serviram como contexto e registro para nossa categorização, já que Valerie Thomas informou não ter tido essa discussão em outros componentes curriculares:

Tive a oportunidade de ter um quadro docente surpreendente, então desde Fundamentos da Educação já se falava no assunto ({QDWAH}.EMB.Efo), em Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira também ({QDWAH}.EMB.Efc), inclusive com a mesma professora que lecionou ERER [Octavia Butler]. Em Genética de populações também apareceram coisas pontuais sobre a temática ({QDWAH}.EMB.Egp). No mais, em nenhuma outra. Sim, Fundamentos da Educação ({QDAAB}.EMB.Efo).

Nas informações disponibilizadas por **Hinton**, ele descreve que estudou questões pontuais sobre Relações Étnico-Raciais no componente curricular de Genética de Populações. Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE, no Brasil, Silva e Araújo (2022) identificaram a existência de uma nova Matriz Curricular, diferente daquela em que os estudantes foram formados, cuja proposta atualizada contida no componente curricular Genética de Populações e Evolução, que é um componente obrigatório localizado no grupo de componentes curriculares intitulado Núcleo Específico da Biologia, traz uma abordagem pontual relacionada às questões étnico-raciais, “ao propor o estudo da especiação com conceitos de espécie, subespécie e raça, além de propor o debate sobre a variabilidade genotípica e fenotípica da cor da pele e da sexualidade humana” (SILVA; ARAÚJO, 2022, p. 672).

Nesse sentido, existe a possibilidade de estudar questões importantes para as discussões étnico-raciais na Biologia, como a variabilidade genotípica e fenotípica da cor da pele (SEPULVEDA et al., 2019), podendo estabelecer debates acerca do termo raça sob a égide biológica através dos estudos sobre racismo científico, tendo em vista que já foi comprovado cientificamente que apenas 1% dos genes de um indivíduo resulta na transmissão da cor da pele como também dos olhos e do cabelo, não sendo justificativa para hierarquizar a população negra como indivíduos inferiores (MUNANGA, 2004), conforme aponta os estudos do doutor, antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga.

Também encontramos contribuições da Educação das Relações Étnico-Raciais para a formação inicial de professores/as de Biologia no componente curricular Fundamentos da Educação, presente no Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE, e que propõe discussões sobre “Educação e Colonialismo com ênfase no escravismo e educação [...], Educação Popular, Movimentos Sociais e sustentabilidade (socioambiental-político,

econômico e étnico-cultural)” (SILVA; ARAÚJO, 2022, p. 667).

Para mais, nesta discussão sobre as contribuições da Educação das Relações Étnico-Raciais, é válido abrir um espaço para evidenciar as limitações e os desafios da EREER enquanto componente curricular na formação inicial de professores/as de Biologia no contexto brasileiro estudado.

A Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE ainda tem turmas que cursam a EREER enquanto componente curricular não obrigatório, embora já tenha sido inserido como obrigatório na Matriz Curricular publicada no Projeto Pedagógico de Curso em 2018. Este fator é discutido por Santana (2019), quando a autora desenvolveu em sua pesquisa de mestrado sobre as Políticas de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior na UFRPE. Para a autora, o processo de ter a EREER como obrigatório em alguns cursos de licenciatura e outros não, na mesma universidade brasileira, se caracteriza como sendo um dos desafios da espera pedagógica no que se refere à implementação do componente curricular na UFRPE (SANTANA, 2019).

Mesmo com a Resolução de nº 217/2012 colocando a EREER como componente obrigatório (UFRPE, 2012), alguns cursos alegaram sua recente reformulação do PPC e passaram a garantir discussões sobre Relações Étnico-Raciais no âmbito de outros componentes curriculares (SANTANA, 2019). Outros cursos implementaram o componente como eletivo (não obrigatório) até que fosse efetivada a reformulação do PPC e novos discentes ingressassem, tendo como vigência o PPC reformulado com a EREER enquanto componente curricular obrigatório, como é o caso do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Essa limitação também é apontada pelo estudante **William Augustus Hinton**, quando ele diz que “*não havia disponível no Departamento uma turma específica em Ciências Biológicas, cursamos junto a turma de Matemática que naquele momento já havia implementado*” ({{QDWAH}.LPB.Fdb).

O horário de oferta da Educação das Relações Étnico-Raciais também foi uma limitação relatada nos questionários, conforme podemos observar na resposta de **Valerie Thomas**: “[...] *acho que a única limitação era o horário ofertado*” ({{QDAAB}.EMB.Hof). **Alice Augusta Ball** não respondeu sobre as limitações da EREER em sua formação inicial.

Nos questionários, ainda surgiram categorias relacionadas aos desafios, tendo como categorial geral *Desafios da EREER na formação inicial em Biologia*, subdividindo-se nas categorias específicas *Assimilação de conteúdos*, *Envolvimento positivo com a EREER*, e *Horário de oferta da EREER*. Enquanto desafio, o estudante universitário **William Augustus Hinton** relata “conseguir largar, rs [risos]. *Foi bastante envolvente, os diálogos muito contundentes, embora houvesse muita reprodução de racismo*, estamos diante de muitas falas que expõem de forma dolorosa o

quanto o componente é necessário” (**{QDWAH}.DPA.Epp**). **Alice Augusta Ball** descreve “*conseguir assimilar tudo tem muitos conteúdos, são muitas informações*” (**{QDAAB}.DPA.Ass**). **Valerie Thomas** apontou enquanto desafio “*só poder cursar a disciplina a noite*” (**{QDVT}.DPA.Hon**).

A EREER envolveu **Hinton** de forma a despertar nele o desejo de continuidade dos estudos e abordagem da temática étnico-racial em sua prática docente na Educação Básica, conforme foi relatado. **Ball** indica como desafio a dificuldade de assimilação da grande quantidade de conteúdos abordados no componente curricular. **Valerie Thomas** já havia indicado o horário de oferta da EREER enquanto limitação, especificando o horário noturno como sendo desafiante para cursar a Educação das Relações Étnico-Raciais enquanto componente curricular durante sua formação inicial em Ciências Biológicas na UFRPE.

Ao analisar o caso específico de **Thomas**, percebemos que o horário de oferta seja um desafio e/ou uma limitação específica de quem tem dificuldades de ir e vir à universidade à noite, o que pode refletir negativamente na aprendizagem do estudante em processo de formação inicial. Uma possível solução seria ofertar o componente nos dois turnos (tarde e noite) em que se concentram as aulas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na referida universidade, ficando a noite apenas os discentes que tivessem condições de assistir às aulas neste período, o que consideramos ser possível nas turmas específicas de Educação das Relações Étnico-Raciais na Biologia a partir do primeiro semestre do ano de 2023, quando o componente curricular estará sendo ofertado de forma obrigatória para a formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia na UFRPE, conforme consta no PPC do curso (UFRPE, 2018).

Desta forma, para além dos dados coletados e analisados, constatamos através de vários estudos no Brasil (OLIVEIRA JÚNIOR, 2018; SILVA, 2021) o quanto as discussões de EREER são importantes para a formação dos profissionais da educação no Brasil e fora dele, reafirmando a necessidade de tratar a temática étnico-racial na formação inicial de professores/as para fundamentar o senso crítico sem preconceitos e discriminações, e promover práticas pedagógicas antirracistas para a Educação Básica e, especificamente, a Educação Científica que reflita positiva e criticamente nas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada buscou analisar as concepções de estudantes universitários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de uma universidade pública brasileira, acerca das contribuições da Educação das Relações Étnico-Raciais durante o processo de formação inicial de professores e professoras de Ciências e Biologia.

Os dados coletados e analisados nos revelam que as contribuições da EREER para a formação inicial de professores/as de Biologia no contexto estudado transitam no reconhecimento e entendimento dos estudantes acerca do papel das Ciências Biológicas na legitimação do racismo na sociedade pelo viés do racismo científico, colaborando para a proposição de uma Biologia antirracista que considera, compreende e valoriza a diversidade étnico-racial presente nas salas de aula da Educação Básica. Na concepção dos discentes, as contribuições da EREER para a formação de professores/as de Biologia também se dão a partir da efetivação da Lei 10.639/2003 e da descolonização da formação docente através do reconhecimento dos grupos minoritários.

Outra contribuição importante no processo de formação inicial foi a compreensão, por parte dos estudantes, da concepção de Ciência produzida pelas populações negras e pelos povos indígenas e de novas possibilidades de ensino que considerem as histórias de vida e as Relações Étnico-Raciais dentro e fora da escola, o que se caracteriza também como contribuições para a proposta de futuras práticas pedagógicas no ensino de Ciências e Biologia com foco para a diversidade em sala de aula, modificando a estrutura básica a ser ensinada no contexto da Educação Científica no Brasil.

Embora a EREER seja discutida em outros componentes curriculares, como Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, e Genética de Populações e Evolução, a abordagem da grande quantidade de conteúdos, a complexidade teórica e metodológica para tratar esses conteúdos e sua assimilação por parte dos estudantes universitários surgiram como desafios da EREER na formação inicial em Biologia no contexto brasileiro estudado, o que caracteriza enquanto limitações deste processo formativo. O tempo de duração do componente curricular também foi apontado como limitação pelos discentes. Mesmo sendo um componente com 60 horas de carga horária, os estudantes indicam como sendo “insuficiente” para discussão da temática.

Ainda como limitação vale enfatizar o caso da EREER enquanto componente curricular não obrigatório (eletivo) para os discentes que colaboraram com esta pesquisa. É sabido que a EREER já foi incorporada no PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE, no conjunto de disciplinas que constituem o Núcleo de Conteúdos Pedagógicos, no qual também está locado o componente curricular Fundamentos da Educação, fato que indica para a efetivação desse processo formativo nas próximas turmas do curso, contribuindo para futuras abordagens da temática nas aulas de Ciências e Biologia na Educação Básica em um processo de fundamentação da Educação das Relações Étnico-Raciais em uma perspectiva crítica.

Esperamos que este estudo possa ser referência no que toca a inserção

da temática das Relações Étnico-Raciais nos processos de formação inicial e continuada de professores/as de Ciências e Biologia, de modo a fundamentar uma Educação Científica crítica e, sobretudo, antirracista em outros contextos brasileiros. Além disso, esperamos que seja uma referência que impulse o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas ao objeto de estudo que aqui foi problematizado.

Agradecimentos: Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Processo: 88882.436470/2019-01 pela bolsa de doutorado concedida ao primeiro autor do capítulo.

REFERÊNCIAS

ABPN. Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. FTS - Fundação Tide Setúbal. **Sistematização de argumentos sobre a Lei de Cotas**. São Paulo, 2022. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/,22fa1f12-215e-426d-a542-4f083d548eb6>.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2011.

BOTELHO, Denise. Educar para a igualdade racial nas escolas. In: BOTE-LHO, Denise. (Org.). **Educar para a igualdade racial nas escolas**. (pp. 133-155) Recife: MXM Gráfica & Editora. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC. 2015. <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Brasília, DF: MEC. 2019. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2006. Brasília: SECAD. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Editora Atlas. 2013.

- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, 97-122, 2018. <https://www.scielo.br/j/er/a/9vRxl-8qTN7xPyjQfhYj7qz/?lang=pt>.
- FREIRE, Paula. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2020.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das nações de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto. **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF. 2004.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O que dizem teses e dissertações sobre diversidade étnico-racial e ensino de Ciências (2015- 2020)? In: ARAÚJO, Monica Lopes Folena; SILVA, Joaklebio Alves. (Orgs.). **Ensino de Ciências e Biologia: Discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática Pedagógica de Professoras e Professores**. (pp. 57-78). Recife: Edupe. 2021.
- OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes. 2007.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolonizando_Saberes: Mulheres Negras na Ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais). 2020.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História Preta das Coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física. (Culturas, Direitos Humanos e Diversidades na Educação em Ciências). 2021.
- RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, n. u, 1-39. 2020. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>.
- SANTANA, Elida Roberta Soares. **Políticas de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior: um estudo de caso na UFRPE**. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade, Universidade Federal Rural de Pernambuco; Fundação Joaquim Nabuco, Recife. 2019. <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8263>.
- SANTOS, Lucíola Licínio Paixão; Marlucy Alves. Currículo. **Dicionário Crítico da Educação**. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, 1996.

SEPULVEDA, Claudia et al. Variabilidade humana, raça e o debate sobre cotas raciais em Universidade públicas: articulando ensino de genética à Educação em Direitos Humanos. In: TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. (Orgs.). **Conteúdos Cordiais: Biologia Humanizada para uma Escola sem Mordada.** (85-105). São Paulo: Editora Livraria da Física. 2019.

SILVA, Joaklebio Alves. Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino das Ciências com foco na Formação de Professores/as de Biologia: tendências de pesquisas em Programas de Pós-Graduação no Brasil (2003-2021). In: FRANÇA, Maria Lenilda Caetano; CHAVES, Pedro Jônatas da Silva; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges. (Orgs.). **Políticas Educacionais: Experiências e perspectivas.** XVI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Aracaju: Criação Editora, p. 79-99. 2023.

SILVA, Joaklebio Alves. **Educação Étnico-Racial Crítica para o ensino de Ciências:** descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de Biologia. 2022. 284 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2022. <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8663>.

SILVA, Joaklebio Alves; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Abordagem das Relações Étnico-Raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 3, 355-370. 2020. <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/3964>.

SILVA, Joaklebio Alves; ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação Docente no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 37, 655-680. 2022. <https://doi.org/10.26514/inter.v13i37.5393>.

SILVA, José Antonio Novaes. Biologia Celular, Educação Antirracista e Currículo Decolonial: experiências didáticas inovadoras na formação inicial no curso de ciências biológicas. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, 01-32. 2020. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1315>.

SILVA, José Antonio Novaes. O microscópio/microscopistas negros, a célula e a saúde da população negra: apontamentos para um processo de ensino/aprendizagem de citologia decolonial. In: ARAÚJO, Monica Lopes Folena; SILVA, Joaklebio Alves. (Orgs.). **Ensino de Ciências e Biologia:** Discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática Pedagógica de Professoras e Professores. Recife: Edupe, p. 79-110. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 3, n. 63, p. 489-506. 2007.

UFRPE. **Resolução nº 217 de 25 de setembro de 2012** do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco que esta-

belece a inclusão do componente curricular Educação das Relações Étnico-raciais nos currículos dos Cursos de Graduação da UFRPE. Sala dos Conselhos da UFRPE. 2012.

VERRANGIA, Douglas. Criações docentes e o papel do ensino de Ciências no combate ao racismo e a discriminações. **Educação em Foco**, v. 21, n. 1, 79-103, 2016. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19657>.

AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA ESCOLA E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Alessandra Ribeiro Lima¹

Rainei Rodrigues Jadejiski²

Gilda de Almeida Bastos³

Queria eu poder viver a inexistência do racismo, saber a sensação de não precisar falar dele, passar pela vida somente vivendo, com esse pleonasma mesmo, sem precisar sentir essa dor ancestral, só viver. Impossível! Não temos escolha, gostaria de falar em não-racismo, penso que seria um direito nosso, direito da pessoa preta. Enquanto isso não acontece, vamos nos fortalecendo com o antirracismo - real, possível e potente.

Alessandra Ribeiro Lima, preta, professora e pedagoga.

1. A CONVERSA JÁ COMEÇOU. VAMOS CONTINUÁ-LA?

O Brasil foi o último país do continente americano a abolir oficialmente a escravidão de negros iniciada com o processo de colonização. A abolição declarada pela princesa Isabel com a Lei Áurea (BRASIL, 1888) foi, a princípio, importante para a resistência e a sobrevivência do povo negro. No entanto, isso não trouxe mudanças profundas nas condições de vida dos recém libertos, uma vez que, aqueles que não morreram de fome, continuaram existindo em condições precárias, já que não foram integrados à sociedade como cidadãos e passaram, com isso, a sofrer com os resquícios da escravidão – um dos maiores massacres cometidos contra seres humanos.

A escravidão desumanizou pessoas pretas e a (re)humanização cabe às mudanças de posturas, a partir do conhecimento da história, dado que as marcas da herança colonial escravocrata ainda permanecem vivas na sociedade (MUNANGA, 2019). Embora a escravidão institucionalizada tenha acabado, a ideologia hegemônica do branco sobre o negro permanece, sendo manifestada por

1 Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Educação Infantil na rede municipal de Vitória/ES. Pedagoga na rede municipal de Serra/ES. E-mail: alessandrarl2011@hotmail.com.

2 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador pedagógico na rede estadual do Espírito Santo. E-mail: raineirj@gmail.com.

3 Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional Letras, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Professora de Língua Portuguesa na rede estadual do Espírito Santo. E-mail: gildaab@gmail.com.

meio do racismo, que é um grave problema que precisa ser combatido no Brasil e no mundo, pois ele hierarquiza e desumaniza pessoas justificando a discriminação existente (MUNANGA, 2005-2006).

O racismo estrutural, historicamente construído e cotidianamente (re) criado, é sustentado pela discriminação racial sistemática presente nas estruturas sociais. Ele normaliza comportamentos que privilegiam os brancos em detrimento dos negros. Ribeiro (2019, p. 12), ao reconhecer a fisiologia estrutural do racismo, reflete que ele é “[...] um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo [...]”. O argumento da autora referenda e expõe o caráter exclusivista de uma sociedade que segrega pretos e pardos e impõe a vontade de pessoas de pele branca.

De acordo com Almeida (2018, p. 27),

O racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido por seu caráter **sistêmico**. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um **processo** em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (grifos do autor).

A educação, de acordo com Munanga (2005) é um dos múltiplos caminhos para fomentar essa discussão, dado que ela oferece a possibilidade de problematizar a realidade, questionando e desconstruindo o mito que prega a superioridade dos brancos sobre os negros, amplamente inoculado em nossa cultura racista. Nessa direção, considerando as escolas como espaços potentes para o desvencilhamento do racismo, a formação continuada dos profissionais da educação pode estimular a construção de uma prática docente engajada e comprometida com o antirracismo e a promoção da equidade.

Além disso, faz-se necessário promover, no espaço escolar, reflexões sobre o discurso racista que permeia as conversas dos sujeitos que estão nesse ambiente e que, em muitos casos, não são consideradas como uma forma de inferiorizar o negro. Sobre isso, é importante compreender a linguagem como principal forma de conscientização e de interação entre os profissionais da educação e os estudantes.

2. O DISCURSO RACISTA

A linguagem, como principal forma de expressão do pensamento, está diretamente ligada a todas as atividades humanas e pode ser concretizada por meio do ato comunicativo verbal e não verbal. Nesse sentido, Bakhtin (2011) apresenta em seus estudos a terminologia *enunciados* – emprego da língua para a construção da fala – que definem a intencionalidade e as condições específicas para a concretude do discurso. Sobre essa ideia, Ribeiro (2020, p. 25), reflete

que “[...] A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira de entendimento para estimular e criar mais espaços de poder, de compartilhamento [...]”. Portanto, a linguagem, *a priori*, considerada uma forma eficiente de expressão humana, desvirtua-se quando utilizada com a intenção de subjugar grupos em relação a outros, com o real objetivo de manutenção do poder.

Os enunciados, ao serem construídos pelo falante, expõem o ponto de vista, os juízos de valor e as emoções emanadas no ato discursivo. Muitos desses enunciados estão entrelaçados em uma cadeia discursiva que ressoa e reverbera a intencionalidade de rebaixar ou humilhar e, relacionando-se ao racismo, há a compreensão de que trata de um discurso que impregna palavras e frases discriminatórias para pormenorizar os negros.

O discurso racista foi, por muito anos, considerado como um ato normal e corriqueiro, que acontecia nos mais variados ambientes sem que houvesse problema para quem o proferisse. Na década de 1960, Carolina Maria de Jesus escreveu *Quarto de despejo: diário de uma favelada* que narra uma vida marcada por muito sofrimento, pois além de ser mulher, negra e pobre, estava sozinha para sustentar e educar os três filhos. Jesus (2014, p. 64) expõe em uma página do seu diário, um desses discursos racistas: “[...]Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam-me: ‘É pena você ser preta.’ [...]”. Nega-se, por meio do discurso racista, a oportunidade de a narradora ter seus textos teatrais encenados pelo fato de ela ser negra.

De acordo com Gomes (2015), situações em que os discursos racistas acontecem são observadas nos vários ambientes sociais e, no espaço escolar, não é diferente. Essas manifestações, muitas vezes, são naturalizadas por profissionais da educação que, apesar de saberem que esses atos discursivos segregam, humilham e rebaixam os negros, ainda não estão conscientizados do quanto isso pode desestabilizar o ambiente escolar, tornando esse espaço violento e cruel.

3. O RACISMO NO ESPAÇO ESCOLAR

Conviver com situações de racismo no espaço escolar é uma das muitas situações que nos inquietam. Na escola, o preconceito racial, em demasia vezes, é abordado apenas como tema transversal e em datas pontuais e, diante disso, corre-se o risco de ele não ser discutido com profundidade durante o ano letivo. Além disso, o fato de a escola não dá a devida visibilidade a essas questões contribui para que práticas racistas continuem acontecendo no cotidiano escolar sem nenhuma intervenção, pois “[...] no que tange ao Racismo, a desconsideração de suas especificidades e de seu alcance concorrem para a sua reprodução e seu fortalecimento na cultura escolar” (COELHO e COELHO, 2021, p. 12).

Dessa forma, torna-se imperioso que todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar discutam sobre racismo e compreendam que o compromisso de o combater é de todos, independente de cor ou de representatividade. Essa luta não pode ser somente de pessoas negras, uma vez que todos precisam assumir um posicionamento na luta antirracista para que escola se torne um espaço de respeito. Cada pessoa tem o seu lugar de fala, ou seja, pode falar a partir do lugar social que ocupa (RIBEIRO, 2020) e, desse lugar, promover o antirracismo, pois como evidencia Diangelo (2018), não basta apenas não ser racista ou condenar atitudes racistas, precisamos ser antirracistas, pois a mudança começa a partir de nós mesmos.

Nas escolas, encontramos profissionais que ainda não compreendem a necessidade e a urgência de promover discussões sobre as várias facetas do racismo que permeiam as relações sociais. Isso, de certa forma, constrói uma ideia hostil de que muitas situações entendidas como racismo, são, na realidade, para esses educadores, vitimismo. Com isso, defendemos a urgência de falar sobre o racismo que acontece nas instituições escolares, apontando para a necessidade de formação continuada acerca das relações étnico-raciais que direcionem os profissionais a experiências otimizadoras como agentes educacionais e, sobretudo, como cidadãos.

É possível afirmar que existam práticas racistas horizontais, que se dão entre profissionais da educação ou entre estudantes; e verticais, que se estabelecem entre profissionais da educação e estudantes. Essas realidades devem ser objeto de reflexão de todos os profissionais, no sentido de perceber, apontar e admoestar o racismo, que é reconhecido como crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Quanto a essa responsabilidade social da educação para as relações étnico-raciais, Machado (2014) categoriza que educar, nessa perspectiva, é proporcionar ao estudante diversos conhecimentos, advindos das diversas culturas e etnias. Além disso, essa ação favorece a promoção das epistemologias oriundas do reconhecimento e da valorização das culturas dos africanos e dos afrodescendentes.

Corroborando esse pensamento, Gomes (2005, p. 154) adverte:

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos...

A responsabilidade de observar a existência de situações racistas no

cotidiano escolar e suas consequências é dos profissionais da educação e precisa ser assumida por eles. Expressões racistas utilizadas nos espaços de convívio social chegam à escola e pormenorizam as pessoas negras explicitando que tudo o que há de ruim vem de pessoas de pele negra – *tem muito neguinho por aí, a coisa tá preta, dia de branco*. Esses discursos racistas acontecem e, na maioria das vezes, são observados inicialmente por estudantes negros e passam despercebidos pelos colegas e professores brancos.

A educação antirracista resulta em formação/construção de uma consciência política e histórica da e para a diversidade, fortalecendo as identidades, as singularidades, rompendo imagens negativas em relação à população negra. Essa ideia pressupõe uma educação para a sensibilidade e compreensão do outro, que também nos forma (MACHADO, 2014). Nessa perspectiva, o espaço escolar torna-se um *locus* privilegiado para o convívio com o outro em que permeia o respeito e a equidade.

Do ponto de vista da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) foi alterada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Cinco anos após essa importante inclusão legal, a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, alterou a LDB, passando a obrigar, também, o estudo da história e cultura indígena em todas as escolas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008), conforme podemos observar na nova redação do Artigo 26 (BRASIL, 1996):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Para Forde e Valentim (2012), essas alterações na Lei trouxeram uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais por uma sociedade justa e igualitária, sendo um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira e uma importante ação afirmativa por parte do governo

brasileiro no início do século XXI. Nesse sentido, quando esses autores debatem as realidades racistas em âmbito escolar, demonstram que, dentre as principais barreiras à ascensão social do negro brasileiro, está a estigmatização nas/pelas estruturas sociais, com destaque à estrutura educacional.

Portanto, os sistemas de ensino devem proporcionar espaço e tempo para que a formação continuada das relações étnico-raciais aconteça periodicamente, partindo da realidade e experiências que acontecem no espaço escolar. Essa ideia, traz a possibilidade de a escola repensar sua prática educativa, corrigindo ações quando for necessário.

4. AS FORMAÇÕES CONTINUADAS COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO

A escola, principal espaço de convivência social, torna-se o melhor lugar para promover uma educação antirracista, uma vez que ela reúne pessoas de diferentes posicionamentos políticos, crenças e opiniões. Diante disso, faz-se necessário sensibilizar os profissionais da educação para a compreensão do que se discute nas relações étnico-raciais e uma das formas disso se evidenciar é por meio da formação continuada (COELHO e SOARES, 2016). Essa atividade estimula que as práticas escolares sejam repensadas, por meio de uma reflexão coletiva sobre a teoria e o trabalho pedagógico, repercutindo, dessa forma, na construção de uma educação antirracista.

Ao tratar da discussão teórica e conceitual da questão racial na educação, Gomes (2005, p. 149) reflete que ela deve vir acompanhada de práticas concretas:

Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores.

Ao discutir a formação continuada em contexto profissional, Nóvoa (2020) expõe que, cotidianamente, os estudantes trazem questões, problemas, ideias e desafios e isso requer que os profissionais da educação estejam sempre se atualizando, dado o processo de mudança e de renovação permanente que a profissão docente exige. O autor também pondera que para haver renovação, é necessário que haja formação continuada.

Além disso, Nóvoa (2020), expõe que existem muitas dimensões da formação continuada, porquanto a mais importante é aquela se faz no contexto profissional, que acontece dentro da escola. Nela, os profissionais da educação podem pensar e repensar a própria a prática, avaliando o que funcionou bem ou

não e se inspirar nas ideias, projetos e propostas dos colegas, construindo, assim, uma formação entre os pares.

Nóvoa (2019, p. 11) registra que

A **formação continuada** não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (grifos nossos).

Ao idealizarmos o combate ao racismo nos espaços escolares, reafirmamos a importância da formação continuada para professores que atuam em escolas públicas e ressaltamos a importância de oportunizar momentos em que esses profissionais se reúnam para tratar de situações que impactam o cotidiano da escola. Esses espaços de discussão e reflexão são valiosos e contribuem de forma potente para o enfrentamento do racismo.

Forde e Valentim (2012) reiteram a importância de se falar sobre racismo e apontam as dificuldades encontradas para que a Lei 10.639/2003 seja implementada pelas instituições escolares. A princípio, eles expõem a inobservância de vontade política, seguida pela argumentação de professores que dizem não se sentirem preparados para trabalhar com a temática. Esses autores reforçam que uma ação afirmativa no âmbito do currículo e da formação de professores terá o papel precípuo de promoção da equidade.

É importante, no entanto, reconhecer que as reflexões acerca da prática educativa e das relações que se estabelecem a partir do cotidiano escolar não ocorrem de forma tão simples, uma vez que alguns profissionais se sentem proeminentes na função docente. A partir disso, consideramos que, quando se promove no campo da educação momentos de estudo e discussões, a reflexão ganha novos significados em função da multiplicidade de objetos e experiências relacionados ao ato educativo. Porém, levando em consideração nossas próprias vivências, observamos que algumas pessoas não são vistas ou não se veem como racistas.

Nesse alinhamento, Gomes e Gomes (2021, p. 15) alertam:

Sem o necessário investimento no domínio teórico sobre como o Racismo se manifesta, não é possível planejar processos didático-pedagógicos que promovam a sua crítica e a sua eliminação. O comprometimento profissional é essencial, mas é dever e responsabilidade do Estado garantir que os professores tenham acesso à formação continuada, especialmente quando ela concorre para a melhoria das condições de oferta da Educação Básica, afetando a formação de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica.

De acordo com Coelho e Soares (2016), a formação continuada é uma possibilidade para o enfrentamento das desigualdades vigentes em

nossa sociedade. Acreditamos que ela é indispensável à construção e à recontextualização dos saberes que foram adquiridos mediante a formação inicial, implicando, assim, em mudanças nas formas de organização, de planejamentos, de discursos e estratégias. Isso resulta no estabelecimento de novas relações entre a comunidade escolar, e, diante disso, cremos que é importante empreender formações continuadas com vistas ao combate do racismo.

Nessa direção, é possível compreender os profissionais da educação como multiplicadores do antirracismo, instigados pela reflexão de suas práticas. A prática reflexiva, como prática social, precisa ser valorizada dentro de ambientes coletivos de discussões, nos quais os profissionais da educação possam apoiar-se uns aos outros, a fim de construir novos cenários educacionais, na busca ativa de novos sentidos e significados para uma educação libertadora (FREIRE, 1987).

Ancorados por Júnior e Coelho (2022), que em seus levantamentos inferem que o campo das relações étnico-raciais avançou, embora hajam “discussões em aberto”, notamos um avanço, ainda que tímido, nos diálogos e nas propostas pedagógicas que envolvem essa temática. Embora o entrelaçamento com todo o currículo e áreas de conhecimento ainda seja um desafio, no que diz respeito ao cumprimento da lei, bem como a tratativa da temática em todo o ano letivo, e não somente em novembro, como se observa nas unidades escolares, não podemos negar os avanços.

Com todas essas alegações e no desejo de promover uma educação antirracista, evidenciamos a necessidade de formação continuada que seja em serviço, que aconteça periodicamente, que trate de questões do cotidiano escolar e proporcione a reflexão das práticas escolares.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas desejamos estimular uma educação antirracista, pautada no respeito e que possibilite transpor paradigmas sociais em relação ao negro. Ressaltamos a importância de observância do cumprimento da Lei 10.639/2003 na promoção de espaços e momentos de discussão com temáticas étnico-raciais epistemologicamente entrelaçadas nos variados campos pedagógicos e áreas do conhecimento. Assim, a escola estará auxiliando na reparação social, reescrevendo a história do povo preto que, até o presente, foi escrita pelas mãos de quem escravizou.

Essas reflexões podem contribuir exitosamente para transformar pessoas que historicamente normalizaram o racismo. Como pesquisadores, afirmamos que se faz urgente a compreensão do nosso papel como profissionais da educação e multiplicadores do antirracismo. Porquanto, como faremos isso se ainda existem sujeitos racistas dentro das escolas e que ignoram comportamentos racistas?

Como faremos isso se uma lei com mais de vinte anos de implementação ainda não é cumprida ou reconhecida por quem deveria executá-la? Seja como for, o fomento à formação continuada é uma ação necessária e imprescindível para que iniciemos ou continuemos a luta antirracista.

Sabemos que é impossível discutir o racismo vislumbrando que ele desapareça automaticamente, que isso é uma utopia. Ademais, evidenciamos que este texto pode ser encarado como um estímulo para estudos posteriores, dado que a temática abordada é ampla e pode repercutir a partir de múltiplos ângulos e olhares. Sendo assim, apresentamos uma visão particular, mas não única do fenômeno elencado, já que as teorizações e percepções aqui exploradas podem ser analisadas a partir de diferentes pontos de vista.

Como pesquisadores, iniciantes e inexperientes nas discussões sobre questões étnico-raciais, reconhecemos nossas limitações em relação às reflexões sobre essa temática, sobretudo por ter ciência de que a chance de fazermos considerações equivocadas é muito grande. Diante disso, colocamo-nos à disposição dos demais estudiosos sobre o assunto para futuros debates.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de Almeida. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 27 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 27 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 31 maio 2023.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 11 jun. 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da Lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 19, mar./jun. 2016, p.69-96. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/abpn,+Gerente+da+revista,+05+-+FORMA%C3%87%C3%83O+CONTINUA-DA+E+A+IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em 11 jun. 2023.

DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo; VALENTIM, Silvani dos Santos. Práxis pedagógica antirracista e afirmativa como princípio norteador dos currículos da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Tecnologia & Cultura**. Rio de Janeiro, ano 14, nº 20, p. 61-73, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.cefet-rj.br/index.php/jct/article/view/47>. Acesso em: 27 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. *In: Superando o Racismo na escola*. 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 11 jun. 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

JÚNIOR, Waldemar Borges de Oliveira; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Reflexões sobre o ensino de Ciências para a EREX no ENPEC (2011 - 2019). *In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, et. all (orgs). Formação inicial e continuada de professores/as: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola* 1.ed. [livro eletrônico]. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares: perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. **#Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1854/1438>. Acesso em: 27 maio 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 11 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482/15300>. Acesso em 11 jun. 2023.

NÓVOA, António. **Formação Continuada - António Nóvoa - Video 1**. Instituto Anísio Teixeira IAT. Youtube, 14 abril 2020. Disponível em: <https://youtu.be/uGYPz1JV4xk>. Acesso em: 29 maio 2023.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyP-Zt/>. Acesso em 11 jun. 2023.

RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA: PROPOSIÇÕES FORMATIVAS

Márcia Maria Silva Peixoto¹

Na ocasião em que completamos vinte anos de promulgação da Lei 10.639/2003, sobre a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nos propomos a refletir sobre a formação de docentes nesta temática pela perspectiva de um processo formativo contínuo articulado à prática no ensino básico. Sem nos aprofundar nas discussões sobre os processos pedagógicos de formação de professores, já estabelecidos na educação brasileira, discutiremos a Formação Continuada como categoria facilitadora para o debate dos saberes que julgamos pertinentes para a formação docente na perspectiva de uma Educação Antirracista.

Defendemos uma educação emancipatória que forme sujeitos autônomos, reflexivos e críticos, onde as relações sociais e raciais sejam dotadas de respeito e equidade. Falamos aqui de uma educação Antirracista que, no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais, se dedique a combater situações de racismo e preconceito às diferenças étnicas e culturais, valorize a historicidade das diversas culturas e histórias dos povos que formam nosso país, com destaque os povos originários indígenas e sociedades vindas pela diáspora africana.

Consideramos possíveis ausências sobre a temática Étnico-Raciais na formação inicial de professores nas licenciaturas anteriores a obrigatoriedade e implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da inserção do estudo dos conteúdos de História da África e Afro-brasileira e dos Povos Indígenas nos currículos formais e oficiais formativos nas instituições de ensino superior. Sendo assim, apontamos para a Formação Continuada como um processo formativo eficiente para atender às possíveis demandas que, porventura, possam ser impeditivas para a implementação de estratégias pedagógicas e didáticas para o êxito da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, para bem compreender as formações continuadas como caminhos para alinhar as demandas formativas dos docentes, no que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais, precisamos refletir sobre as especificidades do

¹ Mestre em Ensino de Humanidades – IFES. Rede Municipal de Educação de Marataízes – ES. E-mail: marcinhapeixoto@gmail.com.

modelo e como as mesmas podem atender de forma significativa os docentes em formação contínua. Sobre as suas principais características, Caprini (2014) destaca:

Salientamos que a formação contínua é caracterizada pelo fato de que o docente desenvolve processos formativos dentro da profissão, ou seja, estar em formação constante nas atividades que desenvolve, realizando, assim, uma reflexão na e sobre a prática (CAPRINI, 2014, p. 19. Grifo do original).

Ainda sobre compreender a articulação entre essa categoria formativa e o fazer docente, continua Caprini (2014):

Pensar em formação contínua é de tal sorte, refletir numa dialética de formação na qual o professor reflete sua prática na perspectiva de transformá-la com suporte no diálogo do cotidiano, com referenciais teóricos, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Tanto na formação inicial, em que a prática era, na maioria das vezes, simulações do real, como na formação contínua, na realidade da sua profissão, existe a perspectiva da práxis (CAPRINI, 2014, p. 19).

Compreendemos, dessa forma, que este modelo de formação contínua, constante e que reflete sobre sua ação docente, atende às expectativas objetivas da Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos aspectos do desenvolvimento profissional quanto para a condição humana do docente, quando a mesma oportuniza a reflexão crítica de sua prática docente com a possibilidade de um aprofundamento teórico que dialogue com o fazer docente de forma contínua nos contextos das demandas do currículo oficial e formal. Isso feito no sentido de superar modelos pedagógicos e pensamentos enraizados no racismo.

As reflexões que fazemos para discutir as Étnico-Raciais, dentro de uma proposta de formação continuada, nos conduzem na busca de um entendimento sobre os contextos em que se dão estas relações. Ao utilizamos o termo “Relações Étnico-Raciais” estamos nos referindo às vivências cotidianas de grupos étnicos que compõem nossa sociedade em sua multiplicidade e diversidade sociocultural. Dessa forma, almeja-se alcançar, nestas relações sociais, uma vivência harmoniosa e humanizada entre grupos de diversas etnias na qual os direitos, sendo garantidos ao homem e ao cidadão, estão contemplados a todos com acesso pleno aos seus direitos e deveres como cidadão para os quais, respeito, alteridade e tolerância são elementos básicos para o combate ao racismo e ao preconceito racial.

Assim, Gomes (2010), define as Relações Étnico-Raciais como sendo,

Relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2010, p. 22).

A expressão “Étnico-Racial” surge em um contexto teórico, social e político em que as discussões sobre a concepção de raça e sua ressignificação epistemológica são articuladas em diversas áreas do conhecimento. Tal ressignificação de raça aponta para a dimensão social e política atual que visa superar a concepção biológica do século XIX, na qual se defendia a classificação da humanidade com base em raças superiores e inferiores. Como nos aponta Muller (*et al.* 2009 p. 18), “raça não existe do ponto de vista da biologia e da genética. Mas existe no imaginário social, portanto é uma construção social”. Sendo assim, ao nos referirmos ao termo raça, e suas várias formas de manifestação, estamos tratando da concepção social sobre a qual as questões que devem ser discutidas se estendem para além de uma classificação racial e dos fenótipos que as definem.

Lançando um olhar panorâmico sobre a historiografia da sociedade brasileira, identificamos, uma sociedade construída, no pós-abolição, com bases em uma cultura e política de desigualdade, na qual a dominação e a violência recaíram sobre o povo negro. Esse contexto fortaleceu as práticas racistas, ainda hoje existentes em nossas relações sociais e, por seguinte, em nossos espaços escolares. Por isso, quando aproximamos a escola do debate sobre as Relações Étnico-Raciais no Brasil, nos deparamos com relações conflituosas e embates que nos exigem o domínio teórico de conceitos como racismo, identidade, etnia, entre outros. A compreensão destes conceitos é pertinente às reflexões, ações pedagógicas e formativas as quais nos propomos a desempenhar para uma educação emancipatória.

Nesta oportunidade, não iremos nos aprofundar sobre os tipos de racismo existentes em nossa sociedade, no entanto, acreditamos que compreender melhor as concepções sobre o racismo e como ele se manifesta em nós e entre nós, é um caminho eficaz para uma educação que tenha em seus objetivos o combate ao racismo, como defende a autora Nilma Lino Gomes Gomes (GOMES *in* MUNANGA, 2005),

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os (as) educadores (as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores (GOMES *In* MUNANGA, 2005, p. 148).

Reafirmamos, neste sentido, o entendimento que uma formação continuada antirracista que eduque para as Relações Étnico-Raciais, possa ofertar ferramentas teóricas de ensino e aprendizagem, necessárias aos docentes para que os mesmos possam se apropriar de conceitos que atuam no combate ao racismo e no fortalecimento da identidade Étnico-Racial dos afrodescendentes e povos indígenas.

Como já mencionamos, podemos identificar uma sistematização da Educação para as Étnico-Raciais implementada pela Lei 10.639/2003, na qual se destaca a obrigatoriedade da inclusão do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos oficiais e formais da educação básica nos estabelecimentos de ensino, seguida da Lei 11.645/2008, que acrescenta a temática indígena na obrigatoriedade de ensino. Vale ressaltar que o percurso que se segue até a implementação dessas leis é marcado pelas lutas de movimentos sociais que se traduziram em políticas públicas para a educação que fosse marcada pela valorização da cultura do povo afro-brasileiro, e indígena, e pelo combate ao racismo em nosso país.

Destacamos o protagonismo do Movimento Negro em suas décadas de debate político-social em todo país e enfrentamento na luta contra o racismo, na construção de caminhos que levaram a estrutura legal para o Ensino de História da África e Afro-brasileira e para a Educação das Étnico-Raciais, que temos na atualidade. Para Gomes (2017), a participação do movimento negro educador na elaboração das propostas e na militância negra e sua importância para a sociedade brasileira na elaboração de políticas públicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais tornou-se marco histórico de resistência.

Reafirmamos que os caminhos que nos levam às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, foram historicamente pavimentados pelas leis federais, políticas educacionais e parâmetros que delinearão o debate sobre o lugar social e político do negro do Brasil nos currículos educacionais, em uma flecha lançada desde a Constituição Federal de 1988, com as garantias de direitos, e nos alcança hoje na Educação das Relações Étnico-Raciais e suas diretrizes curriculares dissipadas pelos Temas Contemporâneos Transversais e Temas Integradores do currículo escolar, que merecem ser discutidas em outro momento. Importa, pois, destacar que as questões sobre a diversidade Étnico-Racial e cultural em nosso país são finalmente reconhecidas e garantidas por lei, no contexto da educação básica de ensino. Mas somente isso não basta.

É certo que as intervenções nas políticas curriculares se tornaram imprescindíveis para o projeto e revisão das abordagens temáticas e dos conteúdos silenciados no currículo de História, a exemplo da História da África e dos povos indígenas do Brasil, como também em outros campos de conhecimento. Nesse sentido, defendemos que uma formação continuada que trabalhe para a promoção da igualdade e da equidade racial, deve contemplar discutir e refletir sobre temas, conteúdos e saberes das Africanidades brasileiras e da cultura indígena, em sua diversidade, que contribuam para o resgate e construção da memória e identidade cultural de um povo, bem como promover debates sobre as recorrentes práticas, ações e discursos racistas e preconceituosos existentes

nos espaços escolares e, também, na historiografia até então apresentada em sala de aula.

Sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio do Plano Nacional de Implementação, o mesmo envolve um conjunto de ações que procuram transcender os limites das aulas de História e envolver os sujeitos em todo currículo escolar. Em síntese, segundo Guimarães (2012),

Evidencia-se no texto do documento a necessidade de assegurar a formação inicial e continuada de professores, adequada não só para o ensino dessas temáticas, mas para as ações educativas multiculturalmente orientadas. Isso requer profundas transformações nos currículos, nos projetos pedagógicos dos currículos superiores e na formação dos formadores de professores (GUIMARÃES, 2012, p. 84).

Vale destacar que as leis e pareceres aqui mencionados não se resumem a mera inclusão dos conteúdos sobre História da África e Afro-brasileira na tentativa de rever os currículos oficiais e formais existentes que traduzem a visão eurocêntrica com a qual foram construídas a História e os modelos curriculares atuais. Para além desse debate curricular, voltamos a afirmar a relevância de se possibilitar o tratamento da temática das Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar com debates e práticas que se direcionam ao combate à discriminação e ao racismo.

Sobre os procedimentos formativos para a educação para a diversidade Étnico-Racial, que podem ser sistematizados em uma formação continuada, Moreira e Canen (2001), destacam que a sensibilização para a diversidade cultural pode influenciar de forma positiva a educação por meio de estratégias formativas que desenvolvam a conscientização cultural, a prática reflexiva, problematização dos conteúdos específicos e pedagógicos, e reconhecimento do caráter múltiplo das identidades culturais. Essas setas balizadoras para uma formação docente, que atenda aos critérios de atuação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, podem ser estruturadas de forma alinhada à reflexão das práticas docentes em processos formativos.

Considerando, ainda, a complexidade do campo da formação de professores e professoras para a educação étnico-cultural na diversidade, Gomes (2011) alerta que na estruturação de uma formação continuada, devemos ter o entendimento que o profissional da educação é um sujeito sociocultural. Desse modo, não podemos desconsiderar as referências pessoais e simbólicas que compõem sua construção humana, ao adotar uma posição teórica e metodológica em uma formação que considere atuar nos contextos de diversidade cultural e social, articulando os aspectos contextuais, do professor, propondo mudanças, compartilhando e

ressignificando as práticas e se aprofundando no referencial teórico. Destaca a autora que, “[...] pensar a diversidade étnico-cultural na formação de professores/ as implica dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola” (GOMES, 2011, p. 21).

Ainda sobre as revisões teóricas, conceituais e metodológicas que devem ser articuladas por uma formação continuada na intenção de promover uma ressignificação das práticas atuais de formação, Moreira (2011), seguindo uma perspectiva crítica para formação de professores, propõe o desenvolvimento de um trabalho com a diversidade Étnico-Racial abordando alguns pontos específicos. Sobre as questões da diversidade nas escolas em que atuam, assumindo uma postura ativa diante de práticas racistas e preconceituosas. Outro ponto apresentado pelo autor trata de um elemento fundamental na formação docente: a abordagem dos preconceitos e dos estereótipos dos professores de modo a construir ferramentas e argumentos contrários ao racismo. Estar envolvido em diversas experiências culturais desenvolvendo habilidades e competências pedagógicas.

Moreira (2011) ressalta ainda a relevância de propostas de formação que busquem equilibrar o trabalho docente com o foco nos alunos de grupos oprimidos e estar atento em como se dão as relações interpessoais dos alunos de forma geral. Prossegue, o autor, apresentando como sendo fundamental em uma formação docente a prática pedagógica comprometida com a diversidade, salientando a importância da formação de professores a partir de categorias que devem balizar o processo formativo: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexismo, entre outros.

Propusemos, até aqui, uma reflexão sobre os procedimentos formativos que se adequam a nossa visão e compreensão de uma formação continuada para a Educação das Relações Étnico-Raciais que privilegie o fazer docente e serem apropriadas pelo docente em sua vivência real com a temática da diversidade étnica em todos os conteúdos desdobrados da temática antirracista e que compõem sua realidade em sala de aula, na prática didático-pedagógica.

Não pretendemos esgotar nossas reflexões sobre a temática, considerando que as demandas formativas dos professores podem ser diversas e em contextos de ensino diferenciados. Nossa perspectiva se concentrou nos conhecimentos estruturados no campo de conhecimento da História, sem desconsiderar, no entanto, as demais disciplinas e saberes do currículo formal de ensino, seja no ensino da Educação Básica, seja no aprendizado da formação inicial dos docentes. A prática docente e sua ação na educação contra o racismo são o centro dos processos formativos da Educação para as Relações Étnico-Raciais e esses processos estão em constante movimento assim como relações que se consolidam nos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, 09 jan. 2003.

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

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações**. Brasília: SECAD/ME, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/SEPPPIR, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2001, p.15-44.

CAPRINI, Aldieris Braz; SOUSA, Ana Lourdes Lucena de. **Diretrizes para o ensino de história e a pratica voltada à diversidade: um olhar multicultural**. Revista história e diversidade. Mato Grosso, v. 4, n.1, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/163>> Acesso em: 20 jul. 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECADI, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo**

na escola. Brasília: MEC, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei N° 10.639/03**: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: A Cor da Cultura – Fundação Roberto Marinho, 2010. v.4, p. 19-26.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. *Educar*, Curitiba, v. 5, n. 17, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100004>. Acesso em: 15 maio 2017.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANEN, Ana. (org) **Ênfases e omissões no currículo**. Papyrus, Campinas, 2001.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues et al. **Educação e diferenças**: os desafios da Lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAVIANI, Demerval. **A função docente e a produção do conhecimento**. *Educação e filosofia*, v. 11, n. 22, p. 127-140, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <<http://poseducacaoifbaiano.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-aspectos-hist%C3%B3ricos-e-te%C3%B3ricos-do-problema-no-contexto-brasileiro.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Africanidades Brasileiras**: Esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. **Revista do professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan. 2003.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: UMA ASSOCIAÇÃO DOS GRUPOS ÉTNICOS COM A HEREDITARIEDADE

Micaías Severino da Silva¹

Anelly Dafinni Fernandes da Silva²

Laura Benicio Lopes³

Bento José da Silva Neto⁴

Glenda Graziela Vicente⁵

Cibelly Carolainy Romualdo da Silva⁶

INTRODUÇÃO

Esse texto é fruto de um projeto de inferência didática desenvolvido no âmbito do componente curricular Educação e Relações Étnico-Raciais do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE-CMN) localizada no Município de Nazaré da Mata-PE. Posto isso, a Educação Étnico-Racial pode ser entendida como políticas de reparações, reconhecimento e valorização da história do povo negro e demais grupos étnicos, da cultura e identidade associadas ao contexto de aprendizagem escolar. O serviço inclui uma proposta de conteúdo curricular abrangendo as dimensões históricas, sociais e antropológicas inerentes à realidade brasileira, por meio do (re)fazer de ações pedagógicas, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, especialmente da população negra, por meio da identificação e do valor sociocultural, servindo também

1 Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (UPE-CMN). E-mail: micaias.sillva@gmail.com.

2 Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (UPE-CMN). E-mail: silvaanelly11@gmail.com.

3 Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (UPE-CMN). E-mail: lauralopes87@hotmail.com.

4 Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (UPE-CMN). E-mail: bentoneto111@gmail.com.

5 Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (UPE-CMN). E-mail: grazi201457@gmail.com.

6 Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (UPE-CMN). E-mail: cibellycarl33@gmail.com.

como estratégia de combate ao racismo e à violência epistemológica (MINAS GERAIS, 2021).

A partir da Lei nº 10.639/2003, promulgada no período do governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) estabeleceu-se, de acordo com Ministério da Educação (2018), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”. Desta forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros citados (SILVA, 2007).

Com isso, entende-se a importância de trabalhar as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, pois é o período da vida em que as pessoas começam a construir a capacidade de acreditar no próprio potencial como também, é o momento em que começam a aprender a respeitar o próximo. Nesse sentido, a formação da identidade da criança acontece por meio da socialização, das relações estabelecidas com os outros, construindo assim, sua autoimagem e seu autoconceito. Portanto, a formação de adultos saudáveis no que diz respeito à sua identidade racial e à sua percepção sobre diferenças raciais é elemento importante no cuidado com a criança (SINOPSYS EDITORA, 2021). Diante disso, o Ensino de Ciências e Biologia, em teoria, visa a formação de indivíduos críticos, questionadores, capazes de problematizar e associar os conteúdos construídos com os seus respectivos cotidianos (AZEVEDO; ABIB, 2013).

Todavia, na prática, o ensino supracitado vivencia uma série de problemáticas que impedem o desenvolvimento de tais características tão importantes para a formação de sujeitos protagonistas e cidadãos, uma vez que as aulas, na maioria das vezes, não permitem que os alunos discutam e expressem suas opiniões (KRASILCHIK, 2004). Outra importante questão consiste na ideia de que, no âmbito do ensino de ciências e biologia, apenas conteúdos voltados a essas áreas precisam ser abordados, pelo contrário, assuntos sociais, como discussões relacionadas à educação das relações étnico-raciais, podem e devem ser implementados em prol do surgimento de uma educação decolonial e, acima de tudo, livre de preconceitos (DÁVILA, 2005).

Desse modo, como forma de se combater pautas racistas e intolerantes, a associação de conteúdos científicos com aspectos étnico-raciais pode ser uma alternativa eficaz ao ser colocada em prática no ambiente da sala de aula (VERRANGIA; SILVA, 2010). A exemplo da abordagem de noções de raça e de grupos étnicos correlacionados aos conceitos de hereditariedade, temática

discutida no presente projeto, com o propósito de desmistificar ideias frequentes de hierarquia entre os primeiros termos apresentados, além de contribuir significativamente para a construção de concepções voltadas às identidades e ancestralidades dos discentes participantes.

A realização de projetos constitui em um método facilitador ao processo de ensino e aprendizagem por proporcionar o aprimoramento de habilidades essenciais aos envolvidos, já que os projetos objetivam o estabelecimento de relações interpessoais do sujeito com aspectos sociais, valores e crenças que fazem parte de suas vivências (SOUZA; SANTOS; SANTOS, 2020. p. 3). Em relação à concretização de projetos, Valente (2000, p. 4) afirma que:

(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender (VALENTE, 2000. p. 4).

Ademais, trazendo a temática para a realidade dos estudantes, ao passo que há uma investigação no grupo familiar e com ela a descoberta de quão próximo são as demais etnias de si, estes serão levados a reflexão da homogeneidade cultural, beneficiando os próprios discentes de maneira que haverá a percepção de notoriedade e o sentimento de maior significância por parte dos diferentes grupos raciais, além de ampliar esses efeitos para a comunidade na qual estão inseridos.

Portanto, conforme afirmam Neto e Freitas (2020), é necessário colaborar com políticas de ações afirmativas para alcançar uma maior representatividade no meio escolar, pois este é um lugar primordial que fomenta a formação inicial das crianças e adolescentes, e ao abordar aspectos étnicos em sala de aula possibilita ao estudante não apenas sentir-se representados como também, resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. Nesse sentido, o presente relato de experiência objetivou-se em discutir as aprendizagens desenvolvidas a partir de uma inferência didática baseada na ótica da temática da Educação e Relações Étnico-Raciais em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental - Anos finais ao abordar o conteúdo de Hereditariedade na disciplina de Ciências em na Escola Municipal Terezinha Barbosa da Costa e Silva, localizada no município de Bom Jardim, no agreste Pernambucano.

ATIVIDADES, MATERIAIS E RECURSOS METODOLÓGICOS

Durante a realização da inferência didática, foi realizada uma busca na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Pernambuco para associar as Relações Étnico-Raciais a um conteúdo vivenciado de forma

tradicional pelos estudantes e, com isso, trabalhar a interdisciplinaridade e fornecer meios para a construção de uma aprendizagem efetiva e significativa. Nesse sentido, escolheu-se a hereditariedade. Diante disso, foi feita uma pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento da parte teórica e, posteriormente, a confecção de *slides* para serem utilizados durante a exposição e dialogação do objeto de conhecimento escolhido.

Em seguida, foram produzidos dois formulários por meio do *Google Formulário*: o primeiro, para os alunos conhecerem suas raízes familiares e, dessa forma, integrar não só a comunidade escolar ao projeto, mas também a família, contendo as perguntas: *Nome Completo da Instituição de Ensino; Nome Completo do Aluno(a); Série; Idade; Descreva no espaço abaixo algumas características de seus familiares e parentes (pai, mãe, irmãos, tios, tias, primos, avós e/ou avós) relacionando a/ao: cor de pele/ textura do cabelo/ cor do cabelo/ formato do rosto/ cor dos olhos/ formatos e dimensões dos olhos, nariz boca.*

O segundo formulário, foi elaborado para compreender se o projeto foi significativo e se contribuiu para a vida destes discentes, para isso continha os seguintes questionamentos: *Nome Completo da Instituição de Ensino; Nome Completo do Aluno(a); Série; Idade; Você achou o projeto significante para o desenvolvimento do conhecimento sobre as suas raízes? Justifique; Você tinha um conhecimento sobre o tema trabalhado? Ele foi significativo para a sua formação como estudante e cidadão? Justifique. De que forma o estudo dos grupos étnicos contribuiu para o seu entendimento a respeito do conteúdo da hereditariedade?; O projeto consistiu em um método inovador para uma abordagem significativa da associação das relações étnico-raciais com o ensino de ciências? Responda esta pergunta atribuindo um valor de 0 a 10. É importante ressaltar que os formulários foram disponibilizados em formato digital e impresso.*

O projeto pedagógico foi aplicado na Escola Municipal Terezinha Barbosa da Costa e Silva, localizada no município de Bom Jardim na região do agreste do Estado de Pernambuco, para as turmas do 9º ano, no período de 05 a 13 de outubro nos turnos da manhã - 9º ano “B” - e tarde - 9º ano “C”. Destacamos que por falha comunicativa, obtivemos as respostas apenas dos questionários aplicados em uma única turma (9º ano “B”), que mesmo assim, alguns alunos não responderam e/ou não conseguiram entregar suas respostas no período estabelecido.

A atividade desenvolvida objetivou-se em abordar a diferença sobre os conceitos de etnia e raça buscando pautar a temática de que população brasileira foi formada, primordialmente, por três grupos étnicos, sendo eles: Indígenas, Africanos e Europeus. Tendo como consequência a grande diversidade cultural, morfológica e religiosa presente na sociedade brasileira apresentando algumas características morfológicas de alguns grupos étnicos e correlacionar essas características com a questão da hereditariedade.

O intuito da proposta consiste no fato de que os alunos aprimorem os seus conhecimentos sobre grupos étnicos e que percebam que cada pessoa apresenta característica de alguma raça em seu material genético, por exemplo, a questão do formato do rosto, cabelo, pele, entre outros pontos, com finalidade também de combater o racismo, evidenciando a questão que não somos todos iguais e que cada aspecto de uma pessoa tem uma história por trás. Em síntese, a atividade realizada ocupou um período de 3 aulas com cada aula tendo aproximadamente 45 minutos de duração, aplicado em duas turmas do 9º ano. A escolha de trabalhar com o 9º ano aconteceu em virtude de que no currículo letivo consta o assunto sobre genética e como consequência, aprendem sobre hereditariedade. Logo, os alunos já teriam uma base sobre o assunto quando o projeto fosse aplicado.

A aplicação do projeto aconteceu na própria sala de aula, utilizando-se como material didático: *data show*, *notebook*, caixinha de som (*JBL*), espelho ou câmera do celular, *slide*, vídeos, impressora e *Google Forms*. As duas primeiras aulas foram divididas em três momentos. No primeiro momento desenvolveu uma aula expositiva-dialogada tendo com tópicos abrangidos: *Qual a diferença entre raça e etnia? A diversidade cultural na história brasileira, grupos étnicos e suas características, a miscigenação no Brasil, diversidade cultural brasileira e hereditariedade*, que se objetivou em instigar a solução de problemáticas, através da aula expositiva-dialogada, envoltas na desvalorização das relações étnicas-raciais. Antes do primeiro tópico, o aplicador fez 4 perguntas para introduzir o tema e ter uma noção do conhecimento prévio dos educandos, depois do questionamento foi passado um pequeno vídeo intitulado “*Diversidades – diversidade Étnico-racial*”⁷, após trabalhar o último tópico foi passado outro vídeo intitulado “*9º ano Ciências Genética e hereditariedade*”⁸.

No segundo momento, foi desenvolvida uma dinâmica denominada “*dinâmica do espelho*”, tendo como objetivo que os discentes se olhassem no espelho e tentassem observar suas características físicas e relacionasse com algum grupo étnico trabalhado na aula, para eles notarem o quão diversos e únicos são.

No terceiro momento, foi aplicado um pequeno questionário para que os alunos, em casa, pudessem analisar algumas características de seus parentes e as relacionassem com os grupos étnicos. A terceira aula foi a entrega desse questionário, socialização dos alunos sobre a atividade e depois a entrega de outro

7 HEBER, A. **Diversidades - Diversidade Étnico-racial**. Rede Anísio Teixeira – YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_S7BGkp2cSw. Acesso em: 02 out. 2022.

8 MURAL INTERATIVO. **9º Ano Ciências Genética e Hereditariedade**. Mural Interativo – YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7CaQ5r2gpXc>. Acesso em: 02 out. 2022

questionário para avaliação do projeto trabalhado e o impacto que o mesmo teve na sua formação como estudante.

Em síntese, a promoção desses momentos estão atrelados ao exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, (BNCC, 2018. p. 9-10).

Dessa forma, a utilização dessa metodologia foi escolhida por consequência do nosso público-alvo sendo os estudantes do 9º ano e o componente curricular que estamos trabalhando, ciências. Por isso a utilização de material audiovisual, dinâmica, investigação e o material escrito para ficar mais atrativo para o corpo discente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como forma de ampliar e complementar os dados obtidos a partir da implementação deste projeto didático, buscamos organizar as informações associando suas similaridades e divergências em algumas situações pontuais como caracterização e/ou descrição do grupo familiar e/ou do próprio indivíduo. Desta forma, realizamos uma análise visando identificar a mudança de opinião e empatia dos estudantes frente a temática discutida.

Posto isso, de acordo com Nascimento e Costa (2021), a principal dificuldade em pensar em uma Educação para as Relações Étnico-Raciais está atrelada a propostas de atividades pedagógicas voltadas para atender esta temática. Por esse contexto, buscou-se abordar a temática das Relações Étnico-Raciais para fazer com que os escolares observassem não só as suas próprias características como também a de outros membros da sua família e colegas de turma para que dessa forma os estudantes compreendessem a qual grupos étnicos, possivelmente, pertenciam.

Através do primeiro questionário, associou-se com o objeto de conhecimento “Hereditariedade”, questionamentos sobre as principais características observáveis dos estudantes para assim poder promover uma educação das relações étnico-raciais, entendida enquanto direito humano fundamental (VERRANGIA; SILVA, 2010). E com isso, mostrar para os alunos que a escola assim como outros ambientes sociais devem ser mais democratizados para que todos/as possam ter acessos aos mesmos espaços sem distinção seja essa de qualquer natureza social (GOMES, 2012).

Nesse questionário observou-se em uma das respostas obtidas o seguinte relato:

“Eu sou parda, meu cabelo é ondulado meio puxado pro liso, a cor do cabelo do meu pai que é loiro. [...] Minha mãe tem cabelo ondulado cacheado”.

Percebe-se que o/a discente compreende que herdou características dos seus genitores e demonstra aceitação com suas origens. Fator esse que pode ser explicado conforme aponta Verrangia e Silva (2010), que a Educação para as Relações Étnico-Raciais não é papel apenas escolar mas também de toda a comunidade onde o indivíduo se encontra inserido seja na família, nos grupos culturais, e principalmente no convívio social proporcionando a comunicação, interação, dentre outros.

Vale ressaltar que, em decorrência da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Da Silva e Silva (2021, p. 555), advogam que a nova legislação enquanto proposta unificadora da Educação Básica no Brasil “priorizou a formação técnica em detrimento de uma formação baseada no multiculturalismo, pluriétnico, já que o documento trata estas questões como transversais e integradoras”, fato esse que corrobora para a manutenção da narrativa de que alguns professores utilizam-se para não promover uma educação voltada para essa temática. Porém, conforme aponta Gomes (2012, p. 105), “a introdução da Lei nº 10.639/03 - não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico”, ou seja, para ocorrer uma educação *antirracista*⁹ e *decolonial*¹⁰ não é preciso novos conteúdos, mas uma nova forma de abordá-los em sala de aula.

Desta forma, nos depoimentos de alguns alunos, notou-se que a aprendizagem sobre a temática de hereditariedade e das relações étnico-raciais foi construída de forma significativa ao analisarmos os seguintes relatos:

“Meu olho é escuro e o da minha família também”.

“[...] minha família tem cabelo escuro mas o do meu irmão é meio loiro. [...] Eu tenho cabelo cacheado iguais aos da minha mãe”.

Vale ressaltar que em alguns momentos de mobilidade de conhecimento, alguns alunos demonstraram saberes relevantes para a temática apontando algumas características gerais sobre o contexto da miscigenação e toda a sua importância no tocante à formação da população brasileira. Esse fato, conforme aponta Azevedo (2011, p. 301), em um estudo desenvolvido com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ressalta que na prática

9 Essa forma de educar, segundo Silva (2022, p. 74), trata-se de “uma abordagem educacional pautada na Educação para as Relações Étnico-Raciais e objetiva reverter o sistema racista por meio da denúncia do racismo na sociedade”.

10 Está pautada em uma educação na perspectiva da decolonialidade, ou seja, “indo contra as mazelas coloniais que ainda perpassam a estrutura social” (SILVA, 2022. p. 33).

pedagógica “é imprescindível que estas possuam um caráter dialógico e sócio-interacionista onde a problematização da vida cotidiana dos jovens e adultos encontrem lugar”.

A partir dessa visão sobre a prática pedagógica atreladas ao EJA, trazida à Educação Básica, destacamos o papel do protagonismo juvenil dos estudantes, ao que se refere a construção de conhecimento, que pode ser entendido de acordo com Ribas Júnior (2004, p. 3) como uma maneira dos jovens transcender “o universo de seus interesses puramente particulares e se defrontam com questões de interesse coletivo. Exercitam sua cidadania ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento da comunidade”. Destaca-se que para uma melhor efetivação de promover uma educação voltada a temática da Educação Étnico-Racial, é imprescindível que o docente oportunize os alunos a mobilizar conhecimentos e opiniões sobre o tema e com isso, meio que indiretamente, combater ações racistas que podem acontecer dentro da sala de aula (GOMES, 2012).

Contudo, destaca-se que alguns alunos relataram que só havia apenas um grupo étnico relevante para a formação das principais características encontradas em seu grupo familiar. dessa forma, Azevedo (2011) ressalta que é através da valorização dos conhecimentos dos estudantes que eles passarão a se sentir reconhecido, motivado, incluído e principalmente respeitados dentro de um processo pedagógico que busca a valorização dos povos Afro-brasileiro, Africanos e Indígenas.

É perceptível o olhar crítico dos estudantes frente ao que lhes foi apresentado dentro da temática da Educação e Relações Étnico-Raciais através da dinâmica abordada no primeiro encontro, os escolares relataram características próprias utilizando de comparações com colegas e familiares para destacar seus traços únicos e peculiares. Posto isso, observou-se que os estudantes associaram de forma significativa o contexto das relações étnico-raciais com o objeto de conhecimento estudado, pondo em pauta seus saberes prévios e construídos no momento de vivência da dinâmica.

Nesse sentido, destacam-se dois relatos em que os alunos pontuam o seguinte:

“Eu tinha conhecimento sim, desde muito nova. E isso me ajudou a me entender e entender os meus colegas”.

“Ajudou a mostrar as pessoas, que não existe padrão”.

Através desses relatos sobre a importância de se trabalhar a hereditariedade atrelada a contextos sociais, é notável a mudança na concepção dos estudantes sobre a aceitação, o respeito e a valorização dos conhecimentos e características únicas dos povos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas que

foram desqualificados pela *história eurocêntrica*¹¹ presente na nossa história e nos currículos que norteiam a Educação Básica Nacional.

Nessa perspectiva, percebe-se uma possível tendência para a relação positiva de respeito mútuo entre os alunos, fato esse que corrobora positivamente para o enfrentamento ao *racismo* e a *discriminação racial* que, de acordo com Gomes (2012), foi a partir da Lei 10.639/2003 que foi possível a quebra do silêncio relacionados a práticas pedagógicas que perpetuavam a discriminação racial em ambientes escolares. Entendemos enquanto racismo o conceito defendido por Almeida (2019, p. 22) como sendo “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”. Por discriminação racial, também compreendemos, de acordo com o citado autor como uma “atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2019. p. 23)

Com isso, buscou-se saber a opinião dos discentes se os conhecimentos construídos através da inferência pedagógica contribuíram de forma significativa na sua formação como cidadão e sujeito crítico dentro da sociedade. Darsie (1996), aborda que essa forma de avaliação nos possibilita repensar a prática-pedagógica como também possibilita a ressignificação da mesma.

Através da análise dos questionários, nota-se um consenso da grande parte dos estudantes ao destacar que a abordagem ocorreu de maneira significativa e de primordial importância no tocante do que é proposto pelas Lei 10.639/03. Destaca-se alguns relatos dos alunos ao falar que:

“Achei muito interessante, conhecer minhas raízes e da minha família”.

“Achei interessante pelo fato de descobrir/identificar os meus descendentes e como aconteceu as passagens de características genéticas na minha família”.

“Com o projeto aprendemos a identificar de que raízes nós somos e é a cultura e a etnia de outros povos”.

Percebe-se nas respostas destacadas que a associação do conteúdo atrelada a temática da Educação Étnico-Racial possibilitou uma aprendizagem concreta e realista no tocante do cotidiano dos alunos. Então, nesse contexto, retoma-se a questão apresentada por Da Silva e Silva (2021) ao pontuar que a cabe aos professores/as compreender como a questão da Educação Étnico-Racial é trata nos documentos oficiais da Educação Básica Nacional e a partir desse detrimto, proporcionar uma educação científica antirracista e decolonial.

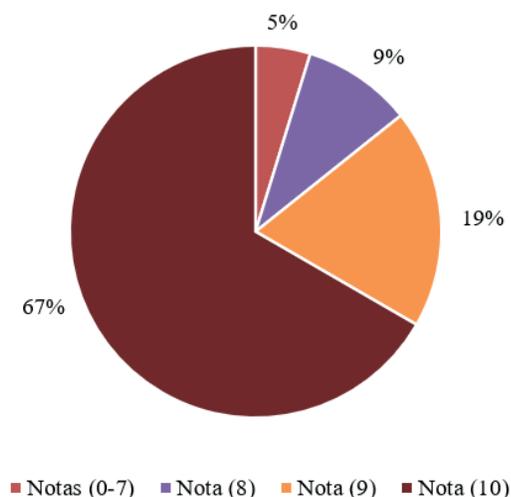
11 História brasileira e/ou latino-americana orientadas por uma *lógica cognitiva* ou *uma racionalidade específica produzida no período colonial* e como esse pensamento influencia na nossa vida cotidiana, relações interpessoais, no processo educativo e na forma como pensamos e vemos os outros (NOGUEIRA; GUZZO, 2017. p. 412).

Nesse sentido, ressalta-se as contribuições de Silva (2022, p. 40), em defender que a *críticidade*¹² por parte dos professores/as de Ciências e Biologia para trabalhar com os alunos conteúdos voltados a atender essa temática não deve estar limitada a datas comemorativas como Dia do “Índio” – 19 de abril – e/ou o Dia da Consciência Negra – 20 de novembro – mas respaldada em “uma reflexão crítica da contribuição da população negra e dos povos indígenas para a constituição da sociedade brasileira” atreladas aos conteúdos do cotidiano escolar, sem necessariamente, ser vivenciadas durante as citadas datas.

Nessa perspectiva, a mesma satisfação dos estudantes retratadas nos relatos anteriores é notória no gráfico (Gráfico I) a seguir, em que solicitamos que os mesmos atribuissem uma nota de 0 a 10 como forma de demonstrar a satisfação dos mesmos a respeito da forma com que foi abordado o conteúdo da hereditariedade.

Gráfico I: Notas atribuídas pelos alunos retratando seus níveis de satisfação com a inferência didática.

Notas atribuídas pelos alunos



Fonte: Os autores, 2022.

Posto isso, percebe-se que é essencial que o ensino de ciências seja desenvolvido com base na aplicabilidade no cotidiano dos estudantes, com conteúdos relevantes visando à formação completa do aluno (MENESES, 2019). Corroboramos com o supracitado autor, ao enfatizar o que é proposto pelo

12 O conceito de criticidade pode ser entendido conforme aponta Freire (2011), citado por Silva (2022, p. 176) “como sendo a capacidade do/a discente e do/a docente de refletir a realidade em que está inserido/a, de forma a possibilitar sua transformação por meio da intervenção, quando se trata de uma realidade opressora”.

Ministério da Educação (2004) sobre o que é estabelecido na Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/2004, ao introduzir que:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004, p. 6)

Nesse sentido, vale ressaltar a questão da Educação Étnico-Racial Crítica, que de acordo com Silva (2022, p. 90), os professores/as de Ciências e Biologia devem trabalhar essa temática de uma maneira que venha a promover uma educação crítica e emancipatória “comprometida com a transformação da realidade opressora impressa a partir do racismo na sociedade, como também se articula com a decolonialidade posta pelos estudos teóricos pós-coloniais latino-americanos”. Desta forma, destacamos que a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências e Biologia, deve ser abordada de forma contextualizada levando os estudantes a produção de saberes críticos e reais, preparando-os para atuar de forma ativa e emancipatória dentro da sociedade compreendendo os fenômenos que acontecem ao seu redor envolvendo os principais grupos étnicos responsáveis pela formação da atual sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, o presente relato de experiência teve como intuito mostrar a importância em trabalhar a questão étnico-racial com os estudantes da educação básica, uma vez que se trata de um assunto que, geralmente, não possui uma grande abrangência no campo educacional por parte de alguns professores/as e/ou gestores/ras e a sua negligência pode corroborar para o surgimento de diversos fatores problemáticos, como o aumento dos casos de bullying, racismo e discriminação racial dentro e fora da sala de aula. Com isso, através do debate e das demais atividades realizadas na comunidade escolar abordada e com as turmas do 9º ano, foi possível trazer questionamentos aos alunos sobre o seu possível grupo étnico, fazendo com que estes realizassem uma autoavaliação sobre as suas características físicas e com isso contassem as suas possíveis origens raciais.

Nesse sentido, através dos trabalhos realizados, os discentes entenderam a diferença entre raça e etnia e como esses aspectos são importantes para o desenvolvimento respeitável da sociedade em que estão inseridos. Portanto, a realização deste projeto foi de suma importância para mostrar aos alunos que cada “raça” teve um grande papel na formação territorial, social, econômica e política brasileira e que as diferenças são aspectos que tornam cada indivíduo único e importante para o meio social.

Com isso, as reflexões aqui apresentadas são uma tentativa de complementar e ajudar acadêmicos, pesquisadores, professores, dentre outros. Sobre a importância de relacionar a temática da Educação Étnico-Racial com conteúdos de ciências no ambiente escolar. Em suma, esperamos trazer um olhar mais crítico a respeito das formas como se deve trabalhar essa temática em sala de aula e como as interações entre os alunos durante esses momentos os preparam para ser cada vez mais crítico e representativo dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais e ensino de história na educação básica. **Educere ET Educare - Revista de Educação**, v. 6, n. 12, p. 287-303, 2011.

AZEVEDO, Maria Nizete; ABIB, Maria Lúcia V. S. Pesquisa-ação e a elaboração de saberes docentes em ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 55-75, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNP/CP 003/2004**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12989-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 18 out. 2022.

DA SILVA, Assis Leão; SILVA, Clesivaldo. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica PesquisEduca**, v. 13, n. 30, p. 553-570, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056> > Acesso em: 19 de maio. 2023.

DARSIE, Marta M. P. **Avaliação da Aprendizagem**. São Paulo, 1996.

DÁVILA, Jerry. As relações entre raça e estado no Brasil: contribuições para discussão no ensino de Biologia. *In*: DÁVILA, Jerry. **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2005.

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

JESUS, Jeobergna; PAIXÃO, Marília Costa Santos da; PRUDÊNCIO, Christiana Andrea Vianna. Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema, v. 28, n. 55. **Revista da FAEEBA**, Bahia, 2019.

KRASILCHIK, Myriam., **Prática de Ensino de Biologia**, 4ª Edição, Editora USP, São Paulo, 2004.

MENESES, Caline Patrícia da Silva. **Sequência Didática Sobre o Ensino de Fungos sob uma Perspectiva CTSA**. Brasília: UNB, 2019.

MINAS GERAIS. **Ter acesso à Educação das Relações Étnico-Raciais**. Estado de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/servico/ter-acesso-educacao-das-relacoes-etnico-raciais> . Acesso em: 18 out. 2022.

NASCIMENTO, Brenda Iolanda Silva.; COSTA, Fernanda Antunes Gomes. **Possíveis Impactos no Ensino de Ciências A Partir da Educação das Relações Étnico-Raciais: uma revisão bibliográfica**. XIII ENPEC, 2021.

NETO, Anselmo Santos; FREITAS, Arthur Felipe Lima. Relações étnico-raciais na educação: como o racismo interfere no processo educativo. **VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID1470_30092020102128.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

NOGUEIRA, Simone Gibran; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Que educação das relações étnico-raciais queremos no século XXI? Uma leitura psicossocial e crítica da desumanização eurocêntrica e racista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 9, n. 22, p. 409-431, 2017.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.

RIBAS JUNIOR, Fábio Barbosa. Educação e protagonismo juvenil. **Prattein**, 2004. Disponível em: <https://www.prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo.rtf.pdf> Acesso em: 20 out. 2022.

SOUZA, José Clécio Silva; SANTOS, Décio Oliveira; SANTOS, Josineide B. **Os projetos pedagógicos como recurso de ensino**. Revista Educação Pública, v. 20, n° 40, 20 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/os-projetos-pedagogicos-como-recurso-de-ensino>.

SILVA, Joaklebio Alves. **Educação Étnico-racial Crítica para o Ensino de Ciências: descolonizando caminhos na formação inicial de professoras e professores de biologia**. 2022. 285 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SINOPSYS. Importância de trabalhar relações étnico-raciais na infância. **Sinopsys Editora**, 2021 Disponível em: <https://www.sinopsyseditora.com.br/blog/importancia-de-trabalhar-relacoes-etnico-raciais-na-infancia-477> . Acesso em: 18 out. 2022.

VALENTE, José Armando. **Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas**. In: J.A. Valente (org.) **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 2000.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. 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, set./dez. 2010.

QUEM PESQUISA E O QUE DIZEM OS(AS) PESQUISADORES(AS) SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2015-2022)?¹

Waldemar Borges de Oliveira Júnior²

Wagner Nobre de Miranda³

1. INTRODUÇÃO

Depreendemos que as grandes relações conflituosas presentes na sociedade entre negros(as) e brancos(as) tem sido resultado de uma longa história de submissão e inferioridade relacionada aos(as) negros(as), situação que acabou por formar uma visão negativa, distorcida e estereotipada sobre a sua história e cultura, levando-as a sofrerem discriminação através de seus aspectos físicos, biológicos e culturais.

No que tange à Educação Infantil, as relações têm se manifestado no ambiente escolar de um modo velado⁴ e às vezes “escancarado”⁵, por meio de tratamentos diferenciados em momentos de cuidados e afeto, nos quais as crianças negras comumente, recebem menos atenção e elogios relacionando a beleza, comportamentos ou mesmo no relacionamento entre as próprias crianças.

1 Parte desta produção foi publicizada em formato de artigo: OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; MIRANDA, Wagner Nobre de. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. v. 04, n.19 jan./fev. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/38476>. Acesso em: 10 jan. 2023.

2 Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), atuando no Instituto de Estudos do Xingu (IEX). Têm experiência na área de Educação com ênfase nos seguintes temas: Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino de Ciências e Biologia; Metodologia da pesquisa acadêmica e Formação de professores(as) e Relações Étnico-Raciais na Escola Básica e Universidade.

3 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) e Estudante de Pós-Graduação Lato Sensu.

4 Em uma entrevista cedida pela jornalista Nilva Souza da Revista Fórum em 2011, Kabengele Munanga relata que no Brasil o racismo é sutil e velado, o que não indica fazer menos vítimas do que aquele que é aberto. Informações disponíveis em: <https://jornalggn.com.br/editoria/politica/o-racismo-velado-por-kabengele-munanga/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

5 Especialistas sobre relações raciais direcionam que o racismo no Brasil está cada vez mais “escancarado”, articulando que o racismo mata e que o preconceito racial já está concebido na construção mental do brasileiro. Informações obtidas em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/novembro/o-racismo-no-brasil-e-escancarado-e-envergado-dizem-especialistas. Acesso em: 12 jan. 2021.

Nesse contexto e consubstanciada por meio dos argumentos de Norma Ferreira (2002) ao ressaltar a importância de conhecer o *campo de pesquisa* de determinada dimensão, bem como, seus desdobramentos, consideramos basilar de antemão, conhecer o que a literatura especializada vem dialogando sobre a temática das Relações Raciais na Escola Básica, já que esta é uma temática melindrosa e que é cara nos espaços escolares (COELHO, W.; COELHO, M, 2018, p. 105). Neste aspecto, por meio do “Estado da Arte”, esta produção objetiva *apresentar quem pesquisa e o que dizem os(as) pesquisadores(as) sobre Relações Raciais na Educação Infantil nos artigos científicos publicados no Brasil no recorte de 2015 a 2022.*

Nessa premissa, o texto em tela, trabalha com três dimensões – Educação Infantil, Relações Raciais e “Estado da Arte” - as quais justificamos nessa construção, que a *Educação Infantil* é a primeira etapa da formação escolar das crianças, o qual é usualmente o primeiro contato de socialização com os(as) professores(as) e colegas de turmas; a temática das *Relações Raciais* por ser uma temática obrigatória no currículo escolar em todas as etapas de ensino, sendo direcionada pela aprovação da Lei nº 10.639/2003 (sofreu alteração, em decorrência da aprovação da Lei nº 11.645, de 2008, que amplia a temática dos povos indígena na educação). A implementação da lei é essencial na Escola Básica, pois direciona diálogos e debates estruturantes sobre o racismo, discriminação e preconceito entre os(as) estudantes e/ou estudantes e professores(as), além de destacar impactos profícuo no reconhecimento e na construção positiva da identidade da criança e, o *Estado da Arte*, por se tornar uma atividade imperiosa em qualquer *campo* de pesquisa já que é oportuno o(a) pesquisador(a) ter como primitivo o contato com os materiais já publicados do seu objeto de investigação e conhecer ainda, a literatura especializada, que em muito, nos ajuda a refletir e a pensar o processo de escolarização.

Deliberamos que apesar deste texto circundar sobre o “Estado da Arte” e Educação Infantil, esta feição não é única, adverso, já existe uma gama de produções publicizadas pela literatura especializada sobre relações raciais e suas múltiplas ramificações como as produzidas por: Fúlvia Rosemberg (2014); Wilma Coelho (2018); Marcelo Carvalho (2020); Raquel dos Santos e Antônio Corrêa (2020); Wilma Coelho e Waldemar de Oliveira Júnior (2020); Waldemar de Oliveira Júnior (2020) e Waldemar de Oliveira Júnior e Wagner Miranda (2023) e dentre outras produções.

Como forma de compilações dos materiais, realizou-se um levantamento dos artigos que estavam relacionados e tinha como argumento central a Educação Infantil e Relações Raciais no período de 2015 a 2022. O portal que utilizamos para o levantamento dos artigos foi o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os descritores – “*relações raciais*”

and “educação infantil” e “relações étnico-raciais” and “educação infantil”. O recorte temporal selecionado, relaciona-se a partir do momento que se iniciou o levantamento dos materiais (ainda em 2015), o tempo de disponibilização no portal da CAPES e da aprovação da Resolução nº 02 de 2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Com o levantamento das produções do tipo “Estado da Arte” (HADDAD, 2000), foram encontrados 29 (*vinte e nove*) artigos científicos e que posteriormente, por meio de alguns elementos dispostos na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), foram estruturadas em quatro dimensões: *gênero dos(as) autores(as), Qualis e informações sobre os periódicos, literatura especializada nas produções e resultados dos artigos*.

Nesse contexto, a construção desse artigo se fundamenta na produção de Wilma Coelho (2018), Wilma Coelho e Waldemar de Oliveira Júnior (2020) as quais são realizadas por meio da elaboração do Estado da Arte sobre formação de professores(as) e Relações Étnico-Raciais e Relações Raciais e Escola Básica.

2. DESENVOLVIMENTO

Nesta etapa vamos apresentar reflexões sobre o Estado da Arte realizado em artigos científicos sobre Relações Raciais e Educação Infantil no período de 2015 a 2022. Como esta produção é uma ampliação de outro trabalho (OLIVEIRA JÚNIOR; MIRANDA, 2023), os levantamentos foram realizados em dois momentos: no mês de outubro de 2021 e abril de 2023, ambos, no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Abaixo vamos dialogar sobre as dimensões das 29 (*vinte e nove*) produções obtidas no recorte.

2.1. Gênero dos(as) autores(as)

Dos 29 artigos que compõem esta pesquisa, 13,8% são pesquisadores (quatro produções), 34,5% são compostas por pesquisadores e pesquisadoras (dez produções) e 51,7% são compostas pelo gênero feminino (quinze produções). Destas, 9 (nove) produções foram publicadas em 2015, 2 (duas) em 2016, 2 (duas) pesquisas no ano de 2017, 2 (duas) pesquisas em 2018, 6 (seis) estudos em 2019, 3 (três) em 2020 e 2021 e 2 (duas) no ano de 2022, assim, percebe-se o maior quantitativo de pesquisas sobre Relações Raciais e Educação Infantil, nos de 2015 e na contramão, um menor quantitativo em 2016, 2017 e 2022. Uma possível justificativa desse resultado, nos remete a produção de Gabriela Kyrillos e Fabiane Simioni em 2022 em que as temáticas sobre raça, gênero e direitos humanos na política externa brasileira no governo bolsonaro foram duramente

atacadas, considerando as reivindicações por igualdade de direitos, como uma “[...] imposição do léxico do “politicamente correto” [...]” (p. 1892).

2.2 *Qualis e informações sobre os periódicos*

No que refere aos periódicos e o *Qualis* das produções que foram publicizados, referimos suas publicizações nos periódicos: *Revista Eletrônica de Educação* (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015; SOUZA; DINIS, 2019); *Revista Eventos Pedagógicos* (ALEXANDRE, 2015; ARAÚJO, 2015; GAUDIO, 2015; SANT’ANA, 2015; TRINIDAD, 2015); *Revista Contemporânea de Educação* (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2018; LIMA; REGO, 2017; MORUZZ; ABRAMOWICZ, 2017); *Revista Educação e Cultura Contemporânea* (MARINHO; MARTINS, 2017); *Educação e Realidade* (MOTTA; PAULA, 2019); *Revista Exitus* (SANTANA; MENEZES; PEREIRA, 2012; SILVA; COSTA, 2019); *Revista Multidisciplinar em Educação* (SANTANA; SOARES, 2019); *Revista Espaço Acadêmico* (SILVA, 2015); *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* (SILVA; DIAS, 2018; SOUZA; OSHIRO; TREVIZAN, 2022); *Revista Simbiótica* (SILVA; SILVA, 2015); *Horizontes - Revista de Educação* (SOUZA; MARTILHÃO, 2016); *Roteiro* (SPENGLER; DEBUS, 2019); *Revista da ABPN* (SILVA, 2020); *Revista Ibero-America de Estudos em Educação* (FERREIRA; VIEIRA; VIEIRA, 2020); *Revista Cocar* (SILVA; SANTOS, 2020); *Revista Com Censo* (CAMPOS; SORIANO, 2021); *Debates em Educação* (SANTOS; VIERIA; SILVA, 2022); *Eccos Revista Científica* (CARVALHO, 2021) e *Revista Movimento* (SILVA; FLORENCIO, 2018; RAIMUNDO; TERRA, 2021).

Sobre o *Qualis*⁶ dos periódicos, observamos que as revista/periódicos: a) Educação e Realidade, Ibero-Americana de Estudos em Educação são A1; b) Roteiro, Educação e Cultura Contemporânea, Cocar e Debates em Educação são A2; c) Eccos é A3; d) Poiésis, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Eventos Pedagógicos, Contemporânea de Educação, Exitus, ABPN são A4; e) Multidisciplinar em Educação, Horizontes, Simbiótica, Com Censo e Movimento são B1; f) Eletrônica de Educação é B2 e g) Educação e Espaço Acadêmico é B3. Como forma de conhecer a centralidade de cada periódico, apresentamos no quadro 01 suas centralidades, os quais identificamos serem referenciais na área educacional e objetivam, aplicação e conhecimento do debate da escola básica e demais dimensões do ensino, como é o caso das Relações Raciais.

6 *Qualis* é um sistema que faz a classificação da produção científica dos programas de pós-graduação brasileiros, no que diz respeito aos artigos publicados em diversos periódicos, revistas, anais e livros científicos, englobando todas as áreas do conhecimento. Informações obtidas em: <https://doity.com.br/blog/o-que-e-qualis-capes/>. Para este trabalho, consideramos o último *Qualis*, do quadriênio (2017-2020) na área de Educação Acesso em: 20 nov. 2020. Para mais informações, acessar em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

Quadro 01: Informações sobre os periódicos científicos

PERIÓDICOS	INFORMAÇÕES
Eletrônica de Educação	É vinculada à Universidade Federal de São Carlos, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem finalidade de ampliar pesquisas na área educacional.
Poiésis	A Revista é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da Universidade Federal Fluminense que tem objetivo de publicizar produções em diversas áreas do conhecimento.
Roteiro	Tem como foco a publicação de trabalhos na área da educação, especialmente em políticas e processos educacionais. Está articulada com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.
Eventos Pedagógicos	O periódico é vinculado à Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem como objetivo incentivar e divulgar a produção científica da graduação e pós-graduação.
Contemporânea de Educação	Tem como objetivo, divulgar a produção acadêmica sobre temas de interesse para a pesquisa em educação.
Multidisciplinar em Educação	A revista vinculada a Universidade Federal de Rondônia, tem como missão promover a disseminação dos conhecimentos na área das Ciências da Educação.
Educação e Cultura Contemporânea	A revista divulga trabalhos para ampliar o debate sobre os desafios postos à Educação pelas mudanças que caracterizam a cultura contemporânea.
Educação e Realidade	Periódico da área de Educação que reúne artigos com temas ligados a vários campos do conhecimento. Sua vinculação é através da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Exitus	Vinculado a Universidade Federal do Oeste do Pará, é um periódico que tem como metas, incentivar o debate e propiciar a divulgação da produção científica.
Horizontes	Objetiva divulgar e socializar produções acadêmicas que consubstanciam divergentes temáticas sociais
Espaço Acadêmico	A revista publica artigos concernentes ao campo das Ciências Sociais, subáreas e áreas afins.
Simbiótica	É um periódico acadêmico internacional do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo.
ABPN	A Revista da ABPN, caracteriza-se por dar visibilidade às discussões sobre as relações raciais a partir da produção de pesquisadoras(es) e intelectuais negras(os), bem como demais pessoas comprometidas/os com a promoção da equidade racial.
RIAEE	É uma revista de um espaço editorial para artigos relacionados à grande área de Educação, em seus vários temas: Filosofia e Historiografia da Educação e entre outros.
Cocar	É um periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, com contribuições de autores do Brasil e do Exterior. Pública, em fluxo contínuo, trabalhos de ciências humanas, com ênfase em educação.

Com Censo	É um periódico científico vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil. A revista trata de temas ligados aos campos da educação e da pedagogia e de políticas públicas de educação no Distrito Federal.
Debates em Educação	É uma revista do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. A revista tem como principal objetivo proporcionar um espaço rico de debates entre pesquisadores e a comunidade, contemplando a pluralidade de pensamentos, temáticas e metodologias.
Eccos	É uma revista científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho que destina-se a divulgar trabalhos das ciências da educação e das ciências correlatas.
Movimento	O periódico recebe, avalia e publica manuscritos que problematizam os fenômenos e os temas investigados, tendo como fundamentos teóricos, metodológicos, analíticos e interpretativos aqueles oriundos das Ciências Humanas e Sociais.

Fonte: Sites das revistas (2023)

2.3 Literatura especializada nas produções

As pesquisas compiladas, ainda se debruçaram nos autores(as) do campo da temática das Relações Raciais para consubstanciar seus argumentos de estudo, dentre estes(as) são apresentados. Roger Bastide, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Antonio Sérgio Guimarães (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015); Anete Abramovicz, Eliane Cavalleiro (ALEXANDRE, 2015); Florestan Fernandes, Ronald Glass, Nilma Gomes e Kabengele Munanga (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2018); Anete Abramovicz, Sueli Carneiro e Nilma Gomes (LIMA; REGO, 2017); Stuart Hall, Anete Abramowicz e Valter Silvério (MORUZZ; ABRAMOWICZ, 2017); Maria Aparecida Bento, Débora Araújo, Eliane Cavalleiro (SANTANA; SOARES, 2019); Eliane Cavalleiro, Lucimar Dias e Nilma Gomes (SILVA; SANTOS, 2020); Fúlvia Rosemberg, Maria Aparecida Bento, Cristina Trinidad (FERREIRA; VIEIRA; VIEIRA, 2020); Arleandra Amaral, Thais Carvalho (SILVA, 2020); Eliane Cavalleiro, Fúlvia Rosemberg e Marcelo Paixão (CARVALHO, 2021) e Nilma Gomes e bell hooks (RAIMUNDO; TERRA, 2021).

Consideramos pertinente que todas as produções desse levantamento foram consubstanciadas com base na literatura especializada sobre uma temática que muito nos diz sobre oportunidade, respeito, igualdade e diversidade. Sem conhecer os referenciais, os(as) pesquisadores(as) bases, é difícil propor ações, subversões e conhecimentos para os(as) leitores(as) dos artigos e mais, para os(as) agentes da escola básica brasileira.

2.4 Alguns resultados dos artigos

A respeito do que dizem os(as) autores(as) das pesquisas, percebe-se que estas, apresentam várias contribuições para a Educação Básica e para as produções no Brasil, evidenciamos algumas delas: a) A Educação Infantil tem um papel sedimentar no combate político e pedagógico das discriminações nas escolas (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2018); b) É essencial que as ações pedagógicas assumam atitudes responsáveis e cuidadosas em relação às crianças, no sentido de respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos que as crianças têm de direito (GAUDIO, 2015); c) A formação inicial e continuada das professoras favorecem a ocorrência de uma educação antirracista e impactam nas práticas educativas e nos processos de intervenção no contexto escolar (MARINHO; MARTINS, 2017); d) Ainda é necessário ampliação de estudos sobre a temática das Relações Raciais na Educação Infantil, como é o caso das produções acadêmicas no Grupo de Trabalho 21 da Associação Nacional de Pós Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), onde ainda continuam pouco expressiva (SANTANA; SOARES, 2019).

Prosseguindo com os dados, e) É basililar a valorização das questões raciais e da formação docente na Educação Infantil (SILVA; SILVA, 2015); f) Ainda existe dificuldades docente em trabalhar a questão étnico-racial, pois, existem faltas de materiais na instituição e conhecimento por parte da gestão e dos professores (SOUZA; MARTILHÃO, 2016); g) A representação de personagens negras nos livros infantis ainda não é uma recorrência e quando aparecem, nem sempre se efetivam de forma positiva (SPENGLER; DEBUS, 2019); h) Trabalhar a temática das Relações Raciais na Educação Infantil, é importante não somente deve-se cumprir uma determinação legal, mas para vislumbrar e garantir a qualidade e equidade educacional (SILVA, 2020); i) Existem inúmeras possibilidade de elaborações de projetos à luz da literatura africana e afro-brasileira com exposições de imagens positivadas do(a) negro(a), contos, contação de história, fábulas para a Educação Infantil, a fim de possibilitar o desenvolvimento da criança (CAMPOS; SORIANO, 2021) e j) É inevitável e urgente a contemplação das Relações Raciais na infância, pois através dessa prática pedagógica, pode-se tencionar o combate ao preconceito, à discriminação e aos racismos promotores das práticas de exclusão (SOUZA; OSHIRO; TREVIZAN, 2022)

A partir dos dizeres dos artigos, nos deparamos com as escrituras diversificadas no que tange a temática das Relações Raciais na Educação Infantil. Desta forma, depreendemos que apesar de tais crescimentos sobre o objeto deste trabalho, ainda há um baixo fluxo das publicizações na área e de documentos norteadores para uma “boa” prática metodológica de professores(as), esta

problemática também se esbarram em uma “má” formação inicial docente e em uma dificuldade vultosa na busca por acesso de materiais didático que desenvolva e dialoguem com a temática e pela não inclusão da temática nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de forma efetivada na Educação Infantil e de outras etapas do processo educativo brasileiro, dimensão esta, que necessita de reformulações e ampliação de debates.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se com o “Estado da Arte” sobre Relações Raciais e Educação Infantil (2015-2022), que as pesquisadoras se concentram em maior número em relação aos pesquisadores e que dentre os periódicos as quais os artigos foram publicados, identificamos a Revista Eventos Pedagógicos, Revista Multidisciplinar em Educação, Educação e Realidade, Horizontes - Revista de Educação, sendo as avaliações *Qualis* variante entre A1, A4 até B3 na área de Educação.

Constatou-se ainda, que dos inúmeros resultados de pesquisa, estas referem o papel da Educação Infantil no combate político e pedagógico das discriminações, a importância das ações pedagógicas em assumir uma atitude responsável no direcionamento de respeitar os princípios éticos das crianças, que as produções acadêmicas ainda continuam parcas sobre as crianças e Relações Étnico-Raciais e que há uma necessidade de investimento nos processos formativos dos/as docentes que cuidam e educam crianças nas instituições de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092>. Acesso em: 02 mar. 2022.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. Educação infantil e relações raciais: possibilidades metodológicas. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 6, n. 4, número regular, p. 415-427, nov./dez. 2015. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo766889-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-possibilidades-metodo%C3%B3gicas. Acesso em: 02 mar. 2022.

ALVES, Nancy Nonato De Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil em documentos nacionais. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, ago/dez de 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2969>. Acesso em: 02 mar. 2022.

ARAÚJO, Marlene de. Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 450-481, nov./dez. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2045>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpr. da 1ª ed. revista e ampliada. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 10 jan.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei N. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

CAMPOS, Leonardo Lacerda; SORIANO, Raissa Santos. Práticas educativas no combate ao racismo: discutindo estratégias para Educação Infantil. **Revista Com Censo**, v. 8, n. 2, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1011>. Acesso em: 18 mar 2020.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 211-230, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PSKSnRyjwfyTxmbYnHyJLXd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar, 2020.

CARVALHO, Thaís Regina de. Políticas para educação infantil e promoção da igualdade racial: análises a partir de materiais produzidos por sistemas privados de ensino e aderidos por redes públicas. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 58, p. 1-18, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10745>. Acesso em: 18 mar, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6. Ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989**. 2005. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio-jun. 2018. Disponibilidade em: <https://revistas.ufpr.br/educar/arti%20cle/view/57233>. Acesso em: 26 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.34, e192224, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.15 – 2020. Disponível em:

COSTA, Marleide Pereira dos Santos et al. **Educação infantil e a lei 10639/2003: um novo olhar para o processo de formação social do sujeito**. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_08-1.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

FERREIRA, Edmilson dos Santos; VIEIRA, José Jairo; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Relações étnico-raciais e saberes e saberes docentes na escola de educação infantil do rio de janeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 236-252, jan/mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10006>. Acesso em 10 jan. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GAUDIO, Eduarda Souza. Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: olhar sobre a perspectiva das crianças. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 384-395, nov./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

KYRILLOS, Gabriela; SIMONI, Fabiani. Raça, gênero e direitos humanos na política externa brasileira no governo bolsonaro (2019-2021). **Rev. Direito e Práx.**, Rio de Janeiro, v. 13, n.3, 2022, p.1874-1896. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/W8gJ3X7rMdggH9jrrjddffg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. -2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; REGO, Thabyta Lopes. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2958>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARINHO, César. Educação Infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 34, Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1329>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2336>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88365, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/88365>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; MIRANDA, Wagner Nobre de. ERER e Educação Infantil: diálogos encaminhados nos artigos científicos publicados no Brasil (2015-2020). In: OLIVEIRA JÚNIOR; Waldemar Borges de; FRANCO, Anderson Ercílio dos Reis; LEITE, Maria Adriana. **Formação de professores(as), Universidade e Educação Básica: contribuições para as (trans)formações no ensino**, v.2. Itapiranga: Schreibern, 2023, p. 230-241.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; MIRANDA, Wagner Nobre de. O que dizem os artigos científicos sobre educação infantil e relações étnico-raciais (2015-2019)? **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. v. 04, n.19 jan./fev. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/38476>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; FREITAS, Adriano Vargas. Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**, v. 8, n. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/867/983>. Acesso em: 15 jan. 2021.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia. **Movimento** (Porto Alegre), v. 27, e27018, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/108168>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho

e Desigualdades – CEERT, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos De Pesquisa**, v. 44 n. 153 p.742-759 jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xK4BvTfDz93x57S-fS57yWRg/?lang=pt>.

SANTA'ANA, Jonathas Vilas Boas de. Positivar a imagem do negro desde a educação infantil: uma experiência no Nordeste Goiano. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 428-449, nov./dez. 2015. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo766883-positivar-a-imagem-do-negro-desde-a-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-uma-experi%C3%Aancia-nordeste-goiano. Acesso em: 15 jan. 2021.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MENEZES, Rainan Sena Santos; PEREIRA, Reginaldo Santos. Relações étnico-raciais na educação infantil em Itapetinga-BA: o que dizem as crianças?. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 9, n° 1, p. 367 - 396, jan/mar 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/727>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SANTANA, José Valdir Jesus de; SOARES, Suelma Sousa Santos SOARES. Relações étnico-raciais e crianças: uma análise da produção da ANPED. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 13, p. 168-188, jan/mar, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333011876_Relacoes_etnico-raciais_e_crianças_uma_analise_da_producao_da_ANPED. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, Angelita Lopes; TONIOSSO, José Pedro. Relações étnico-raciais na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 3, n. 1, 1-14, 2016. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154109.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA, Emilia Peixoto; SILVA, Tarcia Regina da. As políticas curriculares BNCC e BNC-formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. **Debates em Educação, Maceió**, v. 14, n°. especial, ano 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12677>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SANTOS, Raquel Amorim dos; CORRÊA, Antonio Matheus do Rosário. Representações sociais, crianças negras e relações raciais: o estado da arte em Programas de Pós-Graduação em Educação (2013-2017). **Revista Cocar**. v.14 n.30 set./dez./ 2020 p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2911>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Andreza da Paixão Silva; COSTA, Eliane Miranda. O currículo escolar e as relações étnico-raciais: entre desafios e perspectivas na educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 9, n° 5, p. 190 - 214, Edição Especial 2019. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1105>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Daniela Barros Pontes; FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira. Racismo, infância e escola: reflexões sobre a temática racial na Educação Infantil. *Revista Com Censo*, v. 5, n. 2, maio, 2018. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/387>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SILVA, Janeide Sousa. Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas educativas anti-racismo. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 173, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29194>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Flávia Carolina da; DIAS, Lucimar Rosa Dias. Formação continuada de professores de educação infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba. **Unisul**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 311-332, Jan/Jun 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5929>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Flávia Carolina da. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 33. jun – ago 2020, p. 66-84. Disponível em: https://www.academia.edu/70720854/Educa%C3%A7%C3%A3o_Das_Relac%C3%B5es_%C3%89tnico_Raciais_Na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_Caminhos_Necess%C3%A1rios_Para_Uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Antirracista. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, Kenya Eleotério da; SILVA, Luciana Ferreira da. As questões raciais na educação infantil: possibilidades e desafios em uma dimensão pedagógica. **Revista Simbiótica** vol. 2, n. 1, jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/simbiotica/article/view/10325>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS, Cleia Souza. A literatura afro-brasileira em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo. **Revista Cocar**. v.14 n.28 jan./abr./ 2020 p.664-680. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3143>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago; MARTINHÃO, Paloma dos Santos Sayão. O negro nos livros infantis: análise das práticas pedagógicas na educação infantil. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.7, janeiro a junho, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5965>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SOUZA, Julia Duarte de; OSHIRO, Julyana Sueme Winkler; TREVIZAN, Amarildo Luiz. Relações étnicas e raciais na educação infantil em Santa Maria/RS. **Poiésis**, Tubarão/SC, v. 16, n. 29, p. 149-165, jan-jun, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/12717>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MÚSICA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira²

Hélio Rodrigues dos Santos³

Geraldo Eustáquio Moreira⁴

Fabrcia Teixeira Borges⁵

1. VAMOS BRINCAR?

Os estudos de Almeida (2021) revelam que a nossa sociedade possui uma estrutura racista, o que contribui para o desenvolvimento de pessoas impactadas pelo preconceito e as restrições de acesso aos direitos fundamentais. Logo, todas as instituições que fazem parte dela também o são e, desta forma, não é raro tomarmos conhecimento sobre casos de racismo em instituições escolares, uma vez que ela é uma instituição social e reflete a sua estrutura. Entretanto, a mesma instituição que reproduz o racismo, pode e deve ser responsável por combatê-lo, visto que “[...] se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas” (ALMEIDA, 2021, p. 48).

Nessas considerações, o combate ao racismo, dentro da escola, não pode ficar restrito a ações em torno do dia 20 de novembro (BRASIL, 2006), quando é comemorado o Dia da Consciência Negra, o qual muitas vezes só

1 Parte deste texto foi discutido no III Narrativas interculturais, decoloniais e antirracistas em educação: Práticas e saberes para o bem comum e a boa vida, realizado de 05 a 07/12//2022.

2 Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, anamosferreira75@gmail.com.

3 Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, técnico pedagógico da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, rodrigueshelio75@gmail.com.

4 Pós-Doutor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor da Universidade de Brasília, geust2007@gmail.com.

5 Pós-Doutora pela Universidade Autônoma de Madrid (UAM) e Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, professora da Universidade de Brasília, fabricia.borges@gmail.com.

é trabalhado no espaço escolar por força da Lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), que tornou obrigatório o ensino da cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas. Não queremos desvalorizar essa conquista, pois consideramos um grande avanço, tendo em vista os 338 anos de escravidão ao qual os negros foram submetidos desde 1550 (GONZALEZ, 2020). Entretanto, é necessário ir além, as reflexões sobre raça, respeito a diversidade, discriminação e preconceito precisam acontecer no cotidiano de sala de aula.

Pensando nessas questões, propomos refletir sobre o brincar na Educação Infantil por meio da análise documental de dois vídeos, a saber: o vídeo 1 (V1) publicado na rede social *Instagram* no perfil Pevirguladez (SOUZA, 2017), que pertence ao professor Allan de Souza, publicado em 17 de agosto de 2022, e o vídeo 2 (V2) que é uma reportagem sobre o V1, veiculada pelo jornal local do Rio de Janeiro RJ1 no dia 19 de agosto de 2022 (TORRES, 2022), ambos sobre uma atividade antirracista na Educação Infantil valorizando os diferentes tipos de cabelo. Os vídeos apresentam uma proposta de trabalho para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil. A análise será feita pela lente da teoria da Psicologia Histórico-Cultural (FONSECA; NEGREIROS, 2019) que procura compreender e explicar os fenômenos entendendo o seu contexto e todos os fatores que contribuíram para o processo.

Destaca-se que este capítulo faz parte de estudos de uma pesquisa de Doutorado em andamento, no Instituto de Psicologia e do grupo de pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM) da Faculdade de Educação, ambos da Universidade de Brasília.

2. UBUNTU - MINHA EXISTÊNCIA CONECTADA A DO OUTRO

A palavra Ubuntu está relacionada aos idiomas Zulu e Xhosa do sul do continente africano e significa “humanidade para todos”. Muito mais que palavras, Ubuntu traz em si uma filosofia de vida, baseado no respeito e na solidariedade (CAVALCANTE, 2020). E é isso que buscamos, um mundo onde o respeito e a humanidade imperem entre as raças.

Entretanto, ao analisarmos a infância das crianças negras brasileiras as quais são vítimas “pelos mais diversos tipos de atitudes discriminatórias e inferiorizantes, esse quadro de agressões e negações de direitos é aprofundado pelo racismo e outras práticas preconceituosas” (ARAUJO; SOARES, 2021, p. 1). Os ataques a essas crianças não são aleatórios, elas se baseiam no conjunto de padrões eurocêntricos que desqualifica o sujeito negro, seus traços e pertencimentos étnicos (SANTOS; FERREIRA; MOREIRA, 2023).

Reforçando essa ideia, Munanga (2010) ao falar sobre o racismo no Brasil relata como os negros são perseguidos pela polícia, sobre o processo de

se aceitar negro em uma sociedade racista e que se esconde por trás do mito da falsa democracia racial. Já Farias (2016) identificou em seu estudo crianças negras que consideram apenas pessoas loiras bonitas, pois no caminho delas para a escola todos os salões de beleza retratavam apenas pessoas loiras, levando as crianças negras a não se verem como referencial de beleza e isso se constitui em um grave problema sobre a imagem que estas crianças estão construindo de si. E assim, percebemos que o nosso Ubuntu ainda está longe.

Destarte, é imperativo que a comunidade escolar, tendo em vista o papel da escola em reproduzir a estrutura social, seja protagonista das mudanças necessárias para transformar essa estrutura (ALMEIDA, 2021). E assim, trate a questão do racismo estrutural de maneira séria e contundente, trazendo para o chão da sala de aula questões como a representatividade, os Direitos Humanos e a interculturalidade crítica (CANDAUI, 2012; WALSH, 2001) entre outros assuntos que são fundamentais para a construção de uma sociedade equânime e igualitária de direitos. Para que se possa ampliar a discussão vamos abordar cada um dos temas supracitados.

Bobbio, Matteucci e Pasquino (2004, p. 1102) no dicionário de política discutem o conceito de representatividade sob vários aspectos e afirmam que “[...] representar é possuir certas características que espelham ou evocam as dos sujeitos ou objetos representados.” Japiassú e Marcondes (2001) no dicionário de filosofia ao discorrerem sobre a palavra representação definem como o ato de formar a imagem de algo. Desta forma, nesta pesquisa quando falamos em representatividade estamos falando sobre enxergar nos diferentes espaços, livros, filmes, *shows*, propagandas etc. pessoas com as mesmas características que nós, ou seja, tom de pele, tipo de cabelo, entre outros, pois isso nos permite criar laços e o sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade e até a humanidade.

Portanto, discutir a representatividade é importante em todos os âmbitos, precisamos ter negros na política, na economia, nas propagandas, em cargos de chefia, enfim em todos os lugares, uma vez que temos condições para tanto, mas muitas vezes esse direito é negado em função da cor de pele.

No que diz respeito aos Direitos Humanos, é interessante notar que a Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada após a 2ª guerra mundial quando a população europeia sofria as consequências do conflito. E em 1948, os países participantes da ONU elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), o Brasil participa da ONU, desde a sua criação e, logo, adota todas as recomendações da organização. Resultado disso foi a Constituição Federal de 1988, considerada a constituição cidadã. O intuito desse preâmbulo é dar um panorama sobre como a DUDH surgiu e lembrar que, muito embora a população negra tenha sofrido por 338 anos no regime escravocrata, ainda

não foi criada nenhuma declaração para defendê-la, muito pelo contrário, várias leis foram criadas no sentido de garantir que os negros não poderiam estudar, trabalhar ou serem donos de terra (ALMEIDA, 2021; AREND, 2020; GONZALEZ, 2020).

Compreender que a DUDH são frutos do interesse de uma determinada camada social nos possibilita aplicar a mesma lógica em favor da população negra, uma vez que, muito embora sua criação não tenha sido dirigida ao povo negro, as suas orientações são um grande aliado para a luta contra o racismo e seus efeitos perversos sobre os negros, uma vez que preconiza o Artigo 1 da DUDH: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” Nesse contexto, concordamos com Lundy e Sainz (2018) quando sugerem a alfabetização jurídica para as crianças, ou seja, não só aprender a ler e a escrever, mas também aprender quais são os seus direitos. Sugerimos que essa visão seja ampliada e que toda a população seja alfabetizada juridicamente, no sentido de entender que todo e qualquer ser humano tem direito à vida, ao respeito, à liberdade e a oportunidades, independente de sua raça, seu credo, sua cor ou religião.

Por fim, vamos tratar da interculturalidade crítica, pois quando pensamos sobre o fato do Brasil ser um país de dimensões continentais, formado pelos negros, brancos e indígenas não podemos deixar de discutir como essas culturas se relacionam. Isso resulta em uma profusão de culturas que se misturam nos diversos espaços. Todavia, o que se tem observado nos últimos anos, principalmente nas escolas, é essa diversidade sendo utilizada para hostilizar alunos. Vieira e Moreira (2018) e Candau (2012) relatam várias pesquisas apontando as diversas formas de violência que alunos negros, indígenas e pessoas com deficiência sofrem em sala de aula. No presente cenário educativo é imprescindível o trabalho com as diferentes culturas que emergem em sala de aula, pois um dos passos para vencer o preconceito é o conhecimento. Por essas razões concordamos com Walsh (2001, p. 10-11, tradução nossa) quando ela assevera que:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

E a nossa meta é uma sociedade equânime, igualitária onde todos possam ir e vir, se expressar e poder andar na rua sem medo de ser abordado ou machucado por simplesmente ser negro. Neste sentido, entendemos que o processo de mudança e transformação da sociedade é pela educação, empoderando as pessoas por meio do conhecimento, da informação e do diálogo e assim construir novas narrativas para esse mundo, uma vez que “uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo” (FREIRE, 2021, p. 76), utilizando os pilares da representatividade, dos Direitos Humanos e da interculturalidade crítica, sabemos que apenas estes pressupostos não são suficientes. Contudo o presente estudo possui limitações e no momento vamos nos ater a esses três.

As considerações acima têm implicações significativas quando analisamos as brincadeiras na Educação Infantil (EI) pelas seguintes razões: 1) essa etapa da Educação Básica como é previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que é um documento normativo de referência obrigatória para elaboração dos currículos formais e oficiais, tem por eixos orientadores a interação e a brincadeira, desta forma o brincar deve ser uma das principais estratégias do trabalho docente; 2) observando o desenvolvimento infantil sob a lente da Psicologia Histórico-Cultural, a criança na EI encontra-se em processo de formação da moral, da subordinação as regras, da constituição das relações sociais e o desenvolvimento do pensamento abstrato, os quais podem ser possibilitados pelo brincar (LEONTIEV, 1988).

Compreendemos que a aprendizagem escolar orienta o desenvolvimento e este é impulsionado com as brincadeiras e as experiências que essas atividades proporcionam e contribuem para a construção da identidade das crianças (VIGOTSKI, 2001, 1998; COOPER; QUIÑONES, 2022), pois elas podem provocar alterações de caráter mais geral na consciência, uma vez que “a brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (VIGOTSKI, 2001, p. 35). Por isso, acreditamos que as brincadeiras africanas podem se constituir em uma ferramenta eficaz para trabalhar a representatividade, os Direitos Humanos e a interculturalidade crítica com as crianças em fase de formação, criando possibilidades de valorização da cultura africana, da diversidade humana, do respeito pelo próximo, da cooperação, da importância do outro para o desenvolvimento e da compreensão da existência de outras formas de cultura, além da eurocentrada. Desta forma, ao trazermos estas atividades para a sala de aula, não apenas estamos trabalhando os aspectos curriculares formais e oficiais, mas permitindo que as diversas crianças e professores desconhecedores destas brincadeiras, as conheçam e as insiram em

seus arsenais de lazer, ensino e diversão e assim promovendo aquilo que Gomes (2012) chama de descolonização do currículo.

As brincadeiras fazem parte da cultura de um povo e geralmente atravessam gerações e são passadas de pai para filhos ou entre colegas de brincadeiras e tem como único objetivo, por parte dos brincantes, a diversão. Entretanto, sabemos que ao brincar a criança impulsiona o desenvolvimento, desenvolve a autonomia, o respeito às regras, a resolução de problemas, o desenvolvimento da linguagem, além de prepará-la para a vida adulta (FERREIRA, 2016).

A articulação dessas ideias nos permite afirmar que por meio das brincadeiras as crianças podem se disponibilizar para aprenderem um pouco mais sobre a cultura africana. Bem como serem levadas a entender que as brincadeiras de origem africana produzem os mesmos resultados que as brincadeiras tipicamente brasileiras, a satisfação de brincar. E assim criar caminhos para desmistificar a cultura africanas que é vista de maneira preconceituosa e discriminatória, reforçando as práticas racistas e desumanizantes que vêm sendo aplicadas desde o início da escravidão no Brasil (ALMEIDA, 2021).

Na próxima seção faremos a análise dos vídeos, os quais consideramos como um ótimo exemplo de atividade a ser desenvolvida na Educação Infantil para trabalhar a representatividade, os Direitos Humanos e a Interculturalidade crítica e assim criarmos possibilidade de construir uma sociedade equânime e igualitária por meio de práticas pedagógicas aplicadas desde a Educação Infantil.

3. QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA

Segundo Cellard (2008) e Fonseca (2002) a análise do documento permite compreender o social e abarca uma diversidade de fontes, entre elas podemos citar o vídeo. O propósito desta análise é mostrar que por meio de brincadeiras, nesse caso em específico o brinquedo cantado, é possível desenvolver noções de respeito e diversidade em sala de aula com as crianças da Educação Infantil.

O vídeo 1 foi publicado no dia 17 de agosto de 2022 na rede social *Instagram*, que pode ser acessada pelo aparelho celular ou pelo computador. Para acessá-la pelo celular o usuário precisa fazer o *download* do aplicativo e realizar um cadastro, sendo necessário um número de telefone para tanto. A rede social é mundial, permitindo a conexão de várias pessoas em diferentes partes do mundo. Cada usuário pode convidar ou ser convidado para seguir os diferentes usuários que recebem o nome de perfil. O vídeo 1 foi postado em um perfil aberto chamado Pevirguladez_ (SOUZA, 2017), que tem cerca de 24 mil seguidores. Desta forma, qualquer pessoa pode seguir e ter acesso às publicações do perfil, que tem como epígrafe: Educação Antirracista através da “Arte”.

O vídeo 1 (V1) tem um minuto e 45 segundos, e neste artigo vamos

analisar os primeiros 49 segundos nos quais é mostrado um grupo de 17 crianças, de diversos tons de peles e diferentes tipos de cabelo, evidenciando cada característica ali presente, ou seja, podemos notar indícios de representatividade. Elas são matriculadas no Espaço de Desenvolvimento Infantil Professor Carlos Falseth, no Jardim América, Zona Norte do Rio de Janeiro. No vídeo elas podem ser vistas pulando, gesticulando e cantando a música: *O meu cabelo é bem bonito* de autoria de Allan de Souza. O vídeo contava com mais de 30 mil curtidas e 3.575 comentários até o momento da análise.

O programa jornalístico (V2) sobre notícias locais do Rio de Janeiro RJ1 fez uma reportagem sobre o vídeo 1 que foi ao ar no dia 19 de agosto de 2022 (TORRES, 2022), tendo em vista o impacto que ele causou na rede social. A matéria dura três minutos e 57 segundos e mostra o vídeo 1 (os primeiros 49 minutos), uma entrevista com o professor da turma e as crianças apresentando a música para um grupo de pais e/ou responsáveis. A figura 1 é uma foto da reportagem veiculada pelo programa jornalístico. Allan atua na Educação Infantil e é formado em Letras Português e literatura.

Figura 1: Professor Allan de Souza, seus alunos e a repórter Livia Torres



Fonte: Torres, 2022. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10863510/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Interessante notar que o professor está usando uma camisa preta com a foto de Nelson Mandela escrito embaixo da foto “Madiba”, que é uma referência ao grupo étnico a qual o Mandela pertencia e se configura uma maneira carinhosa de se dirigir a um dos maiores líderes mundiais na luta contra o *Apartheid*⁶, sistema racista da África do Sul. Ou seja, podemos deduzir que o professor ao

6 Regime jurídico de segregação racial que vigorou na África do Sul entre os anos de 1948 até 1994, pelo Partido Nacional, composto pela minoria branca e que cerceou a maioria dos direitos da população negra, que segundo Almeida (2021, p. 67) “[...] era uma mistura macabra de práticas colonialistas-escravistas com nazismo”.

colocar essa camisa também se colocava em um lugar de luta. Pela reportagem (V2) e pelo vídeo postado pelo professor (V1) é possível perceber que o trabalho da representatividade feito pelo professor Allan não se configura como algo esporádico e sim sistemático, pois além de afirmar durante a entrevista que já vinha fazendo um trabalho com literatura antirracista na escola, em seu perfil no Instagram, abaixo da postagem do vídeo ele comenta

Acredito muito q [sic] o caminho para uma infância sem difusão de preconceitos ou intolerâncias parte daquilo q [sic] a gente como família e educador cultiva neles desde cedo, formando assim um intelecto já socializado com práticas de respeito, autoestima e valorização daquilo q [sic] cada um traz na sua ancestralidade.

Nesse sentido, Silva e Borges (2021) salientam o fato de professores não estarem preparados para lidarem com essas questões em sala de aula, tornando imperativo a formação, a disponibilidade e o engajamento docente no sentido defendido por Freire (2021), pois no que tange à brincadeira pedagógica, consideramos a mediação docente fundamental.

Isso fica claro ao longo dos 49 minutos do vídeo 1, em que as crianças cantam demonstrando conhecer a letra da música. É possível ver que uma criança, enquanto canta aponta para seu próprio cabelo, talvez como uma maneira de se reconhecer e de se colocar. Aos 27 segundos do vídeo 1, duas crianças se abraçam de maneira espontânea, evidenciando afeto e carinho uma pela outra, que é o objetivo do trabalho antirracista, entender o outro como ser humano. A letra da música fala sobre os diferentes tipos de cabelo, a saber:

O meu cabelo é bem bonito/ É Black Power e é bem pretinho/ O do João também é bonito / É amarelo e bem lisinho/ O da Vitória é uma gracinha/ Cor de chocolate, feito de trancinha/ O do Ricardo é muito legal / É bem crespinho, e é natural/ Muitos formatos, vários cabelos/ Não tenha medo, se olhe no espelho/ Ele representa a sua identidade / Ninguém vai tirar a minha liberdade! (SOUZA, 2022).

Ao analisar a letra da música que as crianças cantam, que fala do empoderamento infantil, da valorização dos diferentes tipos de cabelos, do processo de construção da identidade que perpassa pela valorização e reconhecimento das características de cada indivíduo, nesse caso específico, do cabelo em suas diversas formas, cores e tamanhos. As crianças cantam: “*Não tenha medo, se olhe no espelho!*”. Essa frase trabalha a autoestima das crianças e a autoaceitação. Ao concluir a música falando sobre a liberdade, o professor faz alusão ao processo de escravidão sofrido pela população negra e embora não mencione isso, está trabalhando noções de Direitos Humanos com a turma de uma maneira leve, brincante e cantante.

Ao analisar a reportagem (V2), podemos destacar que os pais e ou responsáveis pelas crianças foram convidados para participarem da matéria, pois

é possível perceber quando a câmera faz um *zoom out* vários adultos ouvindo as crianças cantando. Desta vez todos sentados em almofadas, disseminando a informação de que o empoderamento infantil perpassa também pelo trabalho com os responsáveis pelas crianças.

No sentido de aprofundar a questão sobre o trabalho com o cabelo, o professor pode fazer uma oficina de tranças, de turbantes, mostrar vídeos de como as mulheres africanas modelam seu cabelo e assim iniciar o trabalho com a interculturalidade crítica, pois a África é um continente com 54 países, distribuídos em cinco regiões, com mais de 2 mil idiomas entre eles a língua portuguesa. Com isso, fica evidente a riqueza de trabalhos que o professor pode desenvolver em sala de aula. Durante a entrevista para o programa jornalístico o professor da turma afirmou que a “Educação Infantil é espaço de mudança” e nós acreditamos que nela temos um cenário extremamente favorável para aprender que o respeito ao outro é condição *sine qua non* para vivermos em paz.

4. PARA CASA AGORA EU VOU

Na perspectiva de refletir sobre o trabalho da brincadeira antirracista na Educação Infantil trabalhamos três pressupostos: a representatividade, os Direitos Humanos e a interculturalidade crítica e como estes se constituem como pilares na luta contra o racismo, pois é necessário que cada um seja capaz de se identificar com um grupo e que esse grupo seja considerado como parte de uma comunidade. Os Direitos Humanos, embora não tenham sido elaborados para proteger especificamente a população negra, tornam-se importantes aliados ao servir de orientação para as nações do mundo sobre a importância e o valor de cada ser humano independente de raça, credo, cor ou religião. E, finalmente, a interculturalidade crítica que busca a descentralização da cultura europeia e a valorização da diversidade cultural.

Após elencar esses conceitos apresentamos como o brincar pode impulsionar o desenvolvimento e como a Educação Infantil é o cenário ideal para desenvolver o trabalho antirracista, tanto por meio da legislação como por meio de teóricos que apontam essa fase da criança como o período onde geralmente acontece a formação da moral, o desenvolvimento do respeito às regras, da constituições de relações e tudo isso por meio de experiências que a brincadeira pode proporcionar.

Concluimos que a atividade desenvolvida pelo professor Allan se constitui em um dos caminhos possíveis para a luta antirracista, a qual perpassa, necessariamente, pela Educação para as Relações Étnico-Raciais dos futuros cidadãos. A atividade selecionada pelo professor, para desenvolver o tema é adequada ao público-alvo, uma vez que trabalhou a diversidade de cabelos em sua

sala de aula, valorizando cada uma delas, de uma forma brincante, provocando a disponibilidade e o engajamento das crianças na atividade (FREIRE, 2021) e criando a possibilidade de novas narrativas na construção da identidade dessas crianças, independente da raça.

Por fim, lembramos que a vinda dos povos escravizados para o Brasil é considerada o maior deslocamento humano já feito e iniciou oficialmente em 1550, sendo concluído legalmente em 1888, quando os negros foram retirados das senzalas e subiram os morros ocupando o que conhecemos atualmente por favelas. Por isso, grande parte da população brasileira que vive em situação de rua, em vulnerabilidade social e alimentar e em presídios é negra. Portanto, a luta por uma sociedade justa não pode ser apenas dos negros, precisa ser de todos, uma vez que a nossa sociedade foi construída tendo como base um processo de desumanização de uma raça no sentido de explorá-la. Desta forma, somente pelo trabalho, disponibilidade e engajamento de todos poderemos mudar essa realidade e construir uma sociedade justa e equânime e o trabalho do professor Allan de Souza é um belo exemplo de como fazer isso no contexto da Educação Infantil.

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM); à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF, Edital 12/2022 - Programa FAPDF *Learning*); aos Programas de Pós-Graduação em Educação da Faculdade (PPGE/UnB – Acadêmico e Profissional), ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE/UnB) da Universidade de Brasília e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ARAUJO, Débora Kelly Pereira de; SOARES, Fabrícia Rodrigues. Educação antirracista e o protagonismo infantil: tessituras cotidianas na vivência escolar. *In: VII Congresso Nacional de Educação. Anais [...]*. 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA106_ID8775_11082021091937.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2022.

AREND, Sílvia Maria Fávero. Direitos humanos e infância: construindo a Convenção sobre os Direitos da Criança (1978-1989). **Tempo**, v. 26, n. Tempo, 2020 26(3), p. 605–623, set. 2020.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. São Paulo: Editora UNB - Imprensa Oficial: 2004. BURKE, Peter.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro

de 1988. Brasília/DF: Senado Federal.

_____. Ministério da Educação /SECAD. **Orientações e Ações para educação das relações étnico-racial na educação – Educação Infantil** (cadernos 1 e 2) p.40, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf . Acesso em: 18 mai. 2022.

_____. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 07 fev. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. Educ. Soc., 2012 33(118), p. 235–250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL-9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 mar. 2023.

CAVALCANTE, Kellison Lima Cavalcante. Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano. *In: Revista Semiárido De Visu*, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020.

CELLARD, André. A Análise Documental. *In: POUPART, Jean. et al. (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

COOPER, Maria; QUIÑONES, Gloria. *Toddlers as the one-caring: coauthoring play narratives and identities of care*. **Early Child Development and Care**, 192:6, 2022. p. 964-979, Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1826465>. Acesso: 15 dez. 2022. DOI: 10.1080/03004430.2020.1826465.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DO DIREITOS HUMANOS (DUDH).

Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. “**Loira você fica muito mais bonita**”: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.48.2016.tde-11082016-125924. Acesso em: 02 mar. 2023.

FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus. Trabalho pedagógico: o jogo e as brincadeiras como estratégias da ação docente. *In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). Ação formativa docente e práticas pedagógicas na escola..* Editora

Alínea, 2016. pp. 169-188.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/http://www.ia.ufrtrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2023.

FONSECA, Thaisa da Silva; NEGREIROS, Fauston. Como elaborar uma pesquisa em Psicologia Escolar fundamentada no Método Histórico-Cultural? *In*: NEGREIROS, Fauston; CARSDOSO, Jorge Rio (org.). **Psicologia e educação: conexões Brasil – Portugal**. Teresina - PI: EDUFPI, 2019. pp. 460-483.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível: chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. RIOS, F. Márcia Lima (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: LEONTIEV, Alexis. LURIA, Alexander Romanovich. VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. Pp. 119-142.

LUNDY, Laura; SAINZ, Gabriela Martínez. *The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: addressing violations of children's rights in formal education*. **Human Rights Education Review**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 04-24, 2018. DOI: 10.7577/hrer.2560. Disponível em: <https://journals.oslomet.no/index.php/human/article/view/2560>. Acesso em: 15 feb. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso Racismo é um crime perfeito**. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismoe-um-crimeperfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

PEVIRGULADEZ. O meu cabelo é bem bonito. Pevirguladez *In*: **O meu cabelo é bem bonito**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sfsQ6aqFkdM>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SANTOS, Hélio Rodrigues dos; FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O Papel do Agente Socioetnocultural Frente a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Matemática. *In*: **REVEMAT**, 2023: Dossiê Temático: Ed. MTM em diálogo com a Ed. do Campo, Indígena e Quilombola, p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/>

reemat/article/view/91061. Acesso em: 13 mar. 2023.

SILVA, Cátia Candido; BORGES, Fabrícia Teixeira. O professor de tradição Iorubá e a Pedagogia de Terreiro: uma proposição de educação antirracista. *In: Revista Com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 8, p. 198-208, 2021.

SOUZA, Allan de. **O meu cabelo é bem bonito**. 17 ago. 2022. Instagram. @pevirguladez_. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/ChXCrdKA-vsC/?igshid=YmMyMTA2M2Y>. Acesso em: 10 mar. 2023.

TORRES, Lívía. **Professor ensina música a crianças sobre valorizar todos os tipos de cabelo: ‘Não tenha medo, se olhe no espelho’**. 19 ago. 2022. Globo-play. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10863510/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Direitos humanos e educação: o professor de matemática como agente sociocultural e político. *In: Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 15, n. 20, p. 548-564, set./dez. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *In: Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro: UFRJ n. 8, 2008. Disponível em: <www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis10.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

WALSH, Catherine. *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación. 2001.

QUILOMBO, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Elivaldo Serrão Custódio¹

Eugénia da Luz Silva Foster²

INTRODUÇÃO

A crescente demanda por uma educação de qualidade que atenda diversos interesses de grupos e agentes sociais, nos instiga a refletir sobre o reconhecimento da educação quilombola como uma importante modalidade de ensino em destaque, sendo esta fruto de uma intensa luta dos grupos remanescentes de quilombos, que reconhecem na educação destinada as suas crianças uma problemática a ser enfrentada, cujo fim consiste na valorização da identidade dos grupos remanescentes de quilombolas na contemporaneidade.

Tomamos como ponto de partida o relatório final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2012, onde podemos observar que as falas dos representantes das comunidades remanescentes de quilombos presentes, através de sua representação nacional Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), fez-se ouvir através de suas reivindicações, que dentre outras coisas exigiram a garantia de elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.

Soma-se a essas reivindicações, uma maior atenção à educação em suas comunidades, como: a criação de escolas, critérios nas escolhas dos professores para as comunidades e, principalmente, qualificação para os professores que atuam em “escolas quilombolas”. Segundo Custódio (2023, p. 115), além disso,

1 Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Atualmente é professor substituto na Universidade Estadual do Amapá (UEAP). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais cadastrado no CNPq. E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com.

2 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF). Atualmente é professora permanente no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais cadastrado no CNPq E-mail: eugenia.luz@hotmail.com.

“há uma invisibilidade de políticas públicas de ações afirmativas por parte da maioria dos estados brasileiros, o que vem sendo ratificado pela própria limitação da historiografia da resistência escrava”.

No bojo dessa discussão é que surge a questão a respeito da identidade e da memória desses grupos. Será que nas comunidades de remanescentes de quilombos onde existem escolas, há uma maior percepção de identidade de grupo? Será que as escolas, como um espaço de conhecimento normativo e científico, têm interagido com o saber e as vivências da comunidade quilombola em que está situada?

O presente texto é um estudo exploratório de abordagem qualitativa que utilizou da pesquisa bibliográfica e da análise documental como forma de investigação (MARCONI, LAKATOS, 2017; GIL, 2019). Procuramos nos deter principalmente a lei que media as discussões sobre africanidade na educação brasileira, a Lei nº 10.639/2003, caracterizada pela obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afrodescendentes.

Neste capítulo, utilizamos a denominação “remanescentes de quilombo” para os afrodescendentes que compartilham experiências históricas além do uso coletivo das terras, haja vista, que “a expressão “remanescente das comunidades de quilombos”, que emerge na Assembleia Constituinte de 1988, é tributário não somente dos pleitos por títulos fundiários, mas de uma discussão mais ampla travada nos movimentos negros e entre parlamentares envolvidos com a luta antirracista (LEITE, 2000, p. 339).

Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para a compreensão da emergência de uma educação, apropriada no território remanescente quilombola, no estado do Amapá, cujo currículo seja adequado às Diretrizes Nacionais para a educação escolar quilombola, contribuindo para a quebra de um paradigma educacional eurocêntrico universalizante e alheio às especificidades das comunidades existentes na Amazônia Brasileira.

QUILOMBO: HISTÓRIAS DE RESISTÊNCIA E SUPERAÇÃO

O processo de interação dos vários grupos étnicos na região amazônica não pode ser entendido como um fenômeno harmônico, mas como resultado de um sistema econômico denominado de “sistema colonial”, onde toda a base da economia estava sustentada pela força de trabalho escravo, que por sua vez, fomentava o tráfico constante de “almas”, que auferiam lucro a um seletivo grupo que detinha a hegemonia política, econômica e cultural da região.

Este processo possibilitou um contato com diferentes grupos de africanos transportados de diversas regiões da África, que aqui se encontraram com os demais grupos étnicos, em uma condição de harmonia, segundo um discurso

dominante, onde a solidariedade residia na condição de cativo e/ou de submissão. Portanto, aqui também encontraram o elemento indígena “reduzido à mesma condição de escravo ou servo de gleba, numa convivência mais ou menos promiscua com soldados e colonos oriundos das classes populares do velho mundo” (SALLES, 1989, p. 80).

Salles (1989) nos apresenta um olhar um tanto simplista e até ofensivo ao descrever a experiência histórica dos africanos como “uma convivência mais ou menos promiscua” negligenciando a violência no qual os indígenas e trabalhadores africanos foram submetidos na condição de escravos. Esse processo de interação, mais as disputas do jogo geopolítico estabelecido na região Amazônica entre as grandes nações europeias, possibilitaram aos negros uma maior mobilidade espacial e de resistência, como nos deixa entender Flávio dos Santos Gomes:

Devido as suas situações geopolíticas, as capitânicas do Grão-Pará e do Rio Negro, na Amazônia, divisavam com territórios coloniais sob domínios espanhol, inglês, holandês e francês. O cenário principal para esses ‘bumerangues’ era a região de Macapá, na capitania do Grão-Pará, que limitavam-se com a Guiana Francesa. Havia ali uma constante motivação de fugas de escravos e formação de quilombos desde o primeiro quartel dos setecentos (GOMES, 1996, p. 135-136).

Mobilidade e resistência que, por sua vez, permitiram a formação de quilombos no espaço do território amazônico, já que, o “destino” natural do negro fugido era o mocambo³ (SALLES, 1988). Voltando a Gomes (1996), que considera a fuga de escravizados e a formação de quilombos um problema crônico a ser enfrentado pelas autoridades imperiais, observamos a grande movimentação ocasionada pelo que o autor convencionou chamar de “bumerangue quilombola”, o que seria a constante troca de informações, produtos e experiências, e por que não falar, também, de solidariedades, entre essas populações “fugidas” nessa imensa região de fronteiras localizada na Amazônia:

Esses quilombolas andavam armados, produziam roupas tingidas com vegetais da floresta, caçavam, ‘salgavam’ carne para comerciar e ‘faziam tijolos para os franceses fazerem uma fortaleza’. Neste contexto, naquelas regiões da Amazônia colonial, negros – fossem escravos ou livres, fugidos – criaram um espaço para contatos e cooperação. Com experiências diferenciadas e sonhando com a liberdade, promoviam não só comércio clandestino, mas fundamentalmente um campo de circulação de experiências [...] transformaram-se, assim, em ‘bumerangues quilombolas’ (GOMES, 1996, p. 139).

Deste modo, Gomes (1996) nos ajuda a pensar o quilombo, não como um lugar isolado do mundo a sua volta, mas como um lugar onde havia um movimento

3 Os mocambos eram pequenas aldeias formadas por escravos fugidos. Também conhecidas como “terra de refúgio”, onde escravizados fugidos, negros livres e libertos, pardos e grupos indígenas procuravam estabelecer uma vida livre e autônoma.

de ida e volta, seja de informações e/ou produtos, transformando o conjunto de seus contemporâneos em catalisadores de informações, e por que não dizer também, um espaço crível de intensa fomentação de ideias, cujas mesmas circulavam pelos portos de várias regiões do mundo, dadas as devidas proporções, num constante processo de troca de produtos e mercadorias entre metrópoles e colônias.

Ainda sobre a presença da população negra na Amazônia, Vicente Salles, nos mostra que neste processo de ocupação, nem tudo foi tão simples, pois haviam outros, que se enquadravam na mesma condição social, não como escravizados, mas como indivíduos de classe inferior, como era o caso dos povos indígenas, possibilitando que os “contatos inter étnicos se processaram intensamente, isentos do mais rudimentar preconceito racial, fundindo num todo os três estoques fundamentais: o branco, o índio e o negro” (SALLES, 1988, p. 69).

Por esse motivo, temos a constatação que o negro não se conservou “puro”, mesmo por que não sofreu pressões segregadoras, misturando-se facilmente à massa da população (SALLES, 1988). Acreditamos que não tão “facilmente”, como afirma Salles (1988) e não sem tais “pressões”, mas de qualquer modo, participou sim desse processo intercultural, o que justificaria a grande pluralidade de manifestações culturais genuinamente brasileira e amazônica, fruto de uma intensa troca material e imaterial, resultando em novos elementos culturais brasileiro, amazônicas e amapaenses.

Portanto, mais do que entender a presença negra na Amazônia Brasileira, é preciso compreender que os afro-brasileiros, para além de serem enquadrados dentro de uma lógica coisificada dentro do sistema colonial, esses indivíduos foram capazes de se adaptar a um conjunto de situações e, sempre que possível, desenvolveram suas próprias lógicas de resistência, seja na criação de quilombos, seja na participação em conflitos armados contra a opressão da elite dominante como na Cabanagem⁴, seja através de violência física ou quebra de equipamentos e até mesmo na reivindicação de melhores condições de trabalho (LARA, 1988).

Para pensar a educação escolar quilombola é necessário também nos remeter aos conceitos históricos que temos acerca do território remanescente de quilombo que, segundo Ilka Boa Ventura Leite, sofreu várias modificações ao longo da história e:

O quilombo constitui questão relevante desde os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial, reaparece com a Frente Negra Brasileira (1930/40) e retorna à cena política nos anos 70, durante a redemocratização do país. Trata-se, portanto, de uma questão persistente, tendo na atualidade importante dimensão na luta dos afrodescendentes (LEITE, 2000, p. 333).

4 A Cabanagem foi uma revolta popular extremamente violenta, ocorrida de 1835 a 1840, na província do Grão-Pará.

Assim, o quilombo, mais do que uma nomenclatura ressemantizada, tornou-se uma importante identidade coletiva, construída no processo histórico pelos afrodescendentes, visando à garantia de direitos coletivos outrora negados, seja a titulação definitiva do seu território, seja uma educação escolar que reconheça e garanta a sua reprodução sócio histórica no conjunto de uma sociedade multicultural como a brasileira (NUNES, 2006).

E se tornaram sujeitos protagonistas de uma presença marcante, não só na história do Grão-Pará e Maranhão, do período colonial, mas em todo o Brasil contemporâneo, como indivíduos capazes de superar as suas condições de exploração na busca de alternativas, a partir das adversidades propiciadas pela realidade do sistema colonial, seja na contemporaneidade, por melhorias no seu modo de vida e reprodução de sua cultura.

Portanto, o estado Amapá pela sua construção histórica, onde “os trabalhadores africanos compuseram, ao lado dos ameríndios e colonos portugueses de poucas posses as multiplicidades sociais da vila de São José de Macapá” (LUNA, 2011, p. 74), não foge à realidade brasileira e, por isso, a prevalência de vários territórios étnicos e tradicionais, sejam eles indígenas ou quilombolas e alguns com as escolas instaladas.

O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA

O ponto de partida para a compreensão política e institucional da importância das comunidades tradicionais, bem como dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, se encontra na Constituição Federal de 1988 que expressa que o reconhecimento institucional do Estado Brasileiro aos direitos de diversos grupos não só ao território, mas principalmente ao uso dos recursos naturais, a partir do reconhecimento da importância dos diversos grupos sociais e étnicos e suas identidades coletivas para a sociedade brasileira. Assim, as comunidades tradicionais de remanescentes de quilombolas ganham reconhecimento e importância no âmbito institucional, já que a existência e reconhecimento dessas comunidades advêm de um processo histórico anterior a Carta Magna de 1988, principalmente no contexto da região amazônica.

A Constituição Cidadã de 1988, reconheceu a importância cultural e identitária como patrimônio cultural de interesse da União, estados e municípios e como tal, devem ser preservados garantindo a sua manutenção e integridade, uma vez que os territórios integram a formação da identidade nacional.

É nesse contexto, que a Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1998, vem

contribuir para o reconhecimento e preservação da história e cultura desses territórios, instituindo a obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura Afro-brasileira e indígena, no currículo escolar de todo o Brasil.

E no caso específico desses territórios étnicos existe um diferencial; elas próprias são a fonte histórica e a principal representação cultural afro-brasileira na contemporaneidade. Portanto, suas tradições precisam sobreviver pragmaticamente, assim como a memória coletiva para garantir a preservação desses grupos enquanto experiências culturais e históricas únicas.

No Amapá há uma grande prevalência de grupos remanescentes de quilombos, alguns deles, até integrados a áreas urbanas e com suas terras certificadas e tituladas: como é o caso do Curiaú, Mel da Pedreira e Conceição do Macacoari. Já outras comunidades, buscam o seu reconhecimento histórico e cultural, onde o processo de reconhecimento e titulação, junto INCRA ainda está em andamento.

De acordo com levantamento da Fundação Palmares e da Secretaria Extraordinária de Políticas para os Povos Afrodescendentes (SEAFRO), no Amapá foram identificadas 138 comunidades de remanescentes de quilombolas, sendo que desse universo, apenas 40 conseguiram a sua certidão de auto reconhecimento emitido pela Fundação Cultural Palmares, conforme o quadro geral de remanescentes de quilombos expedido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)⁵ e, apenas as Comunidades citadas acima, possuem o título definitivo de suas terras, delimitando a área da comunidade quilombola.

Segundo Fonseca (2003), a universalização da educação no Brasil e no mundo tornou visível uma melhor compreensão do currículo e sua construção ideológica, principalmente no contexto da seleção dos conhecimentos do que se ensina e do que se aprende para uma sociedade contemporânea, que tem na educação mais do que um direito, mais uma necessidade de transmissão, manutenção e perpetuação de um conhecimento caracterizado como importante para o conjunto da sociedade, e vai mais além ao afirmar:

O texto dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental em história, lançado oficialmente pelo ministério da Educação em 1997, tenta dar uma resposta sobre o que da nossa cultura, da nossa memória é mais adequado para transmitir as novas gerações que frequentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil (FONSECA, 2003, p. 32).

Desta forma, não há dúvida de que a história enquanto disciplina entra nesse contexto e se amplia enquanto possibilidade de diálogos e de disputas ideológica inerentes às sociedades contemporâneas, trazendo para o seu seio,

5 Ver <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/QUADRO-RESUMO.pdf>.

uma profunda discussão sobre os seus saberes validos enquanto conhecimentos a serem transmitidos ao conjunto de uma sociedade diversificada em sua multiplicidade cultural.

Portanto, um dos marcos iniciais desse processo de mudança está inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), para o ensino de história na educação básica, que trouxe consigo novos referenciais, conceitos e propostas metodológicas para a disciplina história, buscando uma adequação às novas realidades políticas e sociais de um país em transformação, findado o longo período de intensa arbitrariedade de um governo militar.⁶

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem de uma demanda educacional onde debates e reflexões resultaram na construção de um documento referencial de caráter normativo e consultivo que auxilie na fundamentação das aulas, em nível nacional no ensino básico.

E, na área de Ensino de História, se aprofundam as discussões no tocante à utilização do tempo, da cronologia oficial (o estabelecimento de linha cronológica) e da ação individual e coletiva na construção da história humana, onde “de modo geral, pode-se dizer que os fatos históricos remetem para as ações realizadas por indivíduos e pelas coletividades, envolvendo eventos políticos, sociais, econômicos e culturais” (BRASIL, 1997b, p. 39).

Assim, o maior avanço no contexto do currículo e do processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente na seleção do que se ensina e se aprende, chega com as novas alterações que inclui no contexto do ensino a educação para as relações étnico-raciais. E, segundo Petronilha Silva:

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do CNE/CP 3/2004 e da respectiva resolução CNE/CP1/2004, estabelecem a educação para as relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de ofertas e educação por escolas e universidades, tem-se, entre outros quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais (SILVA, 2007, p. 490).

Portanto, a educação das relações étnico-raciais entra no contexto da educação brasileira como elemento obrigatório para as instituições de

6 Em relação ao Amapá, embora o Estado atualmente possua suas próprias diretrizes curriculares estadual - última versão oficial datada de 2018 -, segundo Custódio (2019, p. 12), somente a partir de 2003 iniciaram-se as “[...] reivindicações para a atualização da política educacional [...]”. No entanto, essa “atualização está sendo feita com muita lentidão, haja vista que as estruturas tradicionais do estado não modificaram. Mesmo com as mudanças que ocorreram na estrutura organizacional da SEED, muitas situações continuam no mesmo lugar literalmente”.

ensino, na observação de uma educação de qualidade, e nos aponta uma mudança significativa no contexto da educação, no que diz respeito não só a flexibilização do olhar no processo de ensino e aprendizagem, mas dos seus atores, suas histórias e o conjuntos de seus saberes tradicionais. Deste modo, o ensino escolar em território quilombola deve conter as seguintes especificidades, segundo a Resolução Nacional: “O direito à igualdade, a liberdade, diversidade e pluralidade; a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira”; além do “o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas” (BRASIL, 2012).

Destacamos os itens que trazem para o contexto da educação e do currículo escolar itens inerentes à história de luta das comunidades de remanescentes pelo seu reconhecimento e valorização de seus saberes, se constituindo uma verdadeira ruptura, no que concerne o escopo de conhecimentos válidos para uma sociedade que tem a Europa como elemento valorativo importante no processo civilizatório.

Neste cenário, palavras como: manifestações afro-brasileiras, reconhecimento dos quilombolas, reconhecimento de suas lutas e direito ao etnodesenvolvimento, passam a fazer parte no contexto de seleção de saberes e conhecimentos válidos, e o território, um importante conceito a ser trabalhado de forma unitária, comunal e imprescindível para a manutenção do conjunto de indivíduos que o ocupam historicamente, o que caracteriza ao nosso ver, uma ruptura de paradigma que se processa no currículo, conciliando o “formal e o real” em um único, viável e necessário para o contexto da especificidade dos remanescentes de quilombola.

Diante deste contexto, podemos concluir que há um longo caminho a percorrer para que as comunidades quilombolas tenham uma escola que, realmente esteja a serviço da comunidade, no sentido de garantir, para além do conhecimento científico formal, cuja concretização é evidenciada no “currículo manifesto”, mas também, a preservação de sua cultura e o resgate de sua identidade. Ressaltamos que são válidas todas e quaisquer iniciativas individuais que visem garantir a ressignificação dos conceitos valorativos que definem o grupo em questão. Concordamos com Custódio (2023, p. 11), quando enfatiza que,

A proposta da Educação nacional acentua o reconhecimento da diversidade de identidades, valoriza o respeito, e considera no processo o direito da especificidade dos brasileiros. A proposta está alvitrada, também, no direito à diferença, sendo a escola um dos espaços para colaborar na superação de todas as formas de discriminações e racismo. Assim, as propostas pedagógicas e os regimentos escolares devem acolher, com autonomia e senso de justiça, o princípio da identidade pessoal e coletiva dos professores, dos alunos e de todos que convivem neste espaço social.

Neste universo, a disciplina história e as demais que compõe o currículo escolar adentram nesse processo como uma ferramenta poderosa e fundamental, sem sombra de dúvida, mas não pode trilhar sozinha este caminho, sendo necessária uma ampla discussão sobre o currículo manifesto, inclusive com a participação dos representantes dessas comunidades, que a muito lutam por uma educação de qualidade. Enquanto que a lei n. 10.639/2003 assume um importante papel de política pública na garantia de uma reparação história, corroborando com a visibilidade, contextualização e desconstrução de conceitos cristalizados dessas comunidades no período histórico pós-escravatura.

E o quilombo deve ser compreendido como um espaço pleno de direito, conquistas e história, pois segundo Milton Santos:

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida [...] o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente [...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 2002, p. 122).

Cujo conceito de espaço, ao nosso ver, traz para a contemporaneidade uma representação adequada para se pensar o conjunto de elementos que representam os remanescentes quilombolas e seus saberes, no contexto de um espaço geográfico, constituído pela sua história de luta, e preservada pelas suas manifestações culturais, já que o mesmo “é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total” (SANTOS, 2002, p. 171).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos despertou uma importante reflexão sobre identidade, ação pedagógica, saberes e fazeres quilombolas. Sobre especificamente o termo “identidade”, temos que nos reportar ao conceito de identidade na pós-modernidade, onde Hall (1997, p. 39) afirma que em vez de falarmos de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto pela plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduo, mas como uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através do quais nos imaginamos ser vistos por outros.

A concepção de identidades abordada por Hall (1997), às quais relacionam-se aos contextos sociais e históricos das sociedades onde os indivíduos estão inseridos, e a formação dessa identidade passa a ser descrita de acordo com

o seu papel enquanto sujeito. Nos três tipos de identidades, trabalhados por Hall (1997), é no sujeito pós-moderno que a identidade deixa de ser vista como unificada e estável, assumindo identidades diferentes em diferentes momentos. Assim, presenciemos as transformações de conceito de estrutura das instituições, bem como dos sujeitos que nela atuam, que neste caso se insere a escola e os profissionais que nela trabalham.

Por fim, o processo de ensino e aprendizagem, enquanto meio de mediação/apropriação de conhecimento oficial, através da escola, a partir de um direito universal, como argumento Fonseca (2009), passa por diversas transformações e disputas na atualidade, sobre os conhecimentos e saberes válidos a serem ensinados ao conjunto da população, e por isso, a escola e o currículo passam por um constante e intenso processo de legitimação e disputa ideológica, o que corrobora para uma ruptura através de uma dinâmica própria, possibilitada pelos novos tempos e maior inserção de grupos subalternos no espaço escolar e, neste caso específico, entendemos que a escola que está inserida em um território periférico: um território remanescentes de quilombolas, e houve um processo de diálogo entre os atores sociais através do “Identidade cultural”.

Por outro lado, o ensino de história passou por muitas transformações nos últimos anos no Brasil e no mundo, impulsionado não só pelo avanço da ciência história, mas também por uma necessidade de adequação aos novos dilemas de uma sociedade mais conectada, diversificada e acessível às novas possibilidades de reconhecimento de direitos, além da sua universalização, que exigiu um novo escopo de práticas e de linguagem para diferentes realidades (FONSECA, 2003).

Deste modo, acreditamos que a identidade e a memória dessas comunidades quilombolas serão preservadas e inseridas no contexto histórico contemporâneo como elementos valorativos de uma história, não só de luta pela sobrevivência, mas também de uma vivência plena de conquistas, preservação e orgulho de sua cultura, construída historicamente no processo.

E, portanto, a sua identidade, saberes e jeitos de viver e ser, dos homens e mulheres dos diversos grupos étnicos brasileiros faz, ou deveriam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, reconhecidos como conhecimentos válidos para a aprendizagem e por isso, ser valorizados nos contextos das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997*. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997a.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECADI, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012*. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: Secretaria de Estado da Fazenda, 1997b.

CONAE - Conferência Nacional de Educação. *Documento Final*. 2012. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 6 maio 2020.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. *Educação (UFMS)*, Santa Maria, p. e15-21, fev. 2019. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30826>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. *Educação Escolar Quilombola no Brasil: um olhar a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos estaduais*. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática de ensino de história: experiências reflexões e aprendizado*. Papirus, Campinas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Flávio dos Santos. Nas fronteiras da liberdade: mocambos, fugitivos e protesto escravo na Amazônia colônial. *An. Arq. Públ. Pa*, Belém, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

LARA, Silvia Hunold. *Campos da violência: escravos e senhores na capitania do rio de janeiro, 1750 - 1808*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

- LEITE, Ilke Boaventura. *Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas*. *Etnográfica*, Portugal, v. 4, n. 2, p. 333 - 354, 2000.
- LUNA, Veronica Xavier. *Entre o Porteau e o Volante: africanos redesenhando a Vila de São José de Macapá*. João Pessoa: Editora Sal da Terra, 2011.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- NUNES, Georgina Helena Lima (Org.). *Educação quilombola*. Brasília: SECA-DI, 2006.
- SALLES, Vicente. *O negro e as transformações sociais no fim do século XIX no Grão-Pará*. Brasília: Microedição do Autor, 1988.
- SALLES, Vicente. *O Negro no Pará*. 2. ed. Brasília: Ministério da Cultura, 1989.
- SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Edusp, 2002.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano 30, v. 3, n. 63, p. 489-506, set./dez., 2007.

TRAUMA FANONIANO: COLONIALIDADE E EPISTEMOLOGIA EM RELAÇÃO À CULTURA

Rogério dos Prazeres¹

Joana Aparecida Fernandes Silva²

INTRODUÇÃO

O presente texto se constitui de uma discussão entorno do trauma fanoniano. O objetivo é problematizar o assunto com cinco formas de racismos velados na sociedade brasileira. Especificamente, dou ênfase ao trauma imposto a pessoas negras, tendo em conta a necessidade constante de termos que exigir respeito, reivindicando direitos igualitários e dignidade social, a bem de realizarmos a nossa cidadania. Concebendo-se também que temos que lidar com manifestações ardilosas e embargos advindos do racismo estruturado na cultura, cujas formas veladas afetam nossa saúde física e mental, minha intenção é instigar reflexões sobre como o preconceito impacta o inconsciente de uma pessoa negra.

A exigência atual que demanda de todos nós a superação de fenômenos culturalmente condicionados (NOGUEIRA, 2006, p. 292), germinados desde um modelo social assimétrico, faz ecoar em nossa história a ilusão de que o racismo findará com leis e decretos. Motivo pelo qual insisto em dizer que a nossa luta é contínua e coletiva. Os campos jurídicos, legislativos e educacionais são apenas algumas das muitas esferas onde a luta afro-brasileira é travada. É evidente que as estruturas morais da sociedade inferem na impressão de que o racismo será atenuado com esforços individuais, como se o uso de máscaras brancas tanto como fuga do sofrimento coletivo, quanto como reprodução de comportamentos opressores, fosse a única saída possível.

Convém ressaltar que, para muitos de nós, é a revitalização da autoestima que está em jogo na superação do complexo de inferioridade, do mesmo modo que o brio identitário coletivo deve ser exprimido como resistência ontológica no seio da situação colonial (FANON, 2008, p. 44). É a prática da resistência

1 Doutorando no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (PPGAS/UFG). E-mail: pleinementperdu@yahoo.fr.

2 Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: joana@ufg.br.

à estereotipização, indispensavelmente, que deve ganhar centralidade em nossos debates. O conceito de Negritude de Munanga, especificamente como identidade negra, revigora o orgulho de um processo identitário coletivo; que não se deve perder de vista na reconstrução positiva da identidade negra, que fora impugnada em processos de exploração de pessoas negras por pessoas brancas (MUNANGA, 2019, p. 19). Atualmente, abranger o olhar sobre nós, negras e negros, como exercício constante de resistência à moral racista, convém à luta contra a subestimação de nossa identidade.

Para instaurar uma discussão sobre isso, primeiramente quero expor a ideia de trauma em Fanon (1925-1961). Depois darei atenção às formas veladas de praticar racismo. Muitas vezes, elas podem até serem difíceis de se identificar; mas quando são, logo, covardemente se procura negar a intencionalidade. É como se só nos restasse aceitar ridicularizações e deméritos por suposta incapacidade de análise da conjuntura em que vivemos. Ao buscar ilustrar o problema, dou atenção à notação do racismo apoiado no artigo *As novas Formas de Expressão do Preconceito e do Racismo* (2004), dos pesquisadores Marcus Eugênio Oliveira Lima, professor da Universidade de Sergipe e Jorge Vala, da Universidade de Lisboa. Estes psicólogos asseveram que formas sofisticadas de racismo comportam práticas cotidianas de preconceitos sutis que, aliás, sugerem uma intelecção acerca do que uma pessoa negra está sujeita em seu dia a dia (LIMA E VALA, 2004).

A ideia de sutileza nos auxilia a darmos conta da conceituação de “violências silenciosas” e nos compreendermos num processo de descolonização epistêmica. Urge recuperar e avaliar sistemas de pensamentos referenciais demolidos, nas palavras de Zunguze (2019). Mas, é preciso antes identificar paradigmas colonialistas. Estas seriam as primeiras posturas na luta contra a deslegitimação do passado ancestral e pobreza imputada a pessoas negras. A saber, a crítica de Fanon se estabelece parcialmente sobre o nosso modo de enxergar as pessoas racistas, seguindo despreocupadamente com suas vidas, enquanto nos destroem e desfiguram nossa dignidade (ZUNGUZE, 2019, p. 5).

Quando a Negritude busca estar menos exposta às experiências de privação e descontentamento, é o trauma fanoniano que vem ao caso, ante a evidências de que a violência racial produziu a exigência de lutas políticas por reconhecimento. No tocante à construção de repúdio e criminalização do racismo velado, a autocrítica passa pela constatação de evidências e aprendizados sobre a descolonização em obras anticolonialistas. Ora, pensar com Fanon é uma maneira de reduzir impactos em nós mesmos, favorecendo a nossa luta para que, cada vez mais, possamos agregar outros sujeitos e mobilizar contribuições às gerações vindouras (ZUNGUZE, 2019).

O TRAUMA EM FRANTZ FANON

Pois bem, o pensamento de Frantz Fanon tem sido considerado um dos mais revolucionários entre os intelectuais de nossa época. Sua crítica radical ao racismo não tem sido só determinante para compreensão dos estudos pós-coloniais, teoria social e sociogênese, ela também tem fecundado discussões sobre a transformação social dos sujeitos, face à adesão daquilo que se convencionou chamar de humanismo. Sua obra tem se tornado conhecida principalmente por dois livros: *Pele Negra, Máscaras Brancas*, de 1952; e, *Os Condenados da Terra*, publicado em 1961.

A perspectiva autobiográfica de Fanon, nestes textos, viabiliza uma análise profunda do descontentamento das pessoas negras com a realidade vivida na dimensão do trabalho, dos estudos, da religiosidade, sexualidade. E tem alçado diversos campos dos saberes como a Filosofia, Sociologia, História e Psicologia. Dito isso, quero frisar que a cultura, entendida por seus aspectos epistêmicos, mostra-se como o campo de batalha determinante para que uma pessoa negra compreenda a si mesma como pessoa inferiorizada ou não, ao mesmo tempo que a cultura é o arrimo da crítica ao colonialismo; ideologia agressora mantida pelo modo de pensar da coletividade branca.

Quando o colonizado passa a pensar em suas amarras, a inquietar o colono, enviam-lhe boas almas que, nos ‘Congressos de cultura’, lhe expõem a especificidade, as riquezas dos valores culturais. Mas todas as vezes que se trata de valores ocidentais produz-se no colonizado uma espécie de retesamento. (FANON, 1979, p. 32).

Em fanon, o problema da emancipação social se liga ao de libertação mental de um sistema racializado, no qual a cultura é pensada. Portanto, para que comecemos a nos desvencilhar de assujeitamentos, devemos reconhecer a episteme constituidora do simbolismo da Negritude em nosso território nacional, no Caribe e todo continente africano. Atento a isso, quero destacar que o primeiro texto de Fanon, acima citado, consiste numa abordagem confessional das experiências vivenciadas por ele, prezado seu olhar para processos de desumanização; reconhecido pelo postulado anticolonial de colocar suas ideias. Notoriamente, neste livro Fanon pretende desvelar os fatores da dimensão clínica e psicológica atinentes ao efeito do racismo.

No segundo livro, Fanon traça os contornos da opressão colonial europeia. E faz isso para nos convocar a uma nova situação, humanista por excelência. Pela característica dos escritos fanonianos, imbricada à postura efetiva que extrapola a posição costumeira de um intelectual, estes clássicos têm inspirado estudantes negros a interpretar à própria realidade. Enquanto contributo à recusa de pensamentos coloniais, a negação do sujeito negro é transmutada

para compelir à autoaceitação. Em Fanon, encontramos um modelo realista de intelectual engajado existencialmente no projeto de construtividade acadêmica.

Cada pessoa que procura ler e se informar sobre a importância da cultura, concernente à realidade do racismo que vivemos, acrescenta saberes em seu processo de autovalorização. Sobremodo, com o conhecimento adquirido, passa-se a contribuir para o esfacelamento de processos de assujeitamento: criticando-se preconceitos que conjugam o aceite da subalternidade estruturalmente imposta às pessoas negras. Mais do que me valer dos dois livros de Fanon e do artigo de Lima e Vala para falar de racismo, quero acolher então duas perspectivas sobre o trauma. Uma é a de Grada Kilomba (2010), psicóloga, especialista em estudos pós-coloniais; e a outra, a de Jeremias Zunguze (2019), professor de epistemologia africana na Universidade da Carolina do Norte, em Asheville.

Para mim, a descolonização e epistemologia, desde esses autores, correspondem como instâncias de detecção do extenso problema que o racismo velado acarreta às pessoas negras.³ Sustentada em Fanon, Kilomba dá destaque a um processo de absoluta rejeição, com a qual a pessoa negra é obrigada a viver, sob jugo de uma construção; isto é, a partir do que quer e pensa o homem branco, ou a cultura das pessoas brancas, inerente a uma fantasia do que deveria ser a Negritude (2010, p. 175). O trauma é percebido por esta autora pela “imposição naturalizada” de que o Outro é incompatível, o ser conflitante, estranho, incomum. Por assim dizer, Kilomba denuncia a forma de vida arraigada nas pressões de uma realidade ficcional, acomodada para fazer com que sejam ignorados seus efeitos nocivos, determinando-se a existência da pessoa negra como ser subalterno, nos contornos do racismo descrito por Fanon (KILOMBA, 2010).

Já Zunguze alega que o trauma também é epistêmico. Seus sinais não estão apenas alicerçados na realidade cotidiana. À princípio, os processos mentais estariam sendo afetados no inconsciente. Isso pode incluir sonhos intrínsecos à realidade que se vive ou distintivos de eventos traumatizantes. Seriam fatos que redundam no sujeito como se fossem uma reencenação de algum incidente, calcado como um mecanismo de enfrentamento da realidade (2019, p. 04). Ao que me parece, Zunguze se determina a pensar o trauma pela via da afetação do ego do sujeito. Seu ângulo de ver o trauma aponta para um saber sobre o *self*, implicado aos sonhos que a pessoa negra tem com algo bom, ou pela conexão com seus pesadelos;

3 O racismo velado consiste em discriminação racial efetiva, cometido em razão de uma lógica estrutural preconceituosa, porém não explícita, concernente à inegável conjuntura de exclusão social ou de produção de atos intencionais, reiterados ou não, instituidores de menosprezo e reforçadores de parâmetros exclusivistas. Ao se identificar o racismo pela sutileza que o conforma, aqueles que se contrapõem ao desvelamento da intencionalidade de quem o pratica tentam a validação da prática racista como comportamento banal, cuja tolerância está conectada à dedução da possibilidade de engano, senão equívoco tácito, como problema particular da pessoa que identifica o fato da agressão com o racismo.

indiretamente, revivendo-se situações de desgaste psíquico (ZUNGUZE, 2019).

Fanon está diagnosticando quase meio milênio de psicose humanística da modernidade eurocêntrica, que assumiu papéis supremacistas na humanidade, infligindo violência epistêmica aos africanos. Essa violência sistêmica, diz Fanon, desencadeia uma resposta de luta ou fuga no colonizado, que é reificada na descolonização. Em suas próprias palavras, “a ‘coisa’ colonizada torna-se homem pelo próprio processo de libertação (ZUNGUZE, 2019, p. 03).

De acordo com Kilomba, “Fanon utiliza a linguagem do trauma como a maioria das pessoas Negras, quando falam sobre experiências cotidianas de racismo, indicando um doloroso impacto corporal e a perda característica de um colapso traumático” (2010, 176). Na ótica de Jeremias Zunguze, de Fanon temos a contribuição da percepção do trauma como sintoma daquilo que as pessoas colonizadas experimentaram após séculos de exposição à violência epistêmica. “O ponto de origem disso estaria no sequestro de africanos que, após serem trazidos para o novo mundo, foram escravizados, experimentando overdoses de traumas raciais” (ZUNGUZE, p. 2019, p 2). Nesse sentido, “o trauma epistêmico é um fenômeno global afetando africanos e afrodescendentes, como profundamente demonstrado na obra de Fanon *Os Condenados da Terra*” (*Idem*, 2019, p. 2-3). Logo, o trauma entendido por Zunguze é o da violência conectada ao saber histórico sobre o sujeito e sua realidade – passado e presente; que se diferencia da característica apontada por Quiomba pela pré-programação para a alienação, a afecção psíquica, externada nas imagens que a Negritude tem de si mesma (KILOMBA, 2010).

Poderíamos dizer que no mundo conceitual branco é como se o inconsciente coletivo das pessoas Negras fosse pré-programado para a alienação, decepção e trauma psíquico, uma vez que as imagens da Negritude às quais somos confrontados(as) não são nem realistas nem gratificantes. Que grande alienação ser forçado/a identificar-se com heróis brancos e rejeitar inimigos que aparecem como Negros (KILOMBA, 2010, p. 175).

Quanto à carga afetiva, Nogueira pondera que onde o preconceito é de marca há a tendência dele ser mais intelectual e estético na atribuição de inferioridade ou de traços indesejáveis aos membros do grupo discriminado (2006, p. 295). Com a instauração de um paradigma sociopolítico que estipula condições desfavoráveis desde o início das relações interétnicas, e até hoje assim percebidas, o racismo conforma historicamente o subjugo empírico e ético que institui a condição de indesejados aos sujeitos da Negritude. Inexistindo justificção racional para o preconceito, o modelo que temos sociedade impõe a generalização de um modo de pensar que inferioriza as pessoas pela desafeição com cor, pela condição social atribuída, performando a negação da corporeidade e do intelecto das vidas negras pelo modo de pensar ideológico da hegemonia branca.

Sobre isso, Fanon registra que há psicanalistas que entendem que “não há nada de mais traumatizante para a criança do que o contato com o racional” (FANON, 2008, p. 10). Porém, como ele mesmo prefere dizer, para um homem, nada há de mais neurotizante do que o contato com o irracional” (*Idem*, 2008). Essa irracionalidade, para Fanon, está instaurada no racismo. Ao propor uma forma de libertação do trauma imposto às pessoas negras, Fanon considera a assumência da negritude como desalienação: recusa à violência imputada, a condenação social a toda pessoa negra. Daí a importância da tomada de consciência das facetas que conformam as realidades econômicas e sociais (*Ibdem*, 2008, p. 28). A desalienação proposta por Fanon se apresenta como evidente recepção do materialismo dialético. Entendendo-a como epistemologicamente transformada da teoria da luta de classes, ou melhor, sendo a Negritude distinguida pelo aspecto da insubmissão à desígnios colonialistas, como consciência de classe (MARX, 1983). A esse respeito, Fanon nos incita a confrontar aqueles que reforçam condições ontológicas para que pessoas negras permaneçam num *status* normatizado, de constante mal-estar, esperando que nos confortemos com uma posição social inferior, racialmente estipulada.

FORMAS DO RACISMO SUTIL

Lima e Vala relatam que as formas tradicionais, flagrantes de racismo, têm sido condenadas em várias partes do mundo. No entanto, eles alertam para a discriminação que funciona de maneira velada, quer no nível institucional, quer no nível interpessoal (LIMA & VALA, 2004). Anteriormente, dei destaque à ideia de trauma inserido no problema da subliminaridade da violência racial oculta na cultura. Doravante, quero tocar no ponto em que o racista se aproveita da pergunta pela factualidade do agravo à pessoa negra. O foco nesta parte é o desvelamento do racismo que reveste os discursos de respeito e bem comum, que não se processam à revelia de leis, de demagogia.

Assim como Zunguze (2019), defendo ser importante ressaltar que, em *Os Condenados da Terra* (1961), a descolonização desencadeia um equilíbrio psicoefetivo. Todavia, este equilíbrio não pode ocorrer sem os fatores sociais que permitam o bem-estar social das pessoas negras (FANON, 1979). Com isso, quero dizer obviamente que a resistência à opressão conduz à autoaceitação, não deixando de ser efetivada com processos de sofrimento e insucessos, entremeada a violências (FANON, 1979, p. 22-31), sob peso do preconceito de marca (NOGUEIRA, 2006).

Sobre a identificação de preconceitos, muito nos ajuda a subdivisão do racismo velado feita por Lima e Vala em racismo simbólico; racismo moderno; racismo aversivo; racismo ambivalente; e racismo cordial. Falarei destas formas me

preocupando apenas em distingui-las entre si. A primeira delas surgiu há apenas 50 anos no contexto das relações racializadas nos EUA: “o racismo simbólico está associado à crença de que os negros estão indo muito longe na luta por direitos iguais com o desejo de restrição das políticas de ação afirmativa” (LIMA & VALA, 2004, p. 404). Essa formulação parece resgatar a ideia de violência simbólica elaborada por Pierre Bourdieu, com o qual se entende que as arbitrariedades de um grupo sobre outro devem ser moralmente pressupostas no prisma das relações políticas, estruturadas estruturantes (BOURDIEU, 1989). Importam os desígnios dominantes “dentro da normalidade”; a contrariedade deve ser inibida.

De fato, isso se mostra central no texto de Lima e Vala, que levam em conta “a abstração moral e enfatizavam sentimentos e crenças adquiridas ao longo da socialização e não através da competição direta com os negros” (LIMA & VALA, 2004, p. 402). Aí o próprio conceito de *habitus* de Bordieu nos ajuda na percepção do senso moral, presente no racismo simbólico, inteligível no posicionamento de Lima e Vala. Não tenho dúvidas que nessa forma há a preservação de condutas ímpares, certamente “exigidas para ‘guardar suas distâncias’ ou para manipulá-las estratégica, simbolicamente, ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las” (BOURDIEU, 1983, p. 75). Com efeito, sejam quais forem as condutas de retraimento na luta por direitos provocadas pelo racismo simbólico, no cerne da dificuldade em superá-lo está o resguardo ideológico, conveniente às condições dominantes. A reiteração do resguardo, em cada vez que a condição dominante se expressa, permite ao opressor legitimar parâmetros de subserviência às pessoas negras.

A segunda, a teoria do racismo moderno, constitui-se por uma escala estatística. Está consolidada entre as teorias do racismo, e é bastante apreciada pela psicologia social. Outrossim, guarda muitas semelhanças com o racismo simbólico. A principal característica está na mensura das atitudes raciais públicas dos indivíduos (LIMA & VALA, 2004). Do mesmo modo que a anterior, a teoria do racismo moderno se exprime pela visão estadunidense, também sendo assentido na Austrália. Para McConahay & Hough (1986, p. 89) citados por Lima e Vala, “os americanos acreditam na igualdade de oportunidades, mas não na igualdade de benefícios” (2004, p. 404). Ao partirem destas sentenças os autores sintetizam as diferenças salientadas nas alíneas seguintes:

O racismo moderno se baseia no seguinte conjunto de crenças e avaliações: a) a discriminação é uma coisa do passado porque os negros podem agora competir e adquirirem as coisas que eles almejam; b) os negros estão subindo economicamente muito rápido e em setores nos quais não são bem-vindos; c) os meios e as demandas dos negros são inadequados ou injustos e, d) os ganhos recentes dos negros não são merecidos e as instituições sociais lhes dão mais atenção do que eles deveriam receber (LIMA & VALA, 2004, p. 404).

Foucault também tem uma versão do racismo moderno válida para ser comparativamente refletida. De acordo com Joyce Alves, Foucault se refere principalmente à sociedade nazista, mas está interessado em exprimir uma modalidade de poder ampla, que sujeita os corpos e controla a população. Nesse caso, a prática do racismo estaria amparada pelo critério da raça (ALVES, 2016, p. 166). De acordo com essa autora, “o judeu e o negro como ameaças a sociedade branca europeia, descreve que o judeu representa perigo intelectual e o negro o perigo biológico, pois ao negro os critérios associativos são o corpo, a potência sexual, a força” (*Idem*, 2016, p. 165). Sem dúvidas, essa colocação vai ao encontro do pensamento de Frantz Fanon por se circunscrever como uma assunção em massa de um complexo psicoexistencial, fazendo-se que o próprio negro se sinta racialmente inferiorizado, estranho, afigurado num mundo do esquizofrênico (FANON, 2008, p. 20). Nesse sentido, o critério da raça supõe uma ameaça que deve ser necessariamente ser vigiada individualmente, disciplinada por diferentes aparatos institucionais, controlada coletivamente, eliminada (ALVES, 2016).

A especificidade do racismo moderno, o que faz sua especificidade, não está ligado a mentalidades, a ideologias, a mentiras do poder. Está ligado à técnica do poder, à tecnologia do poder. Está ligado a isto que nos coloca, longe da guerra das raças e dessa inteligibilidade da história, num mecanismo que permite ao biopoder exercer-se. Portanto, o racismo é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano. A justaposição, ou melhor, o funcionamento, através do biopoder do velho poder soberano do direito de morte implica o funcionamento, a introdução e a ativação do racismo. E é aí, creio eu, que efetivamente ele se enraíza (FOUCAULT, 1988, p. 309; *Apud*: ALVES, 2016, p. 166).

A transgressão da subalternidade aparece no racismo moderno como comportamento a ser repreendido, refutado, negado. Não me abstenho de inferir que, em seu conjunto de crenças e avaliações, o racista moderno se vê sob revés. Contraditoriamente, uma vítima, ao mesmo tempo em que ele condena a luta emancipatória das pessoas negras. A presunção de um lugar determinado para o negro, qual transgressão equivale à violação de uma norma não escrita, deriva de uma ética opositora, que faz com que racistas reclamem para si poder e orgulho. Ao negro, estes apenas devem se adequar à servidão e manter silêncio sobre o não permissível.

Já sobre o racismo aversivo, os autores destacam o trabalho de Gaertner e Dovidio, de 1986, que se reportam ao trabalho de Joel Kovel, do início da década anterior. Conforme essa teoria, há os racistas dominantes e os aversivos. Na concepção de Lima e Vala, estes seriam raros de identificar hoje em dia porque se escondem numa atmosfera de suposta tolerância à democracia racial, ainda que não neguem ser preconceituosos; e aqueles, diferenciando-se dos

violadores da ordem pública, não querem ter problemas com as leis vigentes e nem serem comparados com o radicalismo dos racistas dominantes. Na democracia racial, “o discurso racial entrincheirou-se no não-dito, sob a forma do discurso ‘vulgar’ (aforismático, passional, informal e privado), insinuante da desresponsabilização dos agressores pelas práticas ofensivas” (JUNIOR, 2006, p. 250;257). A aversão ao racismo, situada a defesa de valores igualitários, conserva em si um paradigma que preza a dicotomia intrínseca à segregação.

Seria esta a razão pela qual o discurso de defesa de uma pessoa branca, pela condição cômoda, não chega a ser radicalmente contributiva para a desestruturação da cultura colonial; efetivamente, é preciso que as pessoas negras se manifestem como transformadoras do *status quo* (FANON, 2008, p. 167). Isso me conduz à concordância, quanto aos pressupostos que estão sendo alegados que, “em termos de etiologia o racismo aversivo é concebido como uma síntese decorrente, por um lado, da assimilação de um sistema de valores igualitários e, por outro lado, da vivência de sentimentos e crenças negativas em relação aos negros” (LIMA & VALA, 2004, p. 405). Lima e Vala chegam a considerar sentimentos como desconforto e até medo presente nesta forma de racismo. A referência que marca a atitude estaria entre “o certo e o errado”, acerca do que é mais coerente. Não por acaso, por inexistência de norma positivada, havendo uma lacuna entre a justiça e a discriminação, a discriminação se converge em imperativo. (Dovidio & Gaertner, 1998; *Apud*: Lima e Vala, 2004, p. 405).

Patente ao tema do racismo ambivalente, sobressaem-se no posicionamento de Lima e Vala a ambivalência de sentimentos e atitudes que geram tensão e desconforto psicológico, em notório alinhamento com o pensamento fanoniano (FANON, 2008). O traço determinante nesta forma de racismo seria a contradição entre a aversão e empatia. Fundamentados em Katz, Wackenhut e Hass (1986: *Apud*: Lima & Vala, 2004), para Lima e Vala o racismo ambivalente se problematiza no conflito entre duas orientações axiológicas dos norte-americanos.

Por um lado, existe uma valorização da democracia e do igualitarismo e por outro também é importante o individualismo, caracterizado pela ênfase na liberdade pessoal, na autoconfiança, na devoção ao trabalho, e na realização. Estas duas orientações podem produzir um conflito e gerar ambivalência de sentimentos e atitudes dentro dos indivíduos. Assim, ao aderir aos valores da igualdade e do humanitarismo os brancos podem sentir simpatia pelos negros, que estão em pior situação social e econômica. Esta simpatia pode gerar ações em prol desse grupo. Por outro lado, a adesão aos valores do individualismo, típicos da ética protestante, levaria os brancos a identificarem os negros como sendo desviantes em relação a estes valores. Esta percepção estaria na origem de sentimentos de aversão e de atitudes negativas em face aos negros (LIMA & VALA, 2004, p. 406).

Assim como ocorre no racismo aversivo, para entender o mecanismo

do racismo ambivalente, por analogia com a realidade brasileira, teríamos que levar em consideração as vantagens políticas de se “manter uma auto-imagem e imagem pública de pessoa igualitária e não preconceituosa” (LIMA & VALA, 2004, p. 36). Emparelhado com as vantagens, um dispositivo psíquico é uma boa hipótese (“desculpa”), dada a generalização do racismo incrustrado no negacionismo. O jeitinho brasileiro represado nas metáforas do cotidiano do “fazer vista grossa” ou o “isso não é comigo”, não são suficientes para explicar a fenomenologia das omissões que asseguram o racismo nosso de cada dia, na teia da tolerância, em face da multiplicidade de ocorrências.

Aquilo que Fanon entende por racismo colonial é amplamente consequente com racismo ambivalente (1979, p. 23-8). O negro é visto como aquele que está obrigado a conviver com a ideia de descarte sobre si, abaixo da existência do branco que se apieda, ou pratica atos esporádicos de solidariedade, “por empatia”, enquanto seus pares punem uma pessoa negra por ser negra. Isso corresponde ao arrastamento de incoerências históricas que permanecem deixadas de lado quando se fala em racismo. Nitidamente, a superação do contínuo aceite de que “os povos conquistados e dominados foram situados em uma posição natural de inferioridade e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos” (QUIJANO, 2000, p. 203), condiz com o maior desafio da relação entre brancos e negros, distinguível em todas as formas anteriores.

A última forma de racismo apresentada por Lima e Vala tenciona a aparência de “normalidade” nas relações entre brancos e negros. Com o racismo cordial se quer afastar o peso da disparidade social na estrutura da sociedade brasileira. Só que quando uma pessoa negra se desloca do lugar estipulado a todas as outras negras, logo posturas dominantes surgirão para comovê-la à sua posição social “natural” na sociedade. O que está em questão na “cordialidade” instaura a ideia da não intencionalidade, sem deixar de ser uma prática racista, que nada tem de cordial, porque evidencia a discriminação e exclusão das pessoas negras, como indicam os dados de Lima e Vala (2004).

Dentre as teorias discutidas pelos especialistas da psicologia social, o racismo cordial se configura típico, desenhado para o quadro da realidade brasileira. Apesar de chamarem atenção para a incompletude dos estudos deste tipo, a afirmação de que “a cordialidade” é fator preponderante me parece consolidada, estruturalmente, no constructo da realidade brasileira. Não se trata de levar em questão as sutilezas, e sim a continuidade de omissões estruturadas pela polidez que garante o racista de repreensões e prestação de contas. Acerca da nocividade nas formas de racismo velado, e sua relação com o trauma fanoniano, penso que a pessoa negra está condenada à rejeitar o complexo de inferioridade imputado por um complexo de superioridade (FANON, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Frantz Fanon nos instiga levantar as causas empíricas do adoecimento psicológico com a sugestão de analisarmos as formas das violências raciais e seus impactos sociológicos. Foi pensando nisso que eu prezei as contribuições autorais que corroboram discutir a depreciação da Negritude, embora negada por razões morais, intrínsecas à cultura. O conteúdo elucidativo ligado à crítica socioeducativa, encontrado na bibliografia estudada, tencionou expor a cultura como aquilo que autoriza racistas a afetarem a estabilidade, em sentido *lato*, das pessoas negras; sentindo-se os criminosos praticantes de segregacionismo confortáveis para tanto.

Inegavelmente, foi pela relevância temática no campo da educação para as relações étnico-raciais que procurei chamar atenção para a invisibilidade da saúde mental das pessoas negras com o fim de que os fatores que postergam sua discussão venham à tona. Ao aderir à perspectiva de Grada Kilomba, eu quis enfatizar às implicações do trauma racial no inconsciente. Em consideração de Jeremias Zunguze, situei as convicções ideológicas coloniais cultivadas no cerne da cultura contemporânea, deixando sobressair aspectos da dinâmica epistemológica do racismo em nossa história comum.

Como o racismo reforça um “lugar adequado” à pessoa negra, como atestam Lima e Vala, temos motivos de sobra para insistentemente continuarmos estimulando reflexões sobre o crime de racismo e seu vínculo com a cultura; independentemente da violência racial ser explícita ou velada, dado que ofensas meticulosamente ocultas não deixam de afetar nosso equilíbrio psicoafetivo. O desafio da tecitura deste texto, em poucas linhas, foi o de pôr em relevo a prejudicialidade do racismo para o avaliarmos dentro do nosso processo de autopercepção de nossa saúde mental, enquanto nos percebemos como sujeitos da autossuperação de danos coletivos. Portanto, o problema central neste texto não é como a violência racial é praticada, e sim, sua intencionalidade deletéria.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Joyce A. de Aquino. **Pode o Negro Viver?** A violência racial e a concepção de biopoder em Foucault. Revista Eletrônica Discente “História.Com”, v. 3, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. José Lourênio de Melo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1961] 1979.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. EDUFBA: Salvador, [1951] 2008.

- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: A vontade de saber. 9ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- JUNIOR, Ronaldo Laurentino de Sales. **Democracia Racial: o não-dito racista**. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP. Vol 18, nº 2, 2006.
- KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. 2ª Ed. Unrast Verlag: Münster, 2010.
- LIMA, Marcus Eugênio Oliveira & VALA, Jorge. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. Estudos de Psicologia, São Paulo, Vol. 9, nº 3, 2004.
- NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem**: Sugestão de um quadro de Referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil'. RV Tempo Social, Revista de Sociologia da USP. Vol. 19, nº 1, 2006.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, Edgardo (comp.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 2º Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- TAVARES, Jeane Saskya Campos. **Suicídio na População Negra Brasileira**: Nota sobre mortes invisibilizadas. Revista Brasileira de Psicologia. Bahia, Vol 4: nº, 2017.
- ZUNGUZE, Jeremias. **Coping with Epistemic Trauma**: The africana pursuit of new humanism. PPJ (Public Philosopy Journal), Volume 2, Number 2.

ABORDAGEM DECOLONIAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA E FISIOLOGIA CELULAR

Clemilson Cavalcanti da Silva¹

José Antonio Novaes da Silva²

1. INTRODUÇÃO

A população brasileira é quotidianamente, em espaços formais e informais, educada no sentido de que homens e mulheres negras que aqui chegaram, a mais de 300 anos, e, com a sua força de trabalho e vidas, contribuíram para o desenvolvimento da Colônia e, posteriormente, do Império, desempenhavam diferentes papéis. Desses, destacam-se: o plantio da cana-de-açúcar, o plantio do café, a extração de minérios, os trabalhos domésticos, enfim, em posições de trabalho nas quais importava, principalmente, a força do corpo, bem como a resistência do mesmo para que as jornadas fossem desempenhadas.

No imaginário de nossa população, bem como, na literatura eurocêntrica, não existiram médicos, engenheiros, professores, entre outras profissões, durante a vigência do processo de escravização no Brasil. Os livros didáticos de Ciências, utilizados no Ensino Fundamental, assim como, os de Biologia, voltados para o Ensino Médio, e mesmo aqueles escritos para o uso no Ensino Superior, ainda são raras a presença de cientistas negros(as), bem como, menções positivas prevalentes neste grupo populacional. Nesse sentido, é possível inferir que quando o cânone não reconhece algo ou alguém se abre espaço para a inexistência (SANTOS, 2002).

Este entendimento ora citado, mostram-se fortemente embasado e elaborado no eurocentrismo e potencializado pelo mito da democracia racial, os quais, em conjunto, contribuem para a invisibilidade sócio-racial da população negra brasileira (BORGES; PINHEIRO, 2017). A democracia racial, nas palavras de Nascimento (1978, p. 1993), foi a “metáfora perfeita para designar o

1 Doutor em Educação (PPGE/UFPB). Mestre em Educação (PPGE/UFPB). Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas (UFPB). Licenciado em Pedagogia (UFPB). E-mail: ccsbio@gmail.com.

2 Professor Titular do Departamento de Biologia Molecular da UFPB. Pós-Doutor pelo CES da Universidade de Coimbra. Integrante do NEABI. E-mail: baruty@gmail.com.

racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos”, tendo sido engendrada para “evitar ou impedir que o negro brasileiro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais” (NASCIMENTO, 1980, p. 247).

Ser tomado por invisível e/ou por inexistente, altera profundamente a “imensidão da experiência do mundo que poderia ser mais vasta não fosse o epistemicídio, isto é, a destruição maciça de experiências e conhecimentos subordinados considerados inadequados para servir ao projeto colonial” (SANTOS, 2017, p. 63-64).

Penando em combater essa concepção de mundo, o Movimento Negro, após de muita luta, ao longo dos anos, conseguiu, em 2003, mudar/inserir o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a promulgação da Lei nº 10.639, a qual assevera no que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornou-se obrigatório o ensino sobre Educação das Relações Étnico-raciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). Nesse contexto de mudança epistemológica, Morin (2011, p. 25) assevera que devemos caminhar, enquanto profissionais da educação, na tentativa de desconstrução de “paradigmas que constituem axiomas e que determinam conceitos, comandam discursos e/ou teorias” que, por vezes, marginalizam a população, notadamente, a afro-brasileira.

Assim, para conduzir uma discussão crítica e reflexiva acerca de modelos normatizados pela sociedade, predominante há séculos, que determinam estereótipos socioculturais, “torna-se necessário se inquietar diante de certos recortes ou agrupamentos com que já nos são familiares” (FOUCAULT, 2009, p. 24). E assim abre-se a oportunidade de passar pelo giro epistémico ao longo do qual aprenderiam, desaprenderiam, para voltar a aprender novamente (MIGNOLO, 2008). Sem que este giro seja dado estaremos repetindo praticamente uma forma de “compra” e “venda” na qual a escola se transforma em um mercado transformando-se “o professor num especialista, que vende e distribui um “conhecimento empacotado”; o aluno, no cliente que compra e “come” este conhecimento” (FREIRE, 1978, p. 14).

Diante da perspectiva apresentada, surgiu a iniciativa para introduzir aspectos relacionados à Lei nº 10.639/2003, no contexto de uma Educação da Relações Étnico-raciais, no Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) e mais precisamente no componente curricular Biologia e Fisiologia Celular, pois em conformidade com Silva (2016, p. 60).

Para que um novo entendimento, relativo ao legado científico e tecnológico da população negra, seja difundido, é necessária uma nova cultura epistemológica, que pode ser entendida como uma grande rede, que define categorias que serão compartilhadas por meio de códigos fundamentais e que envolvem percepções, palavras e declarações entre uma pessoa e um determinado grupo.

Nesses termos, o presente trabalho tem como objetivo apresentar contribuições dadas a formação inicial de discentes acerca do processo de ensino e aprendizagem, especialmente, sobre as interfaces existentes entre o ensino de Citologia e a Lei nº 10.639/2003, em uma turma de Biologia e Fisiologia Celular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.

2. CONCEPÇÃO TEÓRICA DO TRABALHO

Este trabalho está atrelado à construção de um processo de ensino e aprendizagem com base na pedagogia decolonial, a qual, segundo Walsh (2009, p. 28), apresenta “Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de ‘outro modo’, pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial”.

Para a autora, a pedagogia Decolonial não é instrumental, não é transmissão do conhecimento, não deve ser presa a espaços escolarizados. Mas “como metodologia imprescindível dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação” (WALSH, 2009, p. 29). São as práticas que revelam a Pedagogia Decolonial:

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles. (WALSH, 2009, p. 28).

Concordamos com Freire (1992, p. 74), quando ele discorda da atuação de um(a) docente que opere, por exemplo, na área de Biologia, tendo como ponto de vista unicamente o campo das Ciências Naturais:

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama.

Trazemos ainda referências teóricas alicerçadas no paradigma da Afrocentricidade, que segundo Asante (2009, p. 93) “é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”. Para Asante (2014, p. 3) a

Afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos

teóricos é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. Assim é possível que qualquer um seja mestre na disciplina de encontrar o lugar dos africanos num dado fenômeno. Em termos de ação e comportamento, é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de melhor serve a consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Finalmente, a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas. Assim, ser negro é estar contra todas as formas de opressão, racismo, classismo, homofobia, patriarcalismo, abuso infantil, pedofilia e dominação racial branca.

Nessa abordagem, o conhecimento sob as perspectivas decolonial e afrocentrado não se restringe ao conhecimento pelo conhecimento, mas sempre o conhecimento pelo bem do ser humano, ou seja, da humanidade (KARENGA, 2003).

Partindo desses princípios, para Silva (2017) devemos construir e ministrar os conteúdos em Ciências e Biologia sob às orientações da Lei n° 10.639/03, pois, a partir das demandas desse dispositivo legal, apreendemos que temos os atributos necessários para mudarmos a hegemonia eurocêntrica que impera há séculos nos currículos da Educação Básica, em especial, desses componentes curriculares. Santos Junior (2010) assinala alguns princípios gerais acerca de um currículo afrocentrado em diferentes componentes curriculares da Educação Básica. Desses apontamentos, destacamos o que se refere às Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias por ressaltar o processo interdisciplinar na perspectiva de um currículo decolonial e afrocentrado.

No caso da grande área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias não poderia ser diferente, [...]. Biologia pode explorar a construção “científica” e desconstrução do conceito de raça, debater o evolucionismo e situar a África como berço da humanidade, a dispersão da humanidade a partir do continente africano, problematizar a eugenia, debater o racismo e os elementos que foram usados para a criação do racismo “científico”. A disciplina de Física pode ser uma das responsáveis pelo estudo de seus conceitos através da confecção de instrumentos musicais africanos, tal como a kalimba, o djembê, o dundu, kisanji, analisando o tema de ondas mecânicas e acústicas, [...]. Química é uma disciplina que pode mergulhar na análise da composição dos remédios das tradições médicas africanas, por exemplo, analisar quimicamente os unguentos e chás medicinais do povo Benguela e dos Baxicongos. A química pode demonstrar a sua importância na pesquisa dos testemunhos arqueológicos, articulada com a biologia e a história pode trabalhar para a compreensão do uso do Carbono 14 para datação de artefatos e estudo de civilizações da antiguidade [...]. (SANTOS JUNIOR, 2010, p. 9-10).

Enfim, estamos imbuídos na construção de processos didáticos-pedagógicos que auxiliem na formação inicial de futuros(as) professores(as) a trabalharem as orientações curriculares da Lei n.º 10.639/2003, de modo que incluam as africanidades existentes nos currículos da Educação Básica e, mais especificamente, nos componentes curriculares Ciências e Biologia.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

O referido trabalho se desenvolveu sobre o escopo técnico-metodológico da pesquisa-ação, que segundo Thiollent (1985, p. 14) “é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação [...] no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. Pinto (1989), afirma que a pesquisa-ação se assenta em três momentos: investigação (ação do(a) pesquisador(a), tematização (ação do(a) pesquisador(a) e programação/ação (pesquisador(a) e alunos(as)).

Partindo dessas orientações, as atividades desenvolvidas no estágio de docência no componente curricular Biologia e Fisiologia Celular, ocorreram no período de cinco meses, aproximadamente, ao longo do semestre 2017.2 do calendário oficial da Universidade Federal da Paraíba. Desenvolvemos nossos trabalhos à noite no período de 17 de julho a 04 dezembro de 2017, com encontros semanais nas segundas-feiras, à noite entre as 19h00 e 22h00, alternando-se entre aulas teóricas e aulas práticas. O referido componente curricular é de caráter teórico/prático obrigatório com carga horária de 60 horas independentemente do turno, e tem como objetivo apresentar e discutir com os(as) discentes o estudo da Citologia relacionando-o com os aspectos do dia a dia das pessoas. Busca-se ainda o desenvolvimento e aprofundamento do senso crítico e da capacidade de análise, bem como a elaboração e o desenvolvimento de aulas práticas de baixo custo que evidenciem a célula como uma entidade integrante e ativa da vida diária, e o seu envolvimento nos processos saúde e doença da população de diferentes grupos étnico-raciais.

As atividades desenvolvidas nesse projeto, estavam em concordância com a Lei nº 10.639/2003, com o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Resolução 01/2004 do CNE, com a Lei nº 12.288/2010 e com a Resolução 016/2015, que, em seu ser artigo 26, assevera que a “composição curricular de todos os Cursos de Graduação, presenciais e a distância deve contemplar o componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Graduação, modalidades Bacharelado e Licenciatura da UFPB” (BRASIL, 2015, p. 19). Desse modo, defendemos que os(as) futuros(as) docentes possam refletir sobre a ressignificação de sua prática, sobretudo, nas temáticas que se inter cruzam com uma Educação das Relações Étnico-raciais.

Nesse contexto, para refletir sobre os objetivos propostos, os(as) discentes construíram, ao final do componente curricular, artigos científicos com temáticas apresentadas por eles(as) durante as aulas e em articulação com a Lei n.º 10.639/2003. A culminância desse processo formativo, ocorreu com

a apresentação de banners e realização da *Primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a Lei n.º 10639/2003* que ocorreu no período de 13 a 17 de novembro de 2017 (manhã e tarde) no Hall da Reitoria da Universidade Federal da Paraíba, fruto dos artigos. Em seguida, discutiremos as observações realizadas no decurso da disciplina.

3.1 A metodologia trabalhada e os(as) protagonistas da pesquisa

No primeiro dia de aula, aplicamos um questionário estruturado, contendo trinta e quatro questões (objetivas e subjetivas), elaborado para obter o perfil sociocultural da turma, além disso, também procuramos saber a compreensão que os(as) discentes tinham acerca de conceitos relacionados à Citologia e das orientações curriculares da Lei n.º 10.639/2003.

Partindo dessa orientação, a turma era formada por trinta e quatro alunos(as), no tocante ao seu perfil sociocultural analisamos quatro categorias: sexo, idade, cor/raça e religião. Quando consideramos a categoria sexo, o grupo era formado por 21 (61,76%) discentes do sexo masculino e 13 (38,24%) discentes do sexo feminino. No que se refere à idade, os dados coletados evidenciam que existiam alunos(as) de 17 a 37 anos, nesse sentido, a média relativo a essa categoria foi de 20,5 anos. Ao observarmos essa informação por sexo, a média do sexo masculino foi de 22 anos, ao passo que, a do sexo feminino foi de 18,3 anos.

Ao ressaltarmos as respostas referente à categoria cor/raça, os dados encontrados foram os seguintes: à cor/raça amarela foi representada por 1 (2,94%) discente; à preta por 4 (11,76%) discentes; à branca por 13 (38,24%) discentes e à parda por 16 (47,06%) discentes. Por última, analisamos o perfil no tocante a religião dos(as) discentes, nesse caso, foi notado uma fragmentação acentuada, muitos(as) não professaram uma determinada religião, contudo, há predominância das religiões cristãs, notadamente, a católica e a evangélica, todavia, não houve referência às religiões de matriz africana.

Ao analisamos a compreensão dos(as) discentes acerca dos conceitos iniciais relacionados à fisiologia celular, percebemos que a maioria sabia conceituar, mesmo que de forma simplificada e/ou senso comum, uma célula. Todavia, ressaltamos o discurso elementar proferidos pelos(as) discentes, visto que não foram encontradas definições para além dos conceitos simplificados que se encontra nos livros didáticos da Educação Básica.

Por último, analisamos o conhecimento que os(as) discentes tinham no que se refere às orientações curriculares editadas pela Lei n.º 10.639/2003, para a educação brasileira, notadamente, na Educação Básica. Nesse sentido, foi percebido que praticamente toda à turma desconhece a discussão referente à citada Lei, ou seja, apenas 1 (2,9%) discente mostrou-se ciente dessas orientações,

as passo que, 33 (97,1%) discentes foram enfáticos ao dizer que desconheciam integralmente as orientações curriculares impressa pela Lei n.º 10.639/2003. Essas informações apontam para a invisibilidade das questões pertinentes a Educação das Relações Étnico-raciais, Botelho (1999, p. 31) enfatiza que,

Aprofundar as discussões sobre relações raciais no âmbito educacional oferecerá subsídios para desvendar meandros da teia escolar de modo a propor reformulações pedagógicas e a melhoria das relações raciais que influenciam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Esses dados constituíram-se de grande relevância para direcionar o trabalho que foi desenvolvido na turma. Assim sendo, as aulas teóricas seguiam a sequência do plano de curso, além disso, quando necessário, o professor titular da disciplina fazia referência a Lei nº 10.639/2003, na tentativa de articular os conteúdos específicos da disciplina ao que preconiza a legislação educacional vigente, como contribuição da Biologia no debate da educação voltada para às questões étnico-raciais. Diante desse propósito, um dos objetivos era possibilitar aos(as) graduandos(as) que vislumbrassem os conteúdos ministrados à luz da interdisciplinaridade (SILVA, 2016).

Corroborando com essa concepção, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio das “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, obra publicada pelo Ministério da Educação, já propunha, em 2006, a entronização de áreas das Ciências Naturais no debate da Educação Para as Relações Raciais. O documento apresentava o seguinte texto: “A Biologia, a Matemática, a Física e a Química destacam-se como disciplinas que, integradas, são capazes de desconstruir conhecimentos que afirmam as diferenças como inferioridade e que marcam a condição natural de indivíduos e grupos interétnicos” (BRASIL, 2006, p. 196).

4. REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

As aulas do componente curricular Biologia e Fisiologia Celular, foram realizadas em dois momentos que se complementavam, o primeiro sob um viés teórico, ministrado em aulas expositivas e dialogadas com exemplos que remetiam ao cotidiano dos(as) alunos(as), ao passo que, o segundo ocorreu sob o viés teórico-prático, isto é, as aulas aconteciam no laboratório de Citologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com intuito de despertar a curiosidade dos(as) discentes para o mundo microscópico de animais e plantas.

Nesse contexto, as aulas teóricas versaram sobre diferentes conteúdos como, por exemplo: Estrutura e fisiologia da membrana; Controle bioquímico do ciclo celular; etc. Então, sempre que possível, o professor fazia referência a Lei n.º 10.639/2003 mostrando os admissíveis caminhos que há entre os conteúdos

específicos do componente curricular com o referido dispositivo legal.

Uma das questões interessantes que percebemos no decurso das aulas foi o desconhecimento quase que total dos(as) discentes acerca das orientações curriculares da Lei nº 10.639/2003, haja vista que ela foi promulgada a quase de 20 anos e muitos(as) não a conheciam. Neste contexto, é fundamental que a discussão da Educação para as Relações Étnico-raciais evidenciada por essa Lei, faça parte do cotidiano acadêmico, em especial, nos currículos das licenciaturas que constituem a Educação Básica. Assim sendo, torna-se urgente e necessário que os(as) docentes, que estão em sala de aula, recebam formação continuada para terem acesso ao debate dessa temática. Desse modo, terão possibilidades de desenvolver o processo de ensino aprendizagem dos componentes curriculares: Ciências e Biologia, corroborando com a Educação para as Relações Étnico-raciais. Isto é, tendo como ponto de partida a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As aulas teóricas sempre ministradas numa perspectiva crítica e dialogada, foram fundamentais para a construção da *Primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a lei nº 10639/2003* (figura 1), haja vista que em seu desenvolvimento foi possível elaborar temáticas com intuito de orientar os(as) alunos(as) na construção de artigos e, conseqüentemente, de banners para o referido evento. Após elaboramos, de forma dialogada, nove temas que versavam sobre os conteúdos da disciplina relacionando-o com a Lei nº 10639/2003.

As experiências didáticas aqui descritas faziam parte do plano de trabalho do Projeto de Tutoria da UFPB, o qual objetiva diminuir a retenção no componente curricular Biologia Celular. Contamos também com a participação de dois estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPB, que junto a uma turma do diurno e outro/a do noturno, desenvolveram seus estágios de docências.

4.1 Relatos da primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a lei nº 10639/2003

As aulas teóricas e as teórico-práticas foram basilares para que os(as) discentes conseguissem elaborar de forma autônoma o tema que apresentariam no momento da culminância que ocorreu na *Primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a lei nº 10639/2003*. Os trabalhos apresentados estão listados no quadro 1, que também descreve o objetivo de cada tema bem como o assunto com o qual se articula no contexto do processo de ensino aprendizagem da disciplina Biologia e Fisiologia Celular.

Quadro 1. Trabalhos apresentados na *Primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a lei nº 10639/2003*.

Nº	Títulos dos trabalhos apresentados: Interfaces entre a Lei 10.639/2003 e o ensino de Citologia	Temas específicos e transversais	Objetivos dos trabalhos
1	<i>Henrietta Lacks, mulher negra, e sua contribuição para a Biologia Molecular: uma abordagem a partir da lei nº 10639/2003</i>	Tema específico: ciclo celular e mitose.	Compreender o mecanismo biológico das “células imortais” a partir de estudos relacionados à <i>Henrietta Lacks</i>
2	<i>A Lei nº 10639/03 e suas implicações no ensino de Biologia e Fisiologia Celular</i>	Tema transversal: estratégias de ação para uma educação decolonial	Analisar as implicações da Lei n.º 10.639/2003 no ensino de Citologia
3	<i>A técnica de diafanização e o ensino de Biologia e Fisiologia Celular: interfaces com a Lei nº 10639/2003</i>	Tema específico: preparação tecidual	Refletir sobre a fixação de organismos para estudos citológicos a partir da técnica de diafanização
4	<i>Mumificação e sua relação com a Lei nº 10.639\2003: relato de experiência em aulas de Biologia Celular</i>	Tema específico: preparação tecidual	Discutir o legado científico do Antigo Egito a partir dos processos bioquímicos da mumificação
5	<i>Técnicas para identificação de portadores(as) de anemia falciforme: interfaces entre o ensino de Biologia e a Lei nº 10.639/2003</i>	Tema específico: morfologia celular	Discutir técnicas e exames laboratoriais que tem como foco identificar portadores de anemia falciforme e doenças falciformes
6	<i>A anemia falciforme e suas implicações biológicas e sociais: uma análise à luz da Lei 10.639/2003</i>	Tema específico: morfologia celular	Analisar os efeitos sociais que a anemia falciforme pode causar nas pessoas portadoras dessa doença
7	<i>O diabetes mellitus e a Lei nº 10.639/2003: relatos de experiência em aulas de Biologia e Fisiologia Celular</i>	Tema específico: apoptose	Compreender o porquê de a diabetes mellitus ser uma doença prevalente na população negra
8	<i>Cientistas e personalidades negras acadêmicas: uma história que precisa ser contada</i>	Tema transversal: estratégias de ação para uma educação decolonial	Conhecer cientistas negros(as) que deram suas contribuições para o ensino da Citologia
9	<i>Anemia hemolítica e a Lei nº 10.639/2003: uma proposta interdisciplinar</i>	Tema específico: núcleo celular e herança genética	Compreender o porquê de a anemia hemolítica ser considerada uma doença prevalente na população negra

Os temas discutidos ao longo das aulas e apresentados no momento de culminância da *Primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a lei nº 10639/2003* (figura 1) nos remetem a Freire (2000, p. 40), para quem a educação pode ser considerada como “uma certa teoria do

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, apresentamos como a Biologia e Fisiologia Celular, componente curricular obrigatório do Curso em Licenciatura de Ciências Biológicas da UFPB, pode contribuir para as discussões relativas à Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no âmbito da formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as) de Ciências e Biologia da Educação Básica.

A articulação deste campo do conhecimento com as discussões propostas por este marco legal recupera as origens inovadoras da Biologia, a qual muito tem a ofertar para uma educação libertadora e decolonial. Como afirmado anteriormente a presente proposta não é rígida, pois alguns dos assuntos abordados podem mudar para um subtema ou outro.

O formato aqui descrito permite uma profunda articulação com a saúde da população negra, uma vinculação que recupera uma junção não ocorrida no passado recente, quando da formulação e aprovação do Plano de Saúde Integral para a População Negra, do ano de 2007, o qual passa ao largo da Lei nº 10.639/2003. Assim sob a perspectiva aqui apresentada a Biologia renova-se bem como contribui para o um processo de ensino/aprendizagem que se mostra inovador e em consonância com uma perspectiva decolonial.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: A Teoria de Mudança social. Tradução de Ana Monteiro-Ferreira. 1. ed. Philadelphia, PA: Afrocentricity International, 2014. Obra original de 2003.

BORGES, Elbert Reis; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação química e direitos humanos: o átomo e o genocídio do povo negro, ambos invisíveis? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 22, p. 191-205, jun. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/404>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

BOTELHO, Denise. M. Educadores e Relações Raciais. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, Sao Paulo, 9(2), 1999. Disponível em:< file:///C:/Users/Clemilson%20da%20Silva/Downloads/39431-Texto%20do%20artigo-46516-1-10-20120820.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394. Casa Civil. Casa Civil: Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 04 dez. 2022.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD: 2006.

BRASIL. **Resolução nº 16/2015.** Universidade federal da Paraíba. Disponível em <file:///C:/Users/Clemilson%20da%20Silva/Downloads/Rsep16_2015.pdf>. Acesso em 25 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro, Editora Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

KARENGA, Maulana. Afrocentricity and multicultural education In MAZAMA, Ama. The afrocentric paradigm. **Trenton:** África World Press, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008 287.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo.** Rio de Janeiro, Vozes, 1980.

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação:** Detalhamento de sua sequência metodológica. Recife, 1989, Mimeo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma visão da Europa: aprender com o Sul. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel. **Demodiversidade imaginar novas possibilidade democráticas.** Lisboa, Edições 70, 2017.

SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, São Paulo, v. 3, n. 11, p. 1-16, nov. 2010. Disponível em:<https://www.africaeafrikanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, José Antonio Novaes. Reflexões e estratégias para a construção de uma educação antirracista. In. ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando. **Formação cultural: sentidos epistemológicos e políticos**. Cruz das Almas, Editora da UFRB, 2016.

SILVA, José Antonio Novaes da. Conquista de direitos, ensino de ciências/biologia e a prática da sangria entre os/as remetu-kemi e povos da região congo/angola: uma proposta de articulação para a sala de aula. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 22, p. 149-175, jun. 2017. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/402>>. Acesso em: 11 dez. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

POSFÁCIO

A organização desse *E-book* intitulado “**Educação para as Relações Étnico-Raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro**” foi um convite a todos(as) a socializarem e ampliarem as discussões teóricas e práticas a despeito das vivências e subversões realizadas sobre a temática das Relações Étnico-Raciais no âmbito da sociedade brasileira, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Percebemos com as publicizações dos(as) autores(as), reflexões que nos remetem aos avanços nos debates nas últimas décadas, e o quanto ainda é importante a ampliação dos diálogos sobre as diferenças e o respeito à diversidade.

Esse respeito a diferença e engendrados pelas narrativas da imperiosidade no trato das Relações Raciais no combate ao racismo, discriminação e preconceito é reiteradamente ecoado em todos os capítulos, os quais, considero *sui generis*, pois sem o conhecimento afincado da literatura especializada, o improvisado e a “boa intenção” no trabalho de uma temática que nos é cara, será concebido nas práticas pedagógicas, dimensão esta, acionado em 2004 pela Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Raciais¹ e expressa a dez anos atrás por Wilma Coelho e Mauro Coelho².

Finalizo este posfácio com coração aflito, mas ao mesmo tempo, aquecido e feliz! Aflito em saber que ainda é necessário muitas ações, subversões e debates no âmbito na luta da igualdade e respeito ao ÉTNICO-RACIAL, todavia, feliz em saber que muito já se tem feito – produções acadêmicas, aprovação de legislações, documentos legais, desenvolvimentos de eventos de cunho técnico-científico, elaborações de produtos e ocupações nos espaços que antes nos eram negados – que apesar de suas divergências teórico e conceitual, centralizam no mesmo direcionamento, a mudança de paradigma eurocêntrica e no combate a qualquer tipo de preconceito e racismo, estes, observados nos textos da coletânea em tela que em muito contribuem para que mudanças ao bom termo e com êxito nas escolas, nas universidades e nos espaços sociais do nosso país, sejam cada vez mais significativas e profundas no trato da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Muito Obrigado!

Prof. Dr. Waldemar Borges de Oliveira Júnior (UNIFESSPA)

-
- 1 BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.
 - 2 COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan/mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Joaklebio Alves da Silva - Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGEC/UFRPE), na linha de pesquisa Formação de Professores e construção de práticas docentes no ensino de Ciências e Matemática. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE), na linha de pesquisa Formação de Professores. Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Atualmente realiza Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB/FAPESQ), na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação. Tem experiência na Educação Básica com ênfase no Ensino e na Gestão em Escolas da Rede Pública Municipal e da Rede Privada em Pernambuco. É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (FORBIO- UFRPE/CNPq). Ainda integra o Grupo de Pesquisa ENSAIO: vida, pensamento e escrita em educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CNPq); e o ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA/CNPq). É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio- Regional 5). No campo de pesquisa tem estudado temáticas voltadas a Etnobiologia na/para a Educação Escolar; Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática de Professores/as para o ensino das Ciências; Educação Escolar Quilombola; Decolonialidade na Educação em Ciências e na Formação e Prática Docente; Narrativas (Auto)biográficas de Professores/as; e Educação Étnico-Racial Crítica na Formação Docente para o ensino das Ciências Biológicas. E-mail: joaklebio.silva@gmail.com.

Waldemar Borges de Oliveira Júnior - Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), atuando no Instituto de Estudos do Xingu (IEX). Têm experiência na área de Educação com ênfase nos seguintes temas: Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino de Ciências e Biologia; Metodologia da pesquisa acadêmica e Formação de professores(as) e Relações Étnico-Raciais na Escola Básica e Universidade.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- África 31, 48, 58, 79, 86, 89, 90, 127, 129, 135, 139, 159, 161, 169
Afro-brasileira 6, 13, 28, 29, 40, 42, 44, 59, 60, 64, 65, 86, 89, 90, 92, 95, 122, 139
Antirracista 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 20, 30, 32, 33, 38, 39, 44, 45, 46, 62, 70, 71, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 88, 91, 100, 102, 105, 114, 120, 122, 128, 129, 130, 133, 135, 170

B

- Biologia 6, 7, 8, 15, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 95, 103, 104, 105, 108, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168

C

- Ciências Biológicas 5, 6, 7, 8, 12, 15, 27, 28, 30, 31, 33, 38, 39, 41, 44, 45, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 94, 158, 159, 160, 168
Ciências Humanas 27, 41, 61, 113
Colonialidade 8, 17, 19, 25, 36, 38, 66, 167
Constituição Federal de 1988 28, 29, 89, 123, 138
Cultura 6, 10, 23, 28, 29, 33, 40, 42, 44, 45, 55, 56, 59, 60, 64, 65, 73, 83, 84, 86, 89, 90, 92, 93, 95, 111, 112, 118, 131, 144, 145, 159, 165, 168, 171
Cultura Africana 6, 28, 29, 33, 42, 95

D

- Decolonial 8, 10, 32, 38, 39, 62, 64, 73, 95, 100, 102, 160, 161, 166, 168, 170
Diversidade 24, 26, 57, 58, 84, 85, 93, 98, 116

E

- Educação 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 81, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 141, 144, 145, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171
Ensino de Ciências 5, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 46, 47, 56, 58, 72, 73, 95, 104, 105, 106, 108
ERER 1, 10, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 84, 118, 122

F

- Formação continuada 7, 14, 15, 23, 66, 71, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 110, 165

G

Grupos étnicos 7, 18, 79, 87, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 135, 143

H

Hereditariedade 7, 96, 97, 98, 100, 101, 103

I

Identidade 72, 143

Indígena 28, 29, 33, 42, 44, 56, 59, 60, 64, 65, 84, 92, 122, 131, 132

L

LDB 29, 30, 43, 79, 95, 138, 159

M

Magistério 5, 14, 30, 31, 44, 73

P

Pedagogia 5, 12, 16, 45, 72, 84, 93, 106, 108, 132, 133, 158, 160, 169

Preconceito 147, 157

Professores 14, 26, 28, 30, 34, 46, 58, 59, 61, 71, 72, 73, 107

R

Racista 12, 17, 20, 34, 76, 77, 78, 84, 88, 92, 100, 106, 121, 123, 127, 147, 149,
151, 153, 155, 157

