



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Bárbara Cristina Morelli Costa de Souza

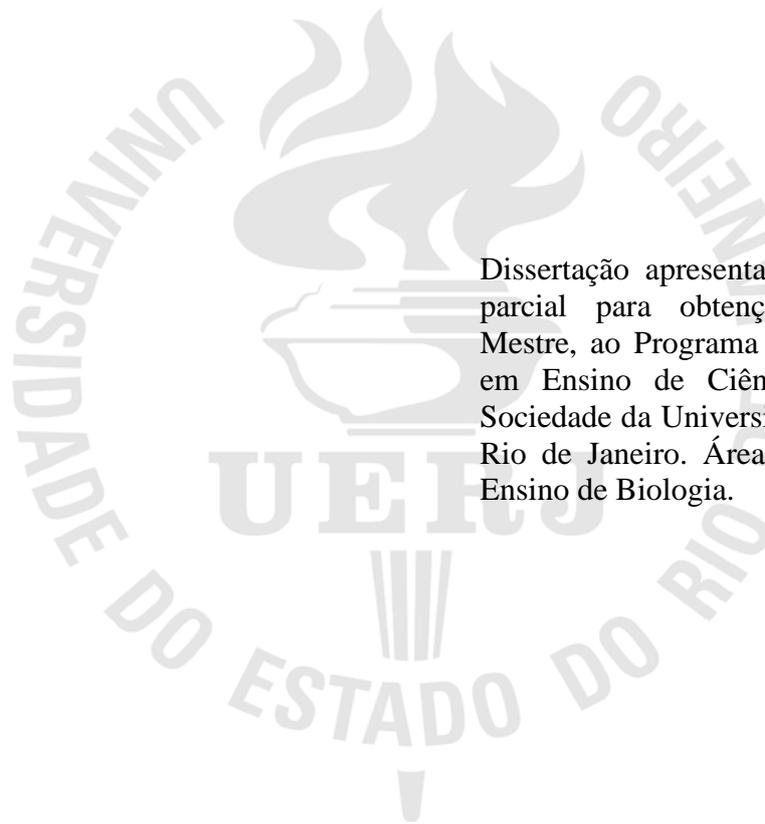
**Pertencimento étnico-racial de professores de Ciências e Biologia:
implicações no combate ao racismo na escola**

São Gonçalo

2019

Bárbara Cristina Morelli Costa de Souza

Pertencimento étnico-racial de professores de Ciências e Biologia: implicações no combate ao racismo na escola



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Ensino de Biologia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Cléa Moreira Ayres

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S729
TESE

Souza, Bárbara Cristina Morelli Costa de.
Pertencimento étnico-racial de professores de Ciências e
Biologia : implicações no combate ao racismo na escola /
Bárbara Cristina Morelli Costa de Souza. – 2019.
110f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Cléa Moreira Ayres.
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e
Sociedade) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores.

1. Ciências – Estudo e ensino – Teses. 2. Racismo – Teses.
3. Professores de biologia – Teses. 4. Professores de ciência – Teses.
I. Ayres, Ana Cléa Moreira. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 6150

CDU 372.85

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bárbara Cristina Morelli Costa de Souza

**Pertencimento étnico-racial de professores de Ciências e Biologia: implicações no
combate ao racismo na escola**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Ensino de Biologia.

Aprovada em 16 de maio de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Ana Cléa Moreira Ayres (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Sandra Escovedo Selles
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Maicon Azevedo
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos, Lorenzo e Davi, que iluminaram o caminho da minha vida e trouxeram um novo sentido para ela, além de terem me dado forças para vencer todos os obstáculos impostos e ter chegado até aqui, à minha mãe, uma mulher guerreira, que com o seu amor incondicional sempre esteve ao meu lado, incentivando-me e apoiando-me, ao meu esposo, que sempre me deu força e ânimo para conseguir concluir mais essa fase de minha vida, aos meus avós (em memória), que mesmo não estando fisicamente aqui, também fazem parte de minha trajetória e de mais essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu pai Oxalá e a todos os guias de luz, em especial ao meu pai Ogum e minha mãe Iemanjá que iluminaram o meu caminho e me deram força, saúde, perseverança e sabedoria para enfrentar todos os obstáculos e chegar até aqui.

À minha querida amiga e orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Cléa, pela humildade, dedicação, carinho, força, delicadeza, e, também, pelo exemplo de professora, que segue na luta, acreditando que através da educação ainda poderemos viver num país mais justo, onde as diferenças não sejam alvos de discriminações. Além disso, não posso deixar de agradecer a paciência que teve e por não ter perdido a esperança e confiança em mim e no meu trabalho, mesmo com todas as dificuldades e atrasos que tive para concluir esta pesquisa. Muito obrigada!!!

Aos colegas, a todo corpo docente e técnico – em especial ao Georgélio Júnior – do programa de Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade, pelas contribuições, compreensão e amizade.

Aos professores entrevistados que aceitaram participar de braços abertos desta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora de qualificação e defesa desta dissertação, professor Doutor Marco Barzano, professora Doutora Sandra Selles e professor Doutor Maicon Azevedo, pelas contribuições teóricas e importantes reflexões para a produção deste trabalho.

Sei que estamos nessa luta por um tempo indeterminado,
que não vamos resolver esse problema nem hoje nem amanhã.

Portanto, temos que aprender a manter a alegria,
mesmo quando enfrentamos grandes dificuldades.
Meu trabalho representa a forma como escolhi viver.

Quero continuar lutando.

Angela Davis

RESUMO

SOUZA, B. C. M. C. de. *Pertencimento étnico-racial de professores de Ciências e Biologia: implicações no combate ao racismo na escola*. 2019. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

No passado a Ciência contribuiu para a criação de estereótipos negativos em relação ao povo africano e seus descendentes, através de teorias ditas científicas, como: o Racismo Científico, o Darwinismo Social e a Eugenia no século XIX. Sendo assim, faz-se necessário que na contemporaneidade essas questões sejam discutidas, tanto nas universidades, quanto na educação básica. Esta necessidade se dá porque, mesmo com as diversas desqualificações que estas teorias sofreram, estas ainda fazem parte do imaginário social, impactando negativamente os nossos alunos na construção de sua identidade e (re)conhecimento da história do seu povo. Apesar de sua importância, essa temática ainda não se faz presente nas aulas de Ciências, tal como apontam os estudos de Verrangia e Silva (2010); Souza (2014); Souza (2015) e Pinheiro (2016), dentre outros. Neste sentido, esta pesquisa se baseia nos seguintes questionamentos: como os professores de Ciências e Biologia construíram o seu pertencimento étnico-racial ao longo de suas trajetórias de vida? Como isto pode influenciar na forma como eles atuam nas escolas frente às questões do racismo? A fim de orientar as questões levantadas e integrar os resultados desta pesquisa à discussão teórica, temos como objetivo compreender como o pertencimento étnico-racial de professores de Ciências e Biologia pode influenciar no combate ao racismo e no trabalho com a diversidade étnico-racial nas escolas em que atuam. A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa narrativa, também conhecida como método ou abordagem biográfica. Trata-se de uma modalidade qualitativa de pesquisa. Assim, entrevistamos dois professores, que foram selecionados a partir do grupo de egressos da UERJ/FFP. A análise dos dados da entrevista revelou que o processo de construção do pertencimento étnico-racial se dá cotidianamente nas experiências vividas nos diferentes espaços sociais, ou também, pode nem ter sido construído, como no caso da professora Ayan, que apenas identificava-se como parda. Da mesma forma, esta temática não aparece de forma significativa em seu trabalho como professora. Ela parece não considerar a importância de trabalhar a valorização da diversidade e de promover discussões sobre as práticas de racismo existentes na escola. Já o professor Nkosi, assume-se como um professor negro e parece enxergar a importância de trabalhar tais questões com seus alunos e de combater o racismo na escola em que trabalha, as discussões sobre questões raciais, na maioria das vezes, ocorrem paralelamente ao conteúdo, através de diálogos que procura estabelecer no início de suas aulas. Assim, esta pesquisa indica que o pertencimento étnico-racial dos professores, no caso, de Ciências e Biologia, influencia no trabalho com a diversidade étnico-racial dos alunos e no combate ao racismo nas escolas. Além disto, a identidade docente e a prática reflexiva – capaz de identificar os objetivos e o papel do Ensino de Ciências na vida dos alunos – também trazem implicações no trabalho com as questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Pertencimento étnico-racial. Identidade. Raça. Racismo. Ensino de Ciências. Professores de Ciências e Biologia.

ABSTRACT

SOUZA, B. C. M. C. de. *Ethnic-racial belonging of Science and Biology teachers: implications in the fight against racism at school*. 2019. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

In the past, Science contributed to the creation of negative stereotypes in relation to the African people and their descendants, through so-called scientific theories, such as: Scientific Racism, Social Darwinism and Eugenia in the 19th century. Therefore, it is necessary that these issues are discussed in contemporary times, both in universities and in basic education. This need arises because, even with the various disqualifications that these theories suffered, they are still part of the social imaginary, negatively impacting our students in the construction of their identity and (re) knowledge of the history of their people. Despite its importance, this theme is not yet present in science classes, as shown by studies by Verrangia and Silva (2010); Souza (2014); Souza (2015) and Pinheiro (2016), among others. In this sense, this research is based on the following questions: how did Science and Biology teachers build their ethnic-racial belonging throughout their life trajectories? How can this influence the way they act in schools in the face of issues of racism? In order to guide the issues raised and integrate the results of this research into the theoretical discussion, we aim to understand how the ethnic-racial belonging of Science and Biology teachers can influence the fight against racism and work with ethnic-racial diversity in schools in which they operate. The methodology used in this work is narrative research, also known as a method or biographical approach. It is a qualitative research modality. Thus, we interviewed two teachers, who were selected from the group of graduates from UERJ / FFP. The analysis of the interview data revealed that the process of construction of ethnic-racial belonging occurs daily in the experiences lived in different social spaces, or also, it may not even have been built, as in the case of Professor Ayan, who only identified herself as brown. Likewise, this theme does not appear significantly in your work as a teacher. She does not seem to consider the importance of working to value diversity and to promote discussions about the practices of racism that exist at school. Professor Nkosi, on the other hand, assumes himself as a black teacher and seems to see the importance of working on such issues with his students and fighting racism in the school where he works, discussions about racial issues, most of the time, occur in parallel to the content, through dialogues that he seeks to establish at the beginning of his classes. Thus, this research indicates that the ethnic-racial belonging of teachers, in the case of Sciences and Biology, influences the work with students' ethnic-racial diversity and in combating racism in schools. In addition, the teaching identity and reflective practice - capable of identifying the objectives and the role of Science Education in students' lives - also have implications for working with ethnic-racial issues.

Keywords: Ethnic-racial belonging. Identity. Breed. Racism. Science teaching. Science and Biology teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relação de trabalhos publicados nas edições da RenBio que abordam as questões étnico-raciais no Ensino de Ciências.....	20
Quadro 2 – Relação de trabalhos apresentados nos ENPECs que abordam as questões étnico-raciais no Ensino de Ciências.....	22
Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos por categorias de análise.....	24
Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, por situação de domicílio, região, sexo, cor e quintos de renda domiciliar <i>per capita</i> – Brasil – 2005 e 2012.....	31
Tabela 2 – Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, por sexo, cor e situação do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2001*, 2005 a 2009, 2011 e 2012.....	31
Gráfico 2 – Proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade, com, pelo menos, o ensino médio concluído (11 anos de estudo), por situação de domicílio, sexo, cor, e quintos de renda familiar <i>per capita</i> – Brasil – 2005 e 2012..	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
EaD	Ensino a Distância
ENEB	Encontro Nacional de Estudantes de Biologia
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências
FFP	Faculdade de Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NUTES	Núcleo de Tecnologia Educacional para a saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RBPEC	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
REnBio	Revista de Ensino de Biologia
SBEEnBio	Associação Brasileira de Ensino de Biologia
SESC	Serviço Social do Comércio
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	O CAMPO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	18
2	DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL E A NECESSIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	29
3	A CIÊNCIA E AS IDEIAS RACIALISTAS DO SÉCULO XIX E XX: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	37
3.1	Teorias científicas e a legitimação do racismo na sociedade.....	40
3.2	Educação intercultural e o papel do ensino de ciências para a superação do racismo.....	44
4	O DEBATE SOBRE RAÇA E ETNIA NA ACADEMIA: SUPERANDO O CONCEITO BIOLÓGICO DE RAÇA.....	48
5	IDENTIDADE E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL.....	52
6	METODOLOGIA.....	60
7	AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE SUAS IDENTIDADES, PERTENCIMENTOS E PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO.....	65
7.1	Ser negro, mestiço ou branco na sociedade.....	65
7.2	Ensino de Ciências, reconhecimento e combate ao racismo.....	69
7.3	Formação inicial e continuada e questões étnico-raciais.....	75
7.4	Papel do ensino de Ciências e valorização da diversidade étnico-racial....	76
8	REFLEXÕES SOBRE AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES.....	83
8.1	Construção do pertencimento étnico-racial dos professores entrevistados	83
8.2	Percepções dos professores acerca do papel do ensino de Ciências, do	

reconhecimento e combate ao racismo e a valorização da diversidade étnico-racial.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Narrativa (EN).....	107
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	109

INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2015 concluí o curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Durante a graduação passei por alguns estágios, tanto na parte biológica, propriamente dita – Ecologia de Aves, Gerência de Meio Ambiente, Microbiologia – quanto na área de educação – monitoria, bolsista de Iniciação Científica do Projeto ABC Mão na Massa, bolsista de Iniciação à Docência – PIBID, professora de pré-vestibular e de escola particular.

Mas logo de início me identifiquei com a área de educação, pois acredito que os professores de todas as disciplinas devam cumprir um papel social e crítico na construção de conhecimentos e não se limitarem apenas à aquisições de saberes e transferência de competências técnicas e profissionais aos seus alunos. Neste sentido, é de suma importância reconhecer e trabalhar o respeito às diferenças (cor, raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, cultura) sem omiti-las, uniformizá-las ou silenciá-las como se não existissem, ou, como se a sala de aula fosse um ambiente neutro e sem conflitos de poder, ideias, valores e culturas.

Minhas inquietações acerca das questões étnico-raciais surgiram a partir de uma marcante experiência como aluna da licenciatura na disciplina “Relações Raciais e Educação” ministrada pela inspiradora Prof.^a Dr.^a Azoilda Loretto da Trindade (*in memoriam*) e de um Curso de Extensão realizado pelo SESC: “África Recriada”. As discussões propiciadas nestas experiências permitiram-me compreender a complexidade que envolve o tema, e, através destes aportes, consegui compreender o quanto se torna difícil de ser abordado pelos professores em sala de aula. A partir de então resolvi pesquisar mais sobre o assunto e realizar o meu Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) de licenciatura em Ciências Biológicas sobre este tema. Minha monografia teve como título: “Educação das relações étnico-raciais: implicações no ensino de Ciências em escolas do Rio de Janeiro, Brasil, tendo sido realizada sob a orientação da Profa. Dra. Ana Cléa Braga Moreira Ayres (SOUZA, 2015). Este trabalho foi apresentado na 15ª Semana de Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo sido premiado pelo VI Prêmio da Graduação Fernando Sgarbi Lima. Nesta pesquisa procuramos saber como os professores de Ciências e Biologia têm trabalhado o respeito à diversidade, e, com isso, as questões raciais em sala de aula. A partir da análise dos questionários respondidos por 20 (vinte) professores, constatamos que estes não desenvolvem

um trabalho sistemático sobre a temática. Destes 20 (vinte) professores, 12 (doze) se auto classificaram como brancos, sete como pardos e apenas um como preto. Deste total, apenas seis disseram que buscavam trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula, tendo os demais afirmado não trabalhar tais questões. Os dados obtidos parecem corroborar o estudo de Silva (2009) e nos levaram a refletir sobre a existência de alguma relação entre a identidade étnico-racial dos professores e a importância que eles atribuem a estes temas e até mesmo como trabalham estes assuntos em sala de aula (SOUZA, 2015).

Todo o investimento realizado em estudos sobre o pertencimento étnico-racial me fez refletir mais profundamente sobre a minha própria identidade/pertencimento étnico-racial, pois, até então não tinha dedicado muito do meu tempo para pensar sobre isto. Mesmo tendo abordado as questões étnico-raciais e estudado a respeito no meu Trabalho de Conclusão de Curso, apenas após a realização deste eu comecei a pensar sobre a construção do meu pertencimento, já que alguns assuntos eram um tanto confusos para mim.

Lembro-me que até entrar na faculdade, quando as pessoas me perguntavam sobre a minha cor, eu dizia que era morena e quando perguntavam a minha raça ou etnia eu me classificava como branca. Eu sou descendente de uma família inter-racial e tenho a tez parda, meu pai é negro de tez parda e meus avós paternos negros de tez preta. Minha mãe é branca, minha avó materna era branca e filha de italianos e meu avô materno era descendente de indígenas. Então, toda essa miscigenação e o preconceito racial existente dentro da minha própria família causou uma grande confusão sobre a minha identidade étnico-racial, e, ao longo de muito tempo eu não me identificava como negra.

Tenho várias recordações sobre a existência de racismo na minha família desde criança, principalmente, pela minha família materna, que impactaram negativamente na construção de minha identidade e que influenciaram, durante algum tempo, os meus pensamentos e até ações. Uma das coisas mais comuns eram os ditos populares ou expressões racistas existentes em conversas informais pela minha família, como: “negro quando não suja na entrada, suja na saída”; “vamos dormir cedo, porque amanhã é dia de branco”; “até que ele(a) é um(a) negro(a) bonito(a)”; “seu pai é mulato”; “você é da cor do pecado”; fulano tem pé na África”; “cabelo ruim/duro”, entre outros.

Um episódio marcante foi quando ofendi um colega de “macaco” quando estávamos brincando em uma lagoa que ficava em frente à casa de minha avó paterna. Eu tinha uns 12 anos, tivemos um desentendimento durante a brincadeira, ele me chamou de “gorda” e eu, muito chateada, gritei o chamando de “tição”, “macaco”. Minha avó e minha tia escutaram e na hora me chamaram atenção, conversaram comigo e depois juntou nós dois para nos

desculparmos. Nunca me esqueci disso; na verdade eu acredito que nunca tive preconceito com relação a cor de pele e traços físicos das pessoas, pois eu adorava quando passava férias na minha avó e voltava para casa com a tez mais escura; sempre tive orgulho de minha cor, cabelo. Porém, através deste episódio e da conversa que minha avó paterna e minha tia tiveram comigo, eu pude perceber o quanto as coisas que eu escutava em casa, principalmente, através de minha avó materna, estavam me influenciando e eu reproduzi aquilo sem questionar, sem pensar.

Então, de certa forma, estas questões relacionadas à construção da identidade e pertencimento étnico-racial, como a influência do preconceito racial nestas construções, sempre estiveram presentes em minha vida. Porém, passei a ter consciência destes aspectos ao longo da graduação e da pós-graduação, quando assumi minhas raízes e minha identidade como mulher negra.

Como não tenho a tez preta e sim parda, como falado anteriormente, isto também causou grandes confusões em mim, pois questionava-me: por que as pessoas consideradas negras, segundo a classificação do IBGE, são os pretos e pardos? Por que os pardos (miscigenados) não eram um grupo a parte, assim como os brancos, amarelos e indígenas?

De acordo com tudo que já li sobre a temática, percebi que estes temas estão muito presentes na área e as teorias que me ajudaram a definir a minha identidade e o processo de construção desta, estão relacionadas com as teorias de identidade coletiva e negra de alguns autores como Nilma Gomes e Kabengele Munanga.

A partir desta visão, formulamos algumas questões: cabe ao currículo de Ciências discutir e refletir sobre as relações étnico-raciais e culturais existentes em nossa sociedade? O Ensino de Ciências contribui para a educação étnico-racial?

Refletir sobre estas questões nos leva a pensar sobre o *poder e a influência do conhecimento científico*, que desde o século XIX, através do *racismo científico* e da *eugenia* serviram para justificar e legitimar a violência e morte de milhões de grupos étnico-raciais como negros, índios e judeus no mundo inteiro. Sob esse aspecto Cunha (2011, s/p.) aponta:

[...] não podemos deixar de mencionar a histórica participação da própria ciência na construção de estereótipos negativos em relação aos povos africanos e seus descendentes. De fato, foi a ideologia conhecida como racismo científico, vinda da Europa e Estados Unidos, no século XIX, que municiou a elite intelectual brasileira com várias teses que defendiam a inferioridade física, moral e intelectual dos não-brancos, ampliando, com isso, a hierarquia racial e até mesmo orientou políticas governamentais como o incentivo à imigração de europeus com objetivo de promover o branqueamento da população — a essa altura, o contingente de negros e mestiços no Brasil foi considerado uma barreira ao ideal de progresso e civilidade, pautado pelos parâmetros eurocêntricos seguidos pela elite nacional.

Mesmo com as diversas desqualificações que o racismo científico recebeu a partir do século XX, como as importantes descobertas da genética sobre a questão racial, ele ainda hoje influencia o imaginário social. Sendo assim, é importante lembrar:

[...] das famigeradas declarações do então coordenador do curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia que, em 2008, assombrou o país com proposições ofensivas à população negra e a afirmação da existência de *déficit* cognitivo na população baiana, querendo com isso, justificar o baixo rendimento do curso de medicina nas avaliações do Ministério da Educação (CUNHA, 2011, s/ pág).

Dessa forma, faz-se necessário emancipar os currículos de ciências, retirar a visão neutra e acrítica que muitas vezes prevalece nas disciplinas desta área e ensinar aos nossos alunos o conhecimento e cultura de sua origem/descendência – africana, afro-brasileira, indígena, europeia, asiática – pois, sem isto, apenas ajudamos a solidificar ainda mais as tensas relações existentes entre os diferentes povos e culturas da nossa nação.

Para Gomes (2005, p. 41) o processo de construção identitária ocorre a partir das relações sociais, nas quais os indivíduos se unem com base em elementos comuns que podem resultar num sentido de pertença a determinado grupo. Assim, Gomes diz que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Munanga (2008) aponta que nos Estados Unidos não existe pessoa intermediária no esquema biológico – portanto, ou é preto, ou é branco. Mas no Brasil a maioria da população vive numa “zona vaga flutuante” (p. 84-85) na qual se constata fortemente o desejo de se passar por branco, o que enfraquece o sentimento de pertencimento entre os negros.

Assim, podemos compreender que o processo de construção da identidade negra no Brasil, é um processo identitário peculiar, no qual o sujeito torna-se negro. Isto porque, historicamente, ao negro sempre foi atribuída uma identidade negativa, introjetada e assimilada pelas próprias vítimas do racismo. Então, tornar-se negro é um árduo processo identitário. Trata-se de uma identidade de resistência que está sempre em construção. Portanto, pode-se afirmar que construção do pertencimento étnico-racial para uma pessoa negra é também um posicionamento político.

Com base nestas reflexões, esta pesquisa se baseia nos seguintes questionamentos: como professores de Ciências e Biologia construíram o seu pertencimento étnico-racial ao

longo de suas trajetórias de vida? Como isto pode influenciar na forma como estes atuam nas escolas, frente às questões do racismo?

A fim de orientar as questões levantadas e integrar os resultados desta pesquisa à discussão teórica, temos os seguintes objetivos divididos em geral e específicos.

a) Geral

– Compreender como o pertencimento étnico-racial de professores de Ciências e Biologia pode influenciar no combate ao racismo e no trabalho com a diversidade étnico-racial nas escolas em que atuam.

b) Específicos

– Analisar como determinados fatores sociais, históricos e culturais influenciam na construção do pertencimento étnico-racial dos professores;

– Verificar se os docentes participantes da pesquisa reconhecem a existência de racismo na(s) instituição(ões) que trabalha(m), e analisar como atuam para combatê-lo;

– Examinar os modos como os professores pesquisados trabalham com a diversidade étnico-racial nas escolas;

– Discutir possíveis relações entre o pertencimento étnico-racial dos professores e a forma como enxergam e/ou trabalham as questões étnico-raciais nas instituições.

Para atingir nossos objetivos, a pesquisa tomou por base relatos de dois professores de Ciências e Biologia obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, sendo uma professora que não se reconhece como negra, embora tenha a tez parda, e um professor assumidamente negro, de tez preta. O processo da pesquisa será detalhado no capítulo 6 deste trabalho. Antes disso, nos dedicaremos a expor as discussões e referenciais teóricos que sustentam nossa análise. Após o capítulo metodológico, apresentaremos, no capítulo 7, as narrativas dos professores entrevistados a cerca do tema de nossa pesquisa, para, no capítulo seguinte, procedermos a discussão destas narrativas. Nas Considerações Finais, apresentamos uma síntese das ideias expostas no decorrer do trabalho e as contribuições que acreditamos poder oferecer para o campo de estudo.

1 O CAMPO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹

Falar sobre a cultura africana e afro-brasileira e sobre as relações étnico-raciais no Ensino de Ciências é um dever e muito mais que uma forma de gratidão. Isto porque a constituição do nosso país se deu, em grande parte, com a presença de milhões de homens e mulheres negras que forneceram, para além de mão de obra, suas vidas, histórias, culturas, crenças; seus valores, costumes, linguagens e conhecimentos para a constituição do Brasil. Além disso, como falado anteriormente, a Ciência, particularmente a Biologia, tem uma dívida específica para com o povo negro, pois no final do século XIX e início do século XX, contribuiu significativamente para a propagação de ideias racistas, a partir do racismo “científico”, darwinismo social e eugenia.

Assim, o Ensino de Ciências tem um papel social e humanístico de oferecer aos alunos o conhecimento do seu próprio povo e, com isso, discutir o papel da Ciência em todo este processo. Sobre este papel Bolsanello (1996, p. 162) nos diz que a:

[...] receptividade que tiveram as ideias do darwinismo social, da eugenia e do racismo “científico” entre a intelectualidade brasileira, infere-se que, na realidade, estas ideias se caracterizavam por um discurso ideológico bastante cômodo, no sentido de mascarar a realidade social, impedindo a percepção desta realidade e do modo de produção das relações sociais, com fins únicos de domínio e expropriação.

Dessa forma, acreditamos que como a Ciência – enquanto conhecimento científico e como disciplina escolar (Ciências e Biologia) – contribuiu para a criação de estereótipos negativos em relação ao povo africano e seus descendentes no passado, faz-se necessário que na contemporaneidade essas questões sejam discutidas tanto nas universidades, quanto na educação básica. Esta necessidade se dá porque, mesmo com as diversas desqualificações que essas teorias ditas científicas sofreram, elas ainda fazem parte do imaginário social, impactando negativamente os nossos alunos na construção de sua identidade e (re)conhecimento da história do seu povo.

Apesar de sua importância, essa temática ainda não se faz presente nas aulas de Ciências, tal como apontam os estudos de Verrangia e Silva (2010); Souza (2014); Souza (2015) e Pinheiro (2016), dentre outros. As pesquisas apontam que as principais dificuldades

¹ Este capítulo foi adaptado do trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Ensino de Biologia/I Encontro Regional de Ensino de Biologia da Região Norte, realizado em 2018 na UFPA (SOUZA & AYRES, 2018).

para sua inclusão no currículo estão relacionadas à formação inicial e continuada de professores e também à falta de materiais didáticos e de apoio que propiciem discussões sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e outros temas que dizem respeito às relações étnico-raciais, bem como conhecimentos teóricos necessários para oferecer segurança e embasamento aos docentes para o desenvolvimento de tal trabalho.

Reconhecendo a importância da abordagem das relações étnico-raciais e o respeito à diversidade no Ensino de Ciências, este capítulo tem como objetivo apresentar um levantamento bibliográfico dos artigos publicados nos eventos e revistas das duas principais associações científicas da área de Educação em Ciências e Biologia, a saber, a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e a Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) sobre esta temática. Esta revisão se faz necessária para reforçar a importância de nossa pesquisa e para servir como ponto de partida para trabalhos futuros. Tomamos aqui como objeto de investigação todas as edições da Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC), publicadas entre 2001 e 2017; todas as edições da Revista de Ensino de Biologia (REnBio), publicadas entre 2005 e 2016 e as Atas de todas as edições do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC), ocorridos entre 1997 e 2015. As escolhas se justificam pela importância e abrangência destas fontes: a RBPEC é o periódico oficial da ABRAPEC, que reúne pesquisas acadêmicas originais da área e o ENPEC é o evento nacional da mesma associação, no qual são divulgados importantes trabalhos de pesquisa no âmbito nacional na área de Educação em Ciências; a REnBio é o periódico oficial da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), que reunia até 2016 edições com trabalhos de autores convidados pelas diretorias e também trabalhos dos Encontros Nacionais de Ensino de Biologia (ENE BIO) ocorridos em 2010, 2012, 2014 e 2016, além de alguns trabalhos dos eventos regionais da mesma associação. Assim, cobrimos os eventos nacionais das duas principais associações que reúne pesquisadores do Ensino de Ciências e Biologia e as duas revistas das associações que organizam tais eventos.

Como estratégia de busca, procurou-se nos títulos dos trabalhos e nas palavras-chave os seguintes termos: “questões étnico-raciais”; “pertencimento étnico-racial”; “relações raciais”; “raça”; “racismo”; “Lei n.º 10.639/03”; “diversidade”; “cultura”. Nesta busca foram feitas as seguintes restrições: apenas os trabalhos em língua portuguesa e trabalhos na área de Ensino de Biologia e Ciências Naturais foram utilizados, tendo sido desconsiderados os trabalhos de Ensino de Química, Física e Matemática e os escritos em língua estrangeira. A partir da busca realizada encontramos os seguintes resultados: na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC), que publica anualmente três números,

encontramos 49 edições e 394 artigos no total. Entretanto não localizamos trabalhos que se enquadrassem no nosso critério de busca.

Na Revista de Ensino de Biologia (RenBio), com um total de 11 edições (do número 0 ao número 9 e uma edição especial) e 2.091 artigos publicados, encontramos apenas 14 artigos que abordavam a temática étnico-racial no Ensino de Ciências, o que corresponde a menos de 1% do total. Nas edições 0, 1, 4, 8 e especial da RenBio não foram encontrados artigos voltados às questões étnico-raciais. O maior número de artigos se deu na edição 7. O Quadro 1 apresenta a relação dos artigos distribuídos nas edições da revista.

Quadro 1 – Relação de trabalhos publicados nas edições da RenBio que abordam as questões étnico-raciais no Ensino de Ciências

Edição/Ano	Título	Autores	Total
Edição 2 2009	(R1) “Raças humanas” e raças biológicas em livros didáticos de biologia de ensino médio: primeiros resultados.	Stelling, L. F. P. e Kapras, S.	1
Edição 3 2010	(R2) Cultura afro-brasileira na educação: um perfil da relação escola – povo negro.	Silva, S. A. M. e Campos, M e Fonseca, L.	2
	(R3) Que disse para quem me diz o que devo dizer que sou?	Vieira, E. P. de P.	
Edição 5 2012	(R4) Preconceitos étnicos raciais e formação inicial de professores de ciências e biologia: desvelando uma realidade.	Pachi, J. de O. e Coelho, L. J. e Campos, L. M. L.	1
Edição 6 2013	(R5) O lugar da cultura no ensino de biologia. Seriam não-lugares?	Amorim, A. C.	1
Edição 7 2014	(R6) O corpo humano como biocultural: referências africanas para a abordagem do corpo humano nas séries iniciais do ensino fundamental.	Moraes, A.M.P. de e Menezes, M. e Salomão, S. R.	
	(R7) Currículo de ciências e relações étnico-raciais: uma relação em construção	Benvenuto, F. e Ayres, A. C. M.	
	(R8) Percepções sobre evolução humana e	Brito, L. K. F. L.	

	racismo científico em publicações na rede mundial de computadores: um estudo de caso.	de	5
	(R9) As contribuições da exposição ciência, raça e literatura para a educação das relações étnico-raciais.	Dias, T. L. da S. et al.	
	(R10) Contribuições do ensino de ciências à educação das relações étnico-raciais.	Melo, M. da C. C.	
Edição 9 2016	(R11) A Lei 10.639/03 e o ensino de ciências: o que pensam os professores de ciências das escolas estaduais de Itabuna/Hahia.	Jesus, J. de. e Santos, M. C. e Prudêncio, C. A. V.	4
	(R12) Educação em ciências, inclusão e diversidade: diálogos em construção.	Fonseca, L. C. de S. e Damasceno, A. R.	
	(R13) “Diversidade no âmbito escolar: diferentes perspectivas na formação docente.”	Bianchi, R. A. et al.	
	(R14) A lei nº. 10.639/03 e a formação de professores de biologia num curso de educação a distância.	Sousa, R. A. de. e Pedrosa, A.	

Fonte: O autor, 2018.

Nas Atas das 10 edições do Encontro Nacional de Pesquisas em Ensino de Ciências (ENPEC), encontramos 6.848 trabalhos, e destes apenas 14 relacionavam o Ensino de Ciências e as questões étnico-raciais, correspondendo a menos de 0,5% do total. Nas atas I, II, III e IV do ENPEC não foram encontrados trabalhos que abordassem as questões étnico-raciais no Ensino de Ciências. Apenas a partir do V ENPEC começaram a aparecer discussões acerca do tema, mesmo que de forma tímida. O maior número de artigos se deu no IX ENPEC, no entanto, esse número também foi reduzido no encontro seguinte, X ENPEC. O Quadro 2 apresenta a relação de trabalhos distribuídos nos Encontros.

Quadro 2 – Relação de trabalhos apresentados nos ENPECs que abordam as questões étnico-raciais no Ensino de Ciências

ENPEC Ed./Ano	Título	Autores	Total
V 2005	(E1) Diferenças raciais: o que diz a biologia, o que pensam os alunos.	Vieira, E. P. de. P. e Chaves, S. N.	1
VI 2007	(E2) Racismo: buscando relações com o ensino de ciências.	Francisco, W. e Francisco Jr. W. E.	2
	(E3) Raças biológicas e “raças humanas” em livros didáticos de biologia	Stelling, L. F. P. e Kapras, S.	
VII 2009	(E4) A identidade humana e o alter vivo: compromisso acadêmico e as concepções de alguns alunos de ciências biológicas.	Pagan, A. A. e Bizzo, N.	1
VIII 2011	(E5) Ensino de ciências e identidade negra: estudos sobre configuração da ação docente.	Souza, E. P. L. de et al.	2
	(E6) As Vivências de um Ensino Formador dentro de uma Concepção Multicultural	Gomes, H. B. et al.	
IX 2013	(E7) O discurso da coordenação pedagógica da rede de ensino do município de Vicência sobre a noção de “raça”.	Melo, M. da C. C.	5
	(E8) Diversidade e ensino de Ciências: formação docente e pertencimento racial	Verrangia, D.	
	(E9) Abordagens de anemia falciforme em livros didáticos de biologia: em foco racismo científico e informações estigmatizantes relacionadas à doença.	Carmo, J. S. do et al	
	(E10) O filme “Jardim das Folhas Sagradas” e a possibilidade de uma abordagem intercultural em aulas de Ciências	Oliveira, R. D. V. L. de et al.	
	(E11) Professores dos cursos de Biologia e a	Fernandes, K.	

	(re)construção da nação brasileira a partir da Lei 10.639/03	M.	
X 2015	(E12) Raça, classe e etnia: o ensino das ciências na educação básica.	Tonácio, G. de M. et al.	3
	(E13) Preconceito étnico-racial: a escola, a Ciência e a formação de professores.	Carlan, F. de A. e Dias, M. S.	
	(E14) Tribunais Raciais, Biopoder e Governamentalidade: Discursos que impõem identidades.	Vieira, E. P. de P. e Chaves, S. N.	

Fonte: O autor, 2018.

Os dados apresentados acima demonstram a escassez de trabalhos acerca da temática, embora estejam intensificando-se os debates no contexto acadêmico sobre a importância de incluí-la nos currículos de ciências. Embora lentamente, parece que há o entendimento da necessidade de retirar a visão neutra e acrítica que se tem da ciência e isto inclui abordar conhecimentos que permitam aos alunos entenderem sua origem/descendência. Sem isso estaremos apenas ajudando a solidificar ainda mais as tensas relações existentes entre os diferentes povos e culturas do nosso país. Embora essas contestações estejam baseadas em levantamentos iniciais, elas já nos oferecem pistas de como as questões referentes à cultura afro-brasileira e às relações étnico-raciais ainda não se constituem como uma grande preocupação no campo da Educação em Ciências.

Após a identificação dos trabalhos que atendiam aos nossos critérios de busca, por meio da pré-análise, o material selecionado foi agrupado nas categorias que definem a abordagem predominante em cada um deles. Desta forma, foram utilizadas seis categorias para analisar os trabalhos, onde encontramos os seguintes resultados: “Formação de Professores” está presente em 10 trabalhos; “Currículo de Ciências e Relações étnico-raciais” reúne seis trabalhos; “Ensino de Ciências, Culturas e Diversidade” com cinco trabalhos; “Ações Afirmativas (Cotas Raciais)” reúne dois trabalhos; “Livros Didáticos (LD)”, três trabalhos e “Exposições”, dois trabalhos. A Tabela 1 apresenta a distribuição dos trabalhos por categoria e fonte utilizada.

Os dados evidenciam a predominância de trabalhos voltados para a Formação de Professores e a abordagem das questões étnico-raciais no Ensino de Ciências, em ambas as

fontes.

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos por categorias de análise

CATEGORIAS	RenBio	ENPEC
Formação de Professores	R4, R10, R11, R13, R14	E2, E5, E7, E8, E13
Currículo de Ciências e Relações étnico-raciais	R2, R7, R8	E1, E11, E12
Ensino de Ciências, Culturas e Diversidade	R5, R6, R12	E4, E6
Ações Afirmativas (Cotas Raciais)	R3	E14
Livros Didáticos (LD)	R1	E3, E9
Exposições	R9	E10

Fonte: O autor, 2018.

Nos trabalhos agrupados na categoria “Formação de Professores” identificamos as seguintes abordagens: R4, R10 e E13 investigaram se os licenciandos das instituições pesquisadas apresentam preconceitos étnico-raciais, bem como suas concepções sobre o conceito de “raça”; R11 sinalizou os desafios encontrados pelos professores de Ciências para trabalhar as questões étnico-raciais em suas aulas; R13 apresenta uma oficina com licenciandos e alunos da educação básica elaborada para discutir as relações étnico-raciais e questões culturais; R14 desenvolveu, em um curso de Licenciatura, o programa “Diversidade étnico-racial” no contexto da disciplina “Tópicos especiais em Ciências Biológicas”, a fim de formar professores de Ciências para escolas inclusivas e libertadoras; E2 discutiu, a partir de bases teóricas, questões subjacentes ao racismo, destacando a importância de debater tais assuntos na formação de professores; E5 trabalhou com saberes docentes a partir da Lei 10.639/03, produzidos a partir de uma pesquisa-ação envolvendo a tríade professor formador, professor em formação inicial e professor do ensino básico em formação continuada; E7 trabalhou o conceito de “raça”, com coordenadores pedagógicos responsáveis pela formação de professores, tendo o resultado da investigação identificado traços que se configuram como obstáculos para a formação docente; E8 procurou na formação de professores de Ciências situar as relações étnico-raciais no centro dos processos educativos e verificar o papel que assumem nas aulas que ministram aos alunos.

Em geral, os estudos acima apontam para a importância de trabalhar os temas culturais

e étnico-raciais na formação inicial e continuada de professores, para que tenhamos profissionais capazes de realizar a valorização da diversidade étnica e cultural em sala de aula, colaborando dessa forma para a construção de uma escola democrática.

Sob esse aspecto a pesquisa de Silva (2009) diz que a formação de professores ainda é fortemente centrada em conteúdos conceituais, pouco conectada à realidade das salas de aula e às relações sociais nelas desenvolvidas, o que, conseqüentemente, não os prepara para lidarem pedagogicamente com as relações étnico-raciais vividas no cotidiano escolar e, principalmente, no contexto de aulas de Ciências. Portanto, é extremamente necessário mudar essa perspectiva na formação de professores, a fim de construir ferramentas teóricas e práticas necessárias para desenvolver um ensino de Ciências voltado para a diversidade étnico-racial e cultural em sala de aula.

Nos trabalhos envolvendo “Currículo de Ciências e relações étnico-raciais” as discussões versavam sobre os seguintes aspectos: R2 realizou entrevistas e questionários com professores e alunos da educação básica, objetivando analisar como a discussão sobre as culturas negras se encontram atualmente nos currículos de Ciências e nas escolas; R7 buscou confrontar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e as Orientações Curriculares para a disciplina Ciências da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; R8 analisou uma seleção de textos divulgados na internet refletindo sobre as percepções dos conceitos de evolução humana e racismo “científico”, discutindo de que modo o Ensino de Ciências pode abordar tais temas; E1, através de pesquisa realizada com alunos da educação básica, afirma ser a questão importante nas aulas de Biologia para a abordagem de temáticas humanísticas; E11 e E12 tratam dos conceitos de nação, raça, classe e etnia e a inclusão da Lei 10.639/2003 nos currículos dos cursos de graduação em Ciências Biológicas.

Os trabalhos indicam que os currículos e as aulas de Ciências e Biologia podem abordar temáticas humanísticas que auxiliem na construção de novas formas de conceber as diferenças e semelhanças entre as pessoas e, com isso, promover a revisão de estereótipos negativos do povo e das culturas negras. Destacamos a importância da Lei 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) como importantes instrumentos para reelaboração dos currículos e que legitimam a educação para as relações étnico-raciais. Com base nestes documentos, o trabalho de Verrangia e Silva (2010) aponta temáticas relacionadas às questões étnico-raciais que podem ser abordadas em aulas de Ciências. As temáticas estão organizadas em grupos, a saber: 1) Impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; 2) Superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; 3) África e seus

descendentes e o desenvolvimento científico mundial; 4) Ciências, Mídia e relações étnico-raciais e 5) Conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. Longe de esgotar as possibilidades, estes são temas que podem inspirar os professores no desenvolvimento de seu trabalho com o tema.

Com relação à categoria “Ensino de Ciências, Culturas e Diversidade” encontramos trabalhos com os seguintes enfoques: R5 discutiu algumas relações entre o Ensino de Biologia e Culturas, pensando a educação e o papel dessa disciplina escolar na constituição das diferenças e da resistência; R6 investigou como pode ser ensinado o tema “corpo humano” incluindo aspectos da cultura africana; R12 realizou atividades em nível de graduação e pós-graduação sobre as relações entre Educação em Ciências e diversidade; E4 investigou as concepções de graduandos do curso de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas sobre a identidade (animal) humana e suas implicações para a realização de atividades que favoreçam a quebra de preconceitos raciais; E6 relatou uma experiência proporcionada pelo PIBID, entre licenciandos bolsistas e estudantes da escola pública, buscando como resultado a valorização da diversidade e uma maior compreensão das diferenças presentes no espaço escolar.

Os estudos revelam que cabe ao professor promover, por meio de estratégias coerentes com a realidade dos educandos, ações que estabeleçam um diálogo com a diversidade de sujeitos que habitam as escolas. Apontam também a necessidade de (re)pensarmos epistemologicamente a área. Esta perspectiva é reforçada por Fonseca e Damasceno (2016, p. 5624) que propõem “[...] discutir como a Educação em Ciências pode contribuir na perspectiva de a pensarmos como formação humana e torná-la espaço de convivências, experiências e valorização das subjetividades humanas”. Ainda segundo estes autores, a formação científica construída dessa forma, assumindo a diversidade por meio do diálogo, permite “[...] aos sujeitos compreender a complexidade da realidade na qual estão inseridos, podendo assim intervir nela de maneira crítica, o que poderá contribuir para afirmação da educação como um direito humano inalienável, intransferível e insubstituível” (FONSECA; DAMASCENO, 2016, p. 5626).

Sobre “Ações Afirmativas (Cotas Raciais)” encontramos dois trabalhos elaborados pelos mesmos autores – R3 e E14. Ambos os trabalhos se baseiam em conceitos oriundos dos estudos de Foucault para problematizar os chamados “Tribunais Raciais”, criados nas universidades federais para atuar no processo de ingresso de estudantes pelo sistema de cotas raciais. Os autores apontam que o Ensino de Biologia é um campo fértil para discutir e problematizar a temática, desde a educação básica até a formação de professores, pois na sala

de aula é possível visualizar esses embates, problematizar verdades e criticar determinadas políticas, levando-se em consideração os principais problemas que as escolas públicas enfrentam:

A categoria “Livros Didáticos” reúne os trabalhos R1 e E3, também elaborados pelos mesmos autores, que constataram a inadequação na concepção de raças biológicas e humanas nos LD de Biologia. Outro trabalho deste grupo – E9 – afirma que a partir da análise dos LD, ainda é possível identificar abordagens racistas e preconceituosas com relação a uma doença genética (anemia falciforme).

A categoria “Exposições” reúne os trabalhos R9 e E10. O primeiro teve como objetivo analisar o potencial de uma exposição denominada Ciência, Raça e Literatura para a promoção de uma educação das relações étnico-raciais. O segundo apresentou uma exposição elaborada tendo como foco o conceito de raça e a abordagem CTS (Ciência, Tecnologia, Sociedade) e a Educação em Artes, em que buscou-se trabalhar com obras de arte que conseguissem articular as discussões entre Ciência, Tecnologia e Sociedade e a cultura.

Diversificar os recursos didáticos, utilizando filmes, documentários e exposições pode ser importante para auxiliar o trabalho da educação das relações étnico-raciais no Ensino de Ciências. Tais recursos podem, por exemplo, facilitar a discussão do conceito de raça como construção social e não como conceito classificatório de grupos biológicos, “[...] promovendo uma visão equilibrada da ciência, desconstruindo assim a ideia de neutralidade científica, tão comum em abordagens de ensino científicas” (DIAS et. al., 2014, p.7236).

Este capítulo buscou apresentar um panorama dos trabalhos publicados nos principais eventos e revistas da área sobre as questões étnico-raciais no Ensino de Ciências, articulando-os com as discussões feitas por outros autores que trabalham com esta temática. Tratar deste tema nas aulas de Ciências é fundamental, pois além de ser uma orientação legal, contribui para a construção de identidades positivas entre os alunos e o (re)conhecimento da história do seu povo.

A Lei 10.639/2003 indica que este tema deve ser abordado em todos os componentes curriculares da educação básica, e o Ensino de Ciências, como discutido anteriormente, tem papel preponderante, já que ideias “científicas”, como: o racismo “científico”, darwinismo social e eugenia foram utilizados para justificar e legitimar práticas racistas. É preciso desconstruir estas ideias, que ainda estão presentes na sociedade. Sendo assim, as disciplinas Ciências e Biologia têm muito a contribuir no processo da construção do respeito às diferenças.

Como verificado no nosso levantamento, a maioria dos trabalhos encontrados abordam

a formação de professores, seja inicial ou continuada. Isto demonstra que a comunidade acadêmica começa a se preocupar com a inclusão desta temática nos cursos de formação de professores. Acreditamos que esta inclusão poderá contribuir para despertar nos futuros professores o interesse pela questão, além de municiá-los com conhecimentos que poderão dar-lhes segurança para promover relações étnico-raciais positivas entre os seus alunos.

Chamamos atenção ainda para o fato do número ainda reduzido dos trabalhos no campo de Educação em Ciências relacionados com a temática das relações étnico-raciais fortalece a importância de nossa pesquisa.

2 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL E A NECESSIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) apontam que a educação é um dos principais mecanismos de transformação social, sendo essencial no processo de formação de qualquer sociedade. Assim, a escola desempenha papel preponderante na formação de conhecimentos, valores, hábitos e comportamentos que respeitem e valorizem as características próprias de cada grupo que constitui a nossa nação.

Antes de tudo, precisamos nos conscientizar da postura que o Brasil adotou ao longo de muito tempo, desde o regime escravista e no pós-abolição, com a disseminação de ideias racistas, com as políticas de branqueamento e a negação de direitos humanos essenciais para os negros, como, por exemplo, a educação básica:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto Nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto Nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade do ser humano. Entretanto, como podemos ver abaixo, essa realidade ainda não se concretizou:

A educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação explicitam em suas séries históricas que a população afrodescendente está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira. O acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente universalizado no país, não se concretiza, para negros e negras, nas séries finais da educação básica. Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país (BRASIL, 2009, p. 13).

Com o objetivo de mostrar como essas diferenças ainda estão presentes em nossa sociedade, utilizaremos alguns dados da quinta edição do relatório do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), denominado “As Desigualdades na Escolarização no Brasil” (BRASIL, 2014). Este documento destaca em sua apresentação que desde 2005, quando iniciou o processo de acompanhamento da educação sob o ponto de vista da equidade, constatou-se que ainda existem problemas no acesso, permanência e desempenho educacional em todos os níveis (educação infantil, alfabetização, nos ensinos fundamental e médio), evidenciando níveis de desigualdades que desfavorecem as populações da zona rural, os mais pobres, os pretos e os pardos.

Segundo esse relatório, a média nacional de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade em todo o Brasil, entre 2005 e 2012, cresceu apenas 1,5 anos de estudo, passando de 6,4 anos em 2001 para 7,9 anos em 2012. Se pensarmos que desde 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional 59², a obrigatoriedade de escolarização foi estendida para a faixa etária de 4 a 17 anos, passando a incorporar também como obrigatório o ensino médio e os anos finais da educação infantil, conformando a educação básica obrigatória de 14 anos de estudo, esses números revelam o quanto o Brasil ainda está atrasado com relação a educação e o quanto precisa avançar nesta área. Porém, os dados são ainda piores quando comparamos as regiões e os segmentos sociais, conforme podemos ver na Tabela 2. Em 2012, a média nacional de anos de estudo foi de 7,9. Contudo, as pessoas brancas e as que moram na região Sudeste alcançam os melhores indicadores, que descreve a lenta e desigual trajetória de aumento na escolarização da população brasileira. Quando observamos a cor ou raça dos indivíduos, a desigualdade na escolarização da população brasileira é grande, e a trajetória de convergência, embora positiva, é lenta. Entre 2001 e 2012, a escolaridade média da população preta ou parda aumentou de 5,2 anos para 7,1 anos, quase alcançando a escolaridade dos brancos em 2001, que já era de 7,3.

² Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, que “Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a **prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos** e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.” (grifo nosso). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 26 dez. 2018.

Tabela 2 – Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, por sexo, cor e situação do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2001*, 2005 a 2009, 2011 e 2012

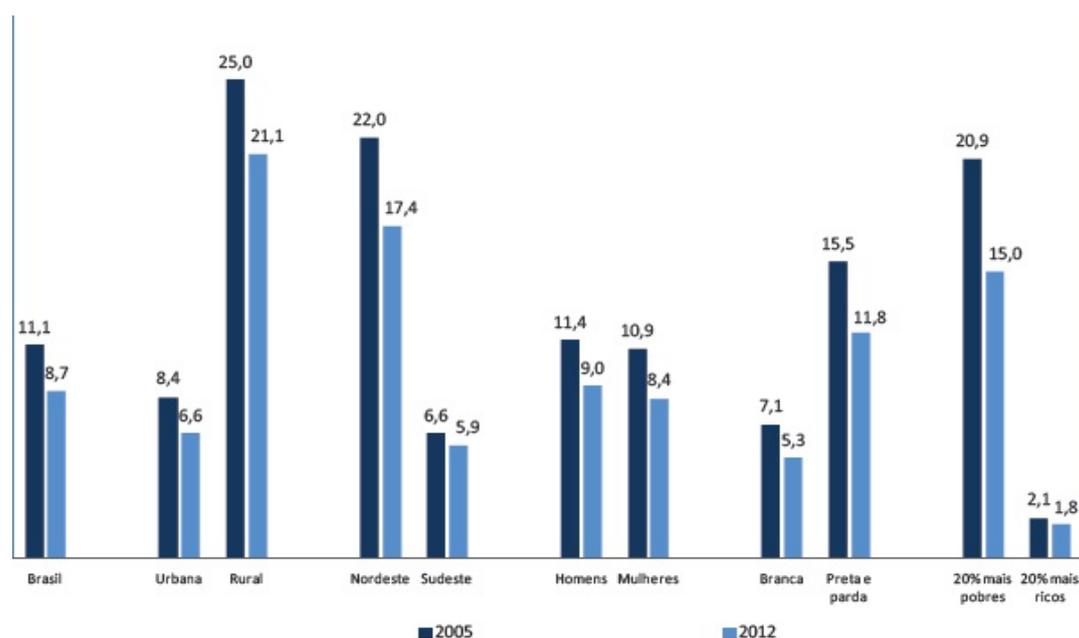
		2001*	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012
Total	Brasil	6,4	6,9	7,1	7,3	7,4	7,5	7,7	7,9
	Norte	6,3	6,4	6,6	6,7	6,9	7,0	7,1	7,4
Região	Nordeste	4,9	5,6	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5	6,7
	Sudeste	7,1	7,7	7,8	8,0	8,1	8,2	8,3	8,5
	Sul	6,8	7,4	7,6	7,6	7,8	7,9	8,0	8,2
	Centro-Oeste	6,5	7,2	7,4	7,5	7,7	7,9	8,1	8,3
	Homens	6,2	6,8	7,0	7,1	7,3	7,4	7,5	7,7
Sexo	Mulheres	6,5	7,1	7,3	7,4	7,6	7,7	7,9	8,1
	Branca	7,3	7,8	8,0	8,1	8,3	8,4	8,5	8,7
Cor ou raça	Preta ou parda	5,2	6,0	6,2	6,3	6,5	6,7	6,9	7,1
	Urbana	6,9	7,5	7,7	7,8	7,9	8,0	8,2	8,4
Situação de domicílio	Rural	3,4	4,1	4,3	4,5	4,7	4,8	4,8	5,1

Fonte: PNAD/IBGE 2001, 2005 a 2009, 2011 e 2012.

* Exclui a população rural da região Norte.

Fonte: As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5, 2014.

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, por situação de domicílio, região, sexo, cor e quintos de renda domiciliar *per capita* – Brasil – 2005 e 2012



Fonte: As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5, 2014

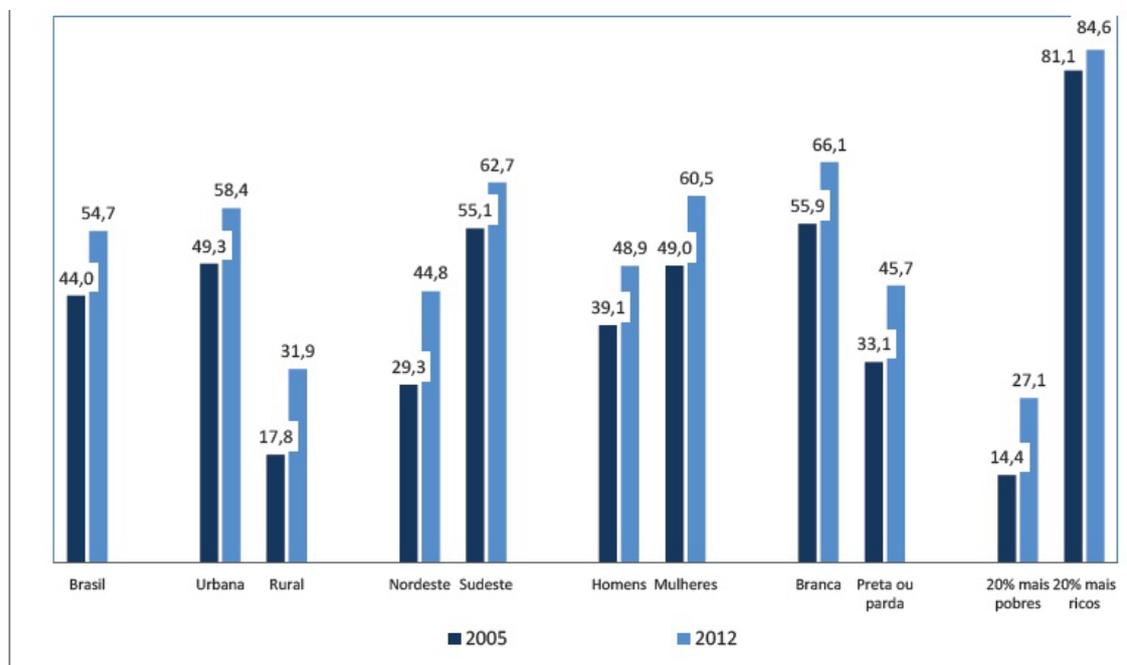
Como podemos ver no Gráfico 1, acima, a taxa de analfabetismo ainda é muito grande em todo o Brasil, mas a diferença entre brancos e negros é o dobro, pois, por exemplo, em 2005, é de 7,1% para os brancos e 15,5% para os negros; em 2012 essa diferença se mantém: 5,3% para os brancos e 11,8% para os negros.

Vale ressaltar que a educação básica tem vários objetivos e funções na sociedade e especialmente na vida dos indivíduos. Dentre estas funções, destacamos: (1) cognitiva, que abrange a aquisição de competências intelectuais e domínio de diferentes áreas do conhecimento (línguas, matemática, ciências, história, geografia, literatura, artes, entre outras); (2) social, busca formar um indivíduo com pensamento crítico que possa participar ativamente das tomadas de decisões de nossa sociedade, exercendo a sua cidadania, além de trabalhar com aspectos éticos, morais, o respeito as diferenças existentes em uma sociedade plural e multirracial como o Brasil; (3) vocacional, aquisição de saberes, informações e habilidades técnicas necessárias para a inserção do aluno no mercado de trabalho; (4) pessoal, desenvolvimento de talentos pessoais, artísticos ou desportivos (OLIVEIRA, et al., 2013).

Desta forma, a educação é extremamente importante para combater as desigualdades existentes e a pobreza em qualquer sociedade, e é através dela que podemos mudar o nosso quadro atual de crescente violência e miséria e elevar os níveis de bem-estar social. É através de uma educação de qualidade para todos, que podemos fornecer condições de sobrevivência iguais e criar as bases para um desenvolvimento econômico e social sustentável e a manutenção de uma democracia duradoura.

Portanto, podemos considerar o analfabetismo como a maior das iniquidades e determinante de muitas formas de exclusão, já que a alfabetização é um dos fatores-chave para resolver um dos problemas mais urgentes da nossa sociedade, que é a realização plena do ser humano. E como visto acima este problema incide mais desfavoravelmente nas áreas rurais, no Nordeste, entre as pessoas de cor preta e parda e entre os mais pobres, revelando as desigualdades históricas da sociedade brasileira (BRASIL, 2014).

Gráfico 2 – Proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade, com, pelo menos, o ensino médio concluído (11 anos de estudo), por situação de domicílio, sexo, cor, e quintos de renda familiar per capita – Brasil – 2005 e 2012



Fonte: As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5, 2014.

O Gráfico 2, assim como os anteriores, demonstra diversos problemas que ainda existem no sistema educacional brasileiro, porém, o que gostaríamos de enfatizar são as desigualdades que ainda persistem entre os brancos e negros, que muitas vezes passam despercebidas ou são naturalizadas entre nós. Se aceitarmos que todos nós somos seres humanos diferentes, ou seja, somos diferentes do ponto de vista biológico, social, psicológico, cultural, não faz sentido que o fenótipo de um indivíduo – sua cor da pele, dos olhos, formato do nariz, tipo de cabelo – ou mesmo sua raça e/ou etnia fomentem desigualdades entre as pessoas e diga de que forma esta pessoa deve viver, o que ela pode ter acesso, o que ela pode ser, que espaços ela pode participar, pois é isso que acontece quando não oferecemos a oportunidade para estas pessoas estudarem, quando não fornecemos uma educação de qualidade para todas as pessoas independentes de suas diferenças. Se vivêssemos, de fato, em uma sociedade democrática e inclusiva, a diversidade seria respeitada e tratada com naturalidade e não transformada em desigualdades.

De acordo com o intelectual negro Kabengele Munanga (2010), não adianta apenas nos perguntarmos por que certas coisas acontecem no mundo, como, por exemplo, o racismo, que contraria os princípios da solidariedade humana. Isto porque, se tivéssemos respostas

fáceis para este problema, também já teríamos encontrado a solução, no entanto:

[...] o fenômeno chamado racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço. Se ele é único em sua essência, em sua história, características e manifestações, ele é múltiplo e diversificado, daí a dificuldade para denotá-lo, ora através de uma única definição, ora através de uma única receita de combate (MUNANGA, 2010, p. 171).

Sendo assim, não existe uma forma mais fácil de abordar o racismo, a não ser começando a fazer questionamentos aparentemente simples, mas que são essenciais, como: O que é o racismo? Como ele se manifesta? Afinal, o que é raça? E também faz-se importante reconhecer que o racismo, assim como muitos outros problemas que existem em nossa sociedade, são problemas sociais, portanto diz respeito a todos nós (MUNANGA, 2010).

Vale reforçar que a nossa Constituição Federal, mais precisamente o Art. 205, diz que é dever do Estado garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoas, cidadão ou profissional. Com isso, cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações voltadas ao povo afro-brasileiro, pois sabemos que sem essa intervenção, os postos à margem – as estatísticas nos mostram isso sem deixar dúvidas – dificilmente romperão o sistema meritocrático que agrava as desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004).

Diante desse quadro, surgem várias inquietações e ações do movimento social negro, de pesquisadores e intelectuais participantes da luta antirracista, que pressionam o governo para que este reconheça a existência da discriminação racial e, conseqüentemente, a partir do início do século XXI, conseguem importantes conquistas para a população negra, como: a Lei nº 10.639, promulgada em janeiro de 2003, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, tornando obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas brasileiras; o Parecer do CNE/CP 03/2004, que formulou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 2009.

Desta maneira, conforme a redação da lei 10.639/2003, a Lei 9.394/96 (LDB) passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003)

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de **todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9-1-2003) (BRASIL, 2003, grifo nosso).

Essa legislação é regulada pelo Parecer Nº 3/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e visa:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004).

De acordo com Gomes (2012), faz-se importante reconhecer que a Lei nº 10.639/03, ao alterar uma lei nacional, como a Lei nº 9.394/96 (LDB), demonstra o movimento que o Estado brasileiro, por meio de uma ação educacional, fez para sair do lugar de neutralidade estatal e a reconhecer a existência de racismo e os seus efeitos nefastos na educação escolar e na produção de conhecimento e se colocar no lugar de um Estado democrático, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e sabe da importância da sua intervenção na mudança positiva dessa situação.

Mesmo que o cumprimento desta lei ainda esteja muito aquém do esperado, precisamos reconhecer que já tiveram avanços significativos na educação escolar brasileira, como:

Ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos

negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito (BRASIL, s/p, 2004).

Portanto, reafirmamos que a escola, como instituição social deve ser responsável por assegurar o direito a uma educação equânime para todo e qualquer cidadão e posicionar-se politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A escola só será um espaço democrático a partir do momento que ela exercer o seu papel de educar, de fornecer a emancipação através do conhecimento aos grupos marginalizados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, históricos e culturais de todos os povos que constituem a nossa nação e não apenas mostrar uma única história, uma única cultura, baseadas no eurocentrismo. A partir dessa mudança de paradigma a escola pode ser considerada como uma possibilidade de ascensão social para todos.

3 A CIÊNCIA E AS IDEIAS RACIALISTAS DO SÉCULO XIX E XX: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

De acordo com Schneider (2013) faz-se necessário levar em consideração o acelerado avanço científico e tecnológico pelo qual a nossa sociedade vem passando ao longo dos anos e, principalmente, as novas necessidades formativas dos professores, em especial os de Ciências, para lidarem com o atual contexto social, e conseguirem trabalhar com as relações existentes entre as instâncias Ciência, Sociedade e Ideologia. Sendo assim, ao longo desse tópico pretendemos refletir sobre o papel da Ciência e porque é importante compreender o caráter ideológico no desenvolvimento do conhecimento científico.

Para tanto, antes de iniciarmos a discussão sobre a contribuição da Ciência na propagação de ideias racistas no final do século XIX e início do século XX no Brasil refletiremos sobre o *papel* e a *influência* que a Ciência exerce na sociedade, enquanto conhecimento científico e como instituição social – a partir do livro de Lewontin (2001), intitulado “A Biologia como Ideologia: a doutrina do DNA”.

Nesse livro Lewontin discute a função da Ciência como instituição social e defende que sobre esse aspecto existem vários equívocos, “mesmo entre aqueles que dela fazem parte” (LEWONTIN, 2001, p. 7). Para o autor, a visão grandemente difundida sobre a Ciência é de que:

[...] a ciência é uma instituição, um conjunto de métodos, um conjunto de pessoas, um grande corpo de conhecimento que chamamos de científico, e que está de alguma forma separada das forças que regem nossas vidas do dia a dia e que governam a estrutura de nossa sociedade. Achamos que a ciência é objetiva. A ciência nos trouxe todos os tipos de boas coisas. Ela aumentou tremendamente a produção de alimentos. Ela aumentou nossa expectativa de vida de meros 45 anos de idade no começo do último século para mais de 70 anos em lugares ricos como os Estados Unidos. Ela colocou pessoas na lua e tornou possível ficarmos em casa e vermos o mundo passar (LEWONTIN, 2001, p. 7).

Essa parte do texto descreve o que vemos na sociedade de forma geral e até mesmo entre alguns pesquisadores e estudantes de Ciências Naturais nas universidades: a visão de que a Ciência é neutra e imparcial, ou seja, a ideia que se tem dela é de que o conhecimento científico é produzido para responder determinadas lacunas que ainda existem na nossa sociedade, por exemplo, sobre a existência humana, determinadas doenças e problemas sociais que afligem todos nós, dentre outras questões.

Entretanto, Lewontin (2001) aponta que a Ciência, assim como outras atividades

produtivas, é uma instituição social integrada e influenciável pela estrutura de todas as outras instituições, como: o Estado, o esporte, a família e a religião. A Ciência, enquanto atividade produtiva humana requer tempo e dinheiro, sendo, dessa forma, guiada por essas forças em um mundo capitalista, que detêm o controle do tempo e do dinheiro das pessoas. É importante ressaltar que a Ciência utiliza dinheiro para a sua produção e que as pessoas ganham suas vidas através dessa atividade, conseqüentemente, as forças econômicas e sociais dominantes na sociedade vão estabelecer em grande parte o que a Ciência faz e como faz:

Mais do que isso, essas forças têm o poder de apropriarem-se das ideias da ciência que são particularmente adequadas para a manutenção e prosperidade contínua das estruturas sociais das quais fazem parte. Portanto, as demais instituições sociais apresentam uma entrada para dentro da ciência em termos do que é feito e de como é pensado, e elas tiram da ciência conceitos e ideias que depois as sustentam e as tornam aparentemente legítimas e naturais. Trata-se de um duplo processo – por um lado, da influência social e do controle daquilo que os cientistas fazem e dizem, e por outro lado, do uso daquilo que os cientistas fazem e dizem para sustentar ainda mais as instituições da sociedade – é isso que imaginamos quando falamos da ciência como ideologia. (LEWONTIN, 2001, p. 8).

Como o termo ideologia pode apresentar várias definições dependendo do contexto no qual se insere, vale ressaltar que neste trabalho utilizamos as percepções de Terry Eagleton (1997), do livro “Ideologia”, já que este autor discute com bastante clareza e abrangência o assunto. Neste livro Eagleton apresenta seis definições como sendo mais aceitáveis para a palavra ideologia, indo da primeira, de caráter mais geral, para as outras cinco, mais particulares. Então, ideologia poderia ter qualquer uma das definições abaixo:

1. O processo material geral de produção de ideias, crenças e valores na vida social.
2. Ideias e crenças, verdadeiras ou falsas, que sintetizam as condições e experiências de vida de um grupo socialmente significativo.
3. A promoção e legitimação dos interesses de grupos sociais, em presença de interesses conflitantes.
4. A promoção e legitimação dos interesses de grupos sociais, restritas às atividades de um poder social dominante.
5. A promoção e legitimação dos interesses de grupos sociais, restritas às atividades de um poder social dominante e mediante distorção e dissimulação.
6. Crenças falsas oriundas da estrutura material do conjunto da sociedade.

No mundo em que vivemos existe uma disparidade muito grande entre as pessoas de classes sociais diferentes e entre diversos lugares (cidades, regiões, países), em que o bem-estar material e espiritual é bastante desigual. Conseqüentemente, em cada esfera da

sociedade vai existir alguma forma de luta, entre aqueles que têm algum tipo de poder, *status*, riqueza e aqueles que são privados destas.

Um exemplo dessas lutas que dialoga com nosso trabalho, diz respeito ao movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, nos anos 50 e 60, onde a segregação racial foi superada a partir da Lei dos Direitos Civis de 1964 e a Lei dos Direitos de Voto de 1965 – em que “[...] o sufrágio definitivo foi estendido ao povo negro [...]” e também “[...] o governo federal institui programas de 'igualdade de oportunidades' e 'ação afirmativa' para combater o racismo” (ANDREWS, 1985, p. 52).

Então, a medida que esses conflitos ocorrem entre aqueles que possuem diferentes forças sociais e econômicas, são criadas instituições sociais como a Igreja Cristã e outras religiões, que até o século XVIII tinham muita força e influência sobre a vida das pessoas, servindo como instituições de legitimação social. Na modernidade estas instituições foram substituídas pela Ciência como principal força de legitimação. Estas instituições sociais acabam por, de alguma forma, controlar e coagir as pessoas sem que elas percebam, convencendo-as, de que todos vivem de forma justa e honesta e que, por isso, não possuem motivos para se rebelarem, funcionando como armas ideológicas do Estado.

Sabemos que os produtos da Ciência são vistos como um tipo de verdade universal pelas pessoas e que apesar dela “[...] reivindicar sua posição acima da sociedade, como a Igreja anteriormente, ela é uma instituição supremamente social, que reflete e reforça os valores e opiniões dominantes da sociedade em cada época histórica (LEWONTIN, 2001, p. 13).

Portanto, entendemos que é extremamente importante discutir no Ensino de Ciências, as influências que os produtos da ciência sofrem e exercem na vida das pessoas, de acordo com o contexto histórico vivenciado, pois, como vimos, a Ciência é uma produção humana, cujos resultados e teorias são transitórios e dependentes do contexto social que se insere. Isto é importante para possibilitar aos alunos compreenderem a Ciência em seus diferentes níveis: desde a constituição de uma comunidade científica, o desenvolvimento das pesquisas, a divulgação dos resultados, até as relações entre a ciência, ideologia e sociedade (SCHNEIDER, 2013).

Então, a partir dessas reflexões introdutórias, iluminadas pelas considerações de Lewontin (2001) e Schneider (2013), vimos como a Ciência, de acordo com o contexto histórico vivenciado, tem o poder de influenciar as pessoas, refletindo ideias e valores dominantes. Interessa-nos, a partir desta concepção, compreender quais foram as contribuições da Ciência para a legitimação do racismo e de que forma o Ensino de Ciências

pode contribuir para a superação dessas influências. Acreditamos ser importante trazer essas reflexões da Ciência como ideologia, já que determinadas teorias científicas, como o Darwinismo Social, o Racismo Científico e a Eugenia contribuíram significativamente para justificar e legitimar o racismo no final do século XIX e início do século XX no Brasil.

3.1 Teorias científicas e a legitimação do racismo na sociedade

Pode-se dizer que o processo de independência política do Brasil, no início do século XIX, inseriu na pauta de discussões da nossa elite dirigente, latifundiária e escravagista, a preocupação com a construção de uma Nação soberana, desenvolvida economicamente, mas que deveria, no futuro, partilhar socialmente dos padrões civilizatórios de inspiração europeia, considerados como superiores, em comparação com outros povos. Tal ideia era baseada em fundamentos ditos “científicos”, difundidos entre muitos intelectuais brasileiros que, exatamente por serem “filhos” dessa citada elite dirigente, faziam seus estudos superiores na Europa (COSTA, 2010, s/p.).

Segundo Costa (2010), a partir do final século XVIII e todo o século XIX, a ideia científica de raça é originada e começa a ser difundida por todo o mundo. “Pensadores europeus como Ernest Renan, Arthur de Gobineau, Gustave Le Bon, Vacher de Lapouge, entre outros [...]” (COSTA, 2010, s/p.), além de sempre buscarem comprovar a superioridade civilizatória da “raça” branca – com destaque para a “ariana”, também procuravam instituir um sistema classificatório de caráter “científico”. Ainda segundo o autor, “Teorias evolucionistas, como as formulações defendidas por Lapouge, Herbert Spencer e Lewis Morgan, distinguiam a existência de diferentes estágios de evolução da humanidade (selvageria, barbárie e civilização, segundo Morgan) [...]” (COSTA, 2010, s/p).

Com o surgimento da teoria da evolução, a existência de diferenças entre os homens de raças diversas passa a ser algo discutido, dando origem à determinadas teorias racialistas. De acordo com Bolsanello (1996), o Darwinismo Social teve como seu grande mentor o filósofo inglês Herbert Spencer, que utilizava as leis da teoria da seleção natural de Darwin para explicar certas diferenças que existiam entre os seres humanos, argumentando que estes são, por natureza desiguais, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. Nesta perspectiva, a vida na sociedade humana é uma luta “natural” pela vida, portanto é natural que os mais aptos vençam, fiquem ricos, tenham sucesso e poder econômico, social e político e os menos aptos fracassem, sejam pobres, não tenham acesso a nenhuma forma de poder.

Sendo assim, “pode-se observar que o Darwinismo social, na verdade, era ideológico e estava, desde o início, associado a uma apologia do laissez-faire econômico e social, a uma defesa da sociedade capitalista. Assim, rapidamente vinculou-se a ideologias eugenistas e racistas” (BOLSANELLO, 1996, p. 154-155).

Já a ideologia do racismo científico é introduzida no Brasil ainda durante o Império, no final do século XIX. E o primeiro grande elaborador desta corrente de pensamento foi o Conde Joseph Arthur de Gobineau, amigo do imperador Dom Pedro II, que desempenhou influência determinante no pensamento social brasileiro. Este defendia abertamente a superioridade da raça ariana - “a mais nobre de todas”, em sua obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1853) (BOLSANELLO, 1996; CHADAREVIAN, 2015). Schwarcz (1993, *apud* CHADAREVIAN, 2015, p. 2) considera “[...] que a ideologia do racismo científico no Brasil apropria-se de diversas teses, sobretudo francesas, desenvolvidas originalmente nos países centrais para justificar a dominação colonial, adaptando-as à realidade nacional”.

O Racismo Científico teve ligações com o Darwinismo Social a partir do antropólogo francês Georges Vacher de Lapouge, em sua obra *L'Arien*, onde as raças eram divididas em superiores (arianos) e inferiores (negros, judeus). Clark (1988, *apud* BOLSANELLO, 1996, p. 155), diz que Lapouge também “tentou demonstrar a existência de correlações entre o *status* social dos indivíduos e sua identidade biológica ou racial”.

De acordo com Blanc (1994, *apud* BOLSANELLO, 1996) alguns trabalhos de Darwin também defendiam ideias racialistas, a partir da hierarquização das raças e classificação dos seres humanos em superiores (brancos) e inferiores (negros e indígenas) e a defesa de que as pessoas portadoras de inferioridades no corpo e/ou espírito não poderiam casar-se.

Segundo Maciel (1999) a palavra Eugenia foi criada por Francis Galton, em 1883 e consistia em um conjunto de ideias e práticas que buscavam o “melhoramento da raça humana”, ou, como definida por um dos seus seguidores, o “aprimoramento da raça humana pela seleção dos genitores tendo como base o estudo da hereditariedade” (MACIEL, 1999, p.121). De acordo com os pressupostos eugênicos, a hereditariedade determinava o destino dos indivíduos, em que as condições de vida eram justificadas pelas condições biológicas, logo, o futuro destes já estava desenhado ao nascer; o pobre sempre estaria condicionado à pobreza, por ser considerado inferior. Portanto, a inferioridade e superioridade eram dados *a priori*, determinadas pela própria natureza.

Galton, apoiou-se na teoria da pangênese de Charles Darwin, que explica a transmissão de herança dos pais para os filhos (SCHNEIDER; JUSTINA E

MEGLHIORATTI, 2011). A teoria da pangênese era baseada na seguinte ideia: todos os tecidos do corpo de um indivíduo produzem pequenas gêmulas que carregam a informação referente àquela região do organismo e distribuem-se pelo corpo concentrando-se nos órgãos reprodutivos. Então, um novo indivíduo seria gerado pela associação do conjunto de gêmulas de seus progenitores, explicando assim como as características desenvolvidas pelos pais ao longo de sua vida eram transmitidas aos seus descendentes (ARCANJO e SILVA, 2014).

Além do mais, essas gêmulas também poderiam sofrer influências do meio ambiente e pessoas que não tiveram oportunidade de desenvolver determinados atributos, por exemplo, intelectuais, passariam essas características “inferiores” aos seus descendentes a partir da produção de gêmulas. Desta forma, a pobreza e outros problemas sociais eram interpretados por meio de um determinismo biológico, no qual acreditava-se que certas políticas sociais não modificariam o quadro desses indivíduos. Nesta perspectiva, a alternativa para melhorar a população humana seria promover a reprodução entre pessoas com características “superiores” - Eugenia positiva – e impedir a reprodução dos tipos “inferiores” - Eugenia negativa (SCHNEIDER; JUSTINA e MEGLHIORATTI, 2011).

A partir da teoria cromossômica da hereditariedade que começou a ser aceita em 1902 a teoria da pangênese foi abandonada, porém o discurso ideológico não se modificou e os eugenistas questionavam que “se as características adquiridas não são transmitidas às novas gerações, de que adiantaria a educação, ou outras formas de benefícios sociais?” (SCHNEIDER; JUSTINA e MEGLHIORATTI, 2011, s/p.). Portanto, o determinismo biológico tornou-se mais incisivo, pois, para o discurso das classes dominantes, as ações sociais não teriam nenhum efeito sobre as próximas gerações. Leonard Darwin, filho de Charles Darwin, era líder do movimento eugênico da Grã-Bretanha e foi eleito, em 1921, presidente da Federação Internacional das Sociedades Eugênicas. Entre suas propostas estavam a separação de famílias e a esterilização das classes menos favorecidas (SCHNEIDER; JUSTINA e MEGLHIORATTI, 2011).

Schneider; Justina e Meglhioratti (2011) discutem que as teorias científicas de herança que serviram para a sustentação do movimento eugênico são contraditórias – pois primeiramente elas consideram as características adquiridas a partir da teoria da pangênese e depois, quando esta não é mais aceita, amparam-se na teoria mendeliana de herança – e que apesar das bases científicas mudarem radicalmente, os discursos e as propostas de ações sociais não se alteram. Segundo eles, “isso demonstra *de que modo a ideologia social pode repercutir na ciência e como, em contrapartida, o conhecimento científico é utilizado para legitimação desse contexto social*” (SCHNEIDER; JUSTINA e MEGLHIORATTI, 2011, s/p,

grifo nosso).

Portanto, essa reflexão vem corroborar com o que foi discutido anteriormente: sobre a Ciência como instituição social que reflete ideias e valores dominantes da nossa sociedade e que “[...] os argumentos científicos são utilizados para legitimar ações sociais discriminatórias, sem mostrar que a origem desses argumentos é a própria discriminação social” (MEGLHIORATTI, ANDRADE e CALDEIRA, 2010, *apud* SCHNEIDER, JUSTINA E MEGLHIORATTI, 2011).

Em contrapartida, a partir do século XX, foi possível fazer importantes descobertas relacionadas à questão racial:

[...] descobriu-se, graças aos progressos da Genética Humana, que havia no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estanques. Grupos de sangue, certas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina eram encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras, podendo configurar o que os próprios geneticistas chamaram de marcadores genéticos. O cruzamento de todos os critérios possíveis (o critério da cor da pele, os critérios morfológicos e químicos) deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças. As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (MUNANGA, 2004).

Entretanto, mesmo com as desqualificações que as teorias racialistas sofreram durante o século XX, o preconceito racial crescia ainda mais, originando perseguições, como a levada a cabo pelo partido nazista na Alemanha, e a restrição dos direitos dos negros no sul dos Estados Unidos até a década de 1960 (SOUZA, 2015). A difusão destas teorias pela sociedade em geral foi muito grande, deixando resquícios no senso comum e provocando comportamentos cotidianos discriminatórios entre as pessoas até os dias atuais.

Alguns dados importantes, que ratificam como o racismo ainda está presente em nossa sociedade, é do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2007), que apontam que:

A existência da discriminação contra negros no Brasil é hoje reconhecida como fato. Após extensa produção tanto qualitativa como quantitativa, é difícil negar os grandes diferenciais raciais observados em quase todos os campos da vida cotidiana. Negros nascem com peso inferior a brancos, têm maior probabilidade de morrer

antes de completar um ano de idade, têm menor probabilidade de frequentar uma creche e sofrem taxas de repetência mais altas na escola, o que os leva a abandonar os estudos com níveis educacionais inferiores aos dos brancos. Jovens negros morrem de forma violenta em maior número que jovens brancos e têm probabilidades menores de encontrar um emprego. Se encontram um emprego, recebem menos da metade do salário recebido pelos brancos, o que leva a que se aposentem mais tarde e com valores inferiores, quando o fazem. Ao longo de toda a vida, sofrem com o pior atendimento no sistema de saúde e terminam por viver menos e em maior pobreza que brancos. E isso não decorre apenas da situação de pobreza em que a população negra está majoritariamente inserida. As desigualdades raciais no Brasil são influenciadas de maneira determinante pela prática passada e presente da discriminação racial. (IPEA, 2007. p. 281).

De acordo com o que foi exposto até agora, acreditamos que como a Ciência – enquanto conhecimento científico e como disciplina escolar (Ciências e Biologia) – contribuiu para a criação de esteriótipos negativos em relação ao povo africano e seus descendentes há um tempo atrás, faz-se necessário que na contemporaneidade essas questões sejam discutidas, tanto nas universidades, quanto na educação básica, pois ainda fazem parte do imaginário social, impactando negativamente os nossos alunos na construção de sua identidade e (re)conhecimento da história do seu povo.

3.2 Educação intercultural e o papel do ensino de ciências para a superação do racismo

De acordo com Candau (2009) a educação na perspectiva intercultural seria:

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2009, p. 166).

Candau nos últimos anos desenvolveu inúmeros trabalhos para discutir e identificar alguns desafios que precisamos enfrentar para a promoção de uma educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória, “que respeite e promova os Direitos Humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença” (CANDAU, 2009, p. 168). A autora, em diálogo com o professor Boaventura Sousa Santos, aponta alguns dos desafios que precisam ser enfrentados neste campo.

O primeiro desafio seria promover o processo de desnaturalização da rede de

esteriótipos e (pre)conceitos, os quais ainda povoam os imaginários sociais e individuais em relação aos diferentes grupos socioculturais, e, que muitas vezes estão impregnados de forma difusa, fluida e sutil nas relações sociais, fazendo com que muitas vezes não as percebemos. Um outro aspecto relevante é questionar o caráter monocultural e etnocêntrico que ainda estão presentes nas escolas e, conseqüentemente, nos currículos escolares. Portanto, precisamos enquanto professores, em especial de Ciências, questionar os critérios utilizados na seleção dos conteúdos escolares que buscam a universalidade e hegemonia dos conhecimentos e valores presentes na sociedade.

O segundo desafio é promover a articulação entre a igualdade e a diferença, tanto no nível das políticas educacionais, quanto nas práticas pedagógicas, buscando reconhecer e valorizar as diferenças culturais e também as étnico-raciais.

O terceiro está relacionado com o “resgate dos processos de construção das identidades culturais” (CANDAUI, 2009, p.169). As histórias de vida dos indivíduos e dos diferentes grupos socioculturais são elementos-chaves nesse processo, que precisam ser narrados, reconhecidos e valorizados como parte do processo educacional. Também é importante dar atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à construção de novas identidades culturais; operando com um conceito dinâmico e histórico de cultura, evitando, assim, a visão de cultura como universo fechado em busca da pureza e da autenticidade.

O último desafio seria o “diálogo e construção conjunta entre as diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc.” (CANDAUI, 2009, p.170). Neste sentido, a educação intercultural não pode ser reduzida a atividades pontuais, mas deve ser trabalhada de forma global, envolvendo todos os atores e todas as dimensões do processo educativo. A autora destaca a importância de favorecer

[...] processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias orientadas ao “empoderamento”. Tanto as concebidas no sentido restrito quanto as que se situam num enfoque amplo, desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação. Têm no horizonte promover transformações sociais. Nesse sentido, são necessárias para que se corrijam as marcas da discriminação construída ao longo da história. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais. Outro aspecto fundamental é a formação para uma

cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias (CANDAUI, 2009, pp. 170-171).

Sabemos que desenvolver uma educação intercultural de acordo com as perspectivas assinaladas acima é algo complexo, atravessado por muitos conflitos, tensões e desafios para as escolas, para os professores e todos os atores envolvidos neste processo. E isso requer engajamento por parte dos mesmos para que possa ser promovido uma educação que reconheça o outro, em que haja um diálogo entre os diferentes grupos socioculturais e étnico-raciais.

De acordo com essas concepções a escola e o ensino de diferentes disciplinas, em especial Ciências e Biologia, poderão ser ambientes favoráveis para a mudança e a construção de novos paradigmas. Candau (2009) aponta a possibilidade de a educação intercultural promover o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos sócio-culturais e a “construção de uma sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 172).

Acreditamos que uma forma de promover a educação intercultural no Ensino de Ciências, a partir do que foi exposto anteriormente e buscando a superação do racismo, seria através de uma abordagem que permitisse aos alunos compreenderem que a Ciência não desenvolve-se de forma linear, ou seja, a partir de um progresso cumulativo e natural de conhecimentos, mas que esta, assim como todas outras atividades produtivas – que requer o investimento de tempo e dinheiro – sofre influências de forças econômicas e sociais dominantes da nossa sociedade.

Sob esse aspecto Schneider (2013) diz que é extremamente importante na contemporaneidade incluir nos conteúdos curriculares a discussão sobre a natureza do conhecimento científico, pois isto possibilita que os alunos conheçam como ocorre o desenvolvimento do pensamento científico ao longo dos anos, quais são seus objetivos, métodos, valores e suas relações com a sociedade para, assim, avaliar as influências do contexto social, moral, político, econômico e cultural na produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, as contribuições desse conhecimento para a cultura e a sociedade.

Compartilhamos o pressuposto apontado por Silva & Araújo-Oliveira (2004), quando defendem que o papel social e humanístico do Ensino de Ciências é comprometer-se com a história e os destinos do nosso país, com as diversidades étnico-raciais que o constituem e com o pluralismo das formas de vida que o configuram. Deve ainda buscar (re)conhecer e lutar pela superação das desigualdades provocadas por privações de ordem material e

econômica, forjadas por aqueles que não têm vergonha em manter, para benefício próprio, o poder de governar os privilégios decorrentes, ainda que em detrimento da dignidade, dos direitos, das condições de vida das maiorias, que por esta razão, continuam ao longo de cinco séculos sendo marginalizadas. Isto significa procurar um diálogo entre as diferentes culturas, visando dar sustento a um projeto de sociedade justa, comum para os todos os povos do Brasil.

4 O DEBATE SOBRE RAÇA E ETNIA NA ACADEMIA: SUPERANDO O CONCEITO BIOLÓGICO DE RAÇA

A discussão sobre o conceito de “raça” ainda é polêmica e complexa, visto que o uso deste conceito, muitas vezes, causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes que possuem perspectivas teóricas e ideológicas diferentes. O termo “raça”, como afirma Munanga (2004, p. 22), possui vários fatores que intervêm em sua definição e não é um conceito biológico – pois, como discutimos anteriormente, com os avanços da genética foi possível concluir que, biologicamente, raça não existe – mas por outro lado, este conceito é:

[...] carregado de ideologia, pois, assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não-proclamada: a relação de poder e dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é, natural, é de fato uma categoria etnossemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Inglaterra etc. Por isso, o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico e não biológico.

Etimologicamente, alguns pesquisadores consideram que o conceito provém do vocábulo italiano *razza* e surgiu por volta do século XV, significando conjunto de indivíduos de uma espécie animal ou vegetal com características permanentes e transmitidas aos descendentes. Por outro lado, a palavra italiana *razza* tem origem do latim, significando *generatio onis*, “geração”, ou *ratio onis*, “natureza”, motivo, categoria, espécie (ROCHA, 2005). Sendo assim, inicialmente, a utilização do conceito de raça não diferenciava os seres humanos de acordo com a sua cor de pele ou algum outro critério fenotípico. Mas, “ao que tudo indica foram as diversas circunstâncias – políticas, econômicas e culturais – que levaram, com o passar do tempo, a uma congruência da cor da pele com o conceito de raça” (ROCHA, 2005, p. 29-30).

De acordo com Rocha (2005), no final do século XV, com a chegada dos europeus às Américas, foram encontrados povos desconhecidos que habitavam os novos continentes. A partir destes encontros, segundo Munanga (2004) o conceito de humanidade passa a ser indagado, pois até então apenas os limites da civilização ocidental eram conhecidos pela igreja católica. A igreja faz uma comparação dos povos descobertos com os europeus e questiona se esses são seres humanos como eles ou apenas bestas. Até o final do século XVII, a explicação da origem da humanidade passava pela Teologia e pela Escritura, que detinham o

monopólio da razão e da explicação.

O termo “raça”, tal como é conhecido na atualidade, passou a ser utilizado para classificar os seres humanos em grupos fisicamente contrastados a partir de 1684 e durante os séculos XVI e XVII este termo é usado para tratar das relações entre classes sociais, sendo empregado pela nobreza francesa da época para identificar os francos em oposição aos gauleses (MUNANGA, 2004).

Segundo Trinidad (2011), dentre as várias propostas que existiam para classificar a diversidade humana, o enfoque de Johan Friedrich Blumenbach, elaborado em 1795, foi adotado e passou a ser utilizado em diferentes sociedades. Assim, este autor classificou as cinco principais raças nos seguintes grupos: caucasóide, mongolóide, etiópica, americana e malaia. Esta classificação teve como fundamento a origem geográfica, por isso as características morfológicas tiveram forte influência. Então, no século XIX, o termo “raça” baseava-se quase que exclusivamente em tais características, como a pigmentação da pele, o tipo facial, o perfil do crânio, a textura e a cor do cabelo.

Sob esse aspecto, Trinidad (2011, p.27) afirma:

De acordo com vários estudiosos (Munanga, 2003; Guimarães, 1995) o século XIX foi o divisor de águas no que se refere aos sentidos atribuídos ao conceito de raça, que mantinham, em comum, a inferiorização daqueles considerados diferentes. Para Banton (*apud* Guimarães, 1995, p. 47) nas teorias poligenistas desse século, “a palavra raça passou a ser designada como espécies de seres humanos distintos em termos físicos e em termos de capacidade mental”. No seio dessa doutrina, outra, de maior destaque, foi cunhada por Charles Darwin, em 1859, intitulada a *Origem das Espécies*. Seu grande feito, foi segundo Schwarcz (2000, p. 34) “atribuir ao conceito de raça uma conotação bastante original, que escapa da biologia para adentrar-se em questões de cunho político e cultural.” Com base nessa teoria – que defendia a seleção natural das espécies – cientistas passaram a justificar a diversidade humana.

A inclusão das teorias raciais evolucionistas no Brasil, também com o propósito de classificar e hierarquizar as sociedades humanas em estágios civilizatórios diferentes, reforçou a visão da Europa como o modelo de superioridade de civilização e os povos indígenas e africanos como inferiores e atrasados. Esta hierarquização influenciou significativamente as tomadas de decisões sobre os destinos que os ex-escravos e seus descendentes teriam (DANTAS, 2010).

Como já discutido na seção 3.1 deste trabalho denominada “Teorias científicas e a legitimação do racismo na sociedade”, a partir do século XX várias pesquisas no campo da genética foram realizadas com o objetivo de encontrar e estabelecer diferenças raciais, fundamentadas em cruzamentos de diversos critérios (como cor de pele, grupos de sangue, critérios morfológicos e químicos), o que resultou em dezenas de raças e sub-raças. Tais

resultados impedem que a humanidade seja dividida em raças estanques, pois a partir das descobertas realizadas pelas Ciências Biológicas, o conceito de raça passar a ser inoperante, ou seja, biologicamente as raças não existem (MUNANGA, 2004).

Rocha (2005) aponta que com estes acontecimentos durante o início do século XX, a Sociologia, enquanto campo de conhecimento, passa a progredir e tem como destaque a Escola de Chicago, que foi responsável por desenvolver um novo conceito de raça, agora em seu próprio campo. A construção do novo conceito de raça é, segundo este autor, proveniente do trabalho de Robert Ezra Park, da Escola de Chicago, que criticou o reducionismo biológico do conceito vigente de raça e iniciou uma nova fase de teorias raciais, desenvolvendo, assim, um novo campo de estudos das Ciências Humanas e Sociais: as relações raciais.

Esse campo foi definido por Park (1950, p. 81-82, *apud*, ROCHA, 2005), como sendo o estudo das:

[...] relações existentes entre as pessoas diferenciadas por marcas de descendência racial, que ocorrem, particularmente, quando essas diferenças entram na consciência individual e grupal [...] Relações raciais, nesse sentido, não são as relações que existem entre indivíduos de diferentes raças, mas entre indivíduos conscientes dessas diferenças [...] Assim, as relações raciais poderiam incluir, portanto, todas aquelas situações em que algum equilíbrio relativamente estável entre o resultado da competição racial e o resultado da ordem social tenham se tornado fixas no costume e na tradição (*ibid.*, p. 34).

Após o extermínio de grupos populacionais realizados pelo nazismo e fascismo, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), organizou vários encontros (1947, 1951, 1964) objetivando discutir o conceito de raça e contribuir para a prevenção de conflitos raciais. Nestes encontros reuniram-se intelectuais de diversas áreas, como: sociólogos, biólogos, antropólogos e psicólogos, de diferentes países e continentes. Em seguida, foram elaborados documentos com os resumos das reuniões, onde o representante dos sociólogos, John Rex, chamou atenção para o argumento usado pelo porta-voz dos biólogos, Jean Hiernaux, sobre a distinção feita entre o conceito de raça e população:

- (1) Raça é um conceito taxonômico de limitado alcance para classificar os seres humanos, podendo ser substituído, com vantagens, pela noção de população. Enquanto o primeiro termo refere-se “a grupos humanos que apresentam diferenças físicas bem marcadas e primordialmente hereditárias”, o segundo refere-se a “grupos cujos membros casam-se com outros membros do grupo mais frequentemente que com pessoas de fora do grupo” e, desse modo, apresentam um leque de características genéticas relativamente limitado. De qualquer modo, chamaram-se esses grupos de raças ou populações, os especialistas concordam que os grupos humanos da população constituem um *continuum*, e que a diversidade genética dentro dos grupos é provavelmente tão grande quanto aquela entre os grupos.
- (2) Concorda-se que as características humanas perceptíveis são, em quase todos os

casos, o resultado de fatores biológicos e ambientais. A única diferença que poderia ser atribuída à herança biológica deveria estar relacionada com os grupos sanguíneos e as populações que compartilharam desse mesmo grupo. Desse modo, não coincide de nenhuma maneira com as “raças”, no uso popular do termo. (REX, 1983, p. 5, *apud*, ROCHA, 2005, p. 34-35).

As discussões no âmbito da Sociologia foram sumarizadas em três posições, por John Rex:

[...] a primeira foi assimilar todos os problemas chamados raciais na categoria de problemas étnicos. A segunda foi reconhecer que as diferenças raciais existiam de fato e atuavam muitas vezes como indicadores para a distribuição diferencial dos direitos; mas limitar o âmbito de aplicação do termo raça é negar que ele tivesse qualquer significado justificativo. A terceira foi usar o termo para situações de relações raciais marcadas pelo racismo (REX, 1996, p. 19, *apud*, ROCHA, 2005, p. 35).

Então, após estes encontros entre diversos estudiosos o debate acerca do conceito de raça intensificou-se, principalmente, entre sociólogos e antropólogos, onde a maioria dos sociólogos defendiam o uso do conceito de raça e os antropólogos se opunham, defendendo que este conceito deveria ser substituído pelo de etnia. Com isso, surgem dois novos campos de pesquisas: o estudo das relações raciais e o estudo das relações étnicas. As justificativas que mantinham a divisão entre os pesquisadores foram as conotações negativas atribuídas ao conceito de raça e as diferenças conceituais, assim raça estaria fundada na origem e marca fenotípica, já etnia ou grupo étnico estaria ligada a crença subjetiva na origem, tendo como marco os traços diacríticos, “tais como: vestuário, a língua, a moradia, ou o estilo geral de vida” (BARTH, 1997, p. 195, *apud*, ROCHA, 2005, p. 36).

Assim, de acordo com Guimarães (1999, p. 9 e 64, *apud*, TRINIDAD, 2011, p. 31) o conceito de raça utilizado no campo das Ciências Sociais, tem o seguinte sentido:

Um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa [racismo] frente a certos grupos sociais, e informada por noção específica de natureza [racialismo] como algo endodeterminado. As raças limitam-se, portanto, ao mundo social.

[...] se as raças não existem num sentido restrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico elas existem, contudo, de modo pleno no mundo social, produtos de modo de classificar e identificar que orientam as ações tomadas.

5 IDENTIDADE E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

Nesta seção faremos uma discussão sobre os conceitos de identidade e pertencimento étnico-racial, que são fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Sabemos que existe uma vasta literatura no campo dos estudos de relações étnico-raciais que abordam estes conceitos, principalmente, em relação à identidade. Este conceito pode ser encontrado adjetivado, como: identidade étnica, identidade étnico-racial, identidade nacional, identidade cultural, identidade coletiva, sendo este último, considerado como sinônimo de pertencimento étnico-racial. Neste momento, não daremos conta de discorrer sobre cada uma dessas formas minuciosamente, sendo importante ressaltar que tais discussões são muito complexas e que muitos pesquisadores e estudiosos que trabalham com a temática encontram dificuldades para elucidar os conceitos de identidade e pertencimento étnico-racial. Cabe a nós, neste momento, então, nos aproximarmos da discussão a fim de nos embasarmos para o diálogo com os sujeitos de nossa pesquisa.

Teixeira (2017), aponta que a modernidade, para alguns historiadores, inicia-se com a chegada dos europeus à América. Segundo ela:

Apesar das implicações dessas nomenclaturas e suas demarcações, é interessante a reflexão sobre o momento em que o Eu – europeu, homem, branco, civilizado – encontra o Outro – não-europeu, negro, incivilizado. A construção da identidade desse Eu começa a ser forjada a partir da estereotipação do Outro, indicados por adjetivos que ainda hoje encontram-se no imaginário da dita sociedade ocidental: selvagem, analfabeto, atrasado, primitivo, irracional. A construção dessa identidade gera um discurso de poder que, se por um lado define o Outro, por outro, também delinea o parâmetro do normal, do educado, do racional, do civilizado, do bom (TEIXEIRA, p. 267, 2017).

De acordo com a estudiosa Trinidad (2011), identidade “refere-se basicamente à forma como se pergunta e se responde uma importante questão: ‘Quem sou eu?’”. Esta definição, segundo a autora foi utilizada por Erik H. Erikson no livro “Infância e Sociedade”, publicado em 1950, onde o autor coloca que:

[...] a identidade implica um processo constante de identificação do “eu” em relação ao outro e do “outro” em relação ao “eu”. O olhar do sobre o outro faz aparecer as diferenças e, por meio delas, a consciência de quem se é, formando a identidade. Assim, a identificação pode ser considerada um jogo de espelhos que refletem o olhar individual e asseguram, ao mesmo tempo, visibilidade ao olhar do outro (ERIKSON, 1950, *apud*, TRINIDAD, 2011, p. 56).

Para Kabenguele Munanga (1994, p. 177-178) a identidade é:

[...] uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Trinidad (2011, p. 56) afirma que “a identificação é social, na medida em que está relacionada ao sentimento de pertença, ou seja, é um aspecto da identidade coletiva.” O pertencimento étnico-racial abordado como identidade étnica pela autora, tem a seguinte definição: “aborda o conhecimento que a pessoa tem sobre si e sobre sua pertença como membro de um grupo com o qual compartilha, por exemplo, pensamentos, percepções, sentimentos e comportamentos” (ABOUD, 1987; ARRAIGADA, 2007, *apud*, TRINIDAD, 2011, p. 56).

A estudiosa Simone Gibran Nogueira, uma das organizadoras do livro “Identidade, Branquitude e Negritude”, que também possui um capítulo autoral neste livro, denominado “Políticas de identidade, branquitude e pertencimento étnico-racial”, discorre sobre o conceito de pertencimento a partir da visão de mundo africana da região oeste do continente, levando em consideração, primeiramente, a conceituação de ser humano: “o qual determina que alguém só se pode compreender como pessoa a partir do momento em que reconhece a humanidade do outro [...]” (KING, 2005; NOBLES, 2006; AKBAR, 2004, *apud*, NOGUEIRA, 2014, p. 50). E também utiliza “a concepção sócio-histórica de identidade formulada dentro da Psicologia Social da Escola de São Paulo, que compreende a identidade como metamorfose humana em busca de emancipação (CIAMPA, 2003, *apud*, NOGUEIRA, 2014, p. 50) e, por último, o conceito de políticas de identidade que permite “[...] a discussão de aspectos, tanto regulatórios como emancipatórios, de ações e discursos, tendo em vista as assimetrias de poder presentes nas relações sociais” (NOGUEIRA, 2014, p. 50).

A autora ressalta que:

[...] como a maioria dos 3.600.000 africanos que foram trazidos para o nosso país provinha da África Central e do Senegâmbia, região oeste do continente, etnólogos ligam a ancestralidade afro-brasileira à Nigéria e à Angola atuais. Portanto, seus sistemas tradicionais, Iorubá, e Banto-Congo, respectivamente, informar-nos-iam a noção de pessoa que migrou forçadamente daquela região para o Brasil no período colonial (NOBLES, 2009, *apud*, NOGUEIRA, 2014, p. 51). Nesse sentido, ressalto que não estou utilizando um paradigma estranho à nossa sociedade, pelo contrário, é um paradigma que está presente em grande parte da população

brasileira, pois os afro-brasileiros compõem mais de 55% da população atual de nosso país e mantêm suas tradições vivas (IBGE, 2010, apud, NOGUEIRA, 2014, p.51).

De acordo com o paradigma africano o ser humano ideal deve ser aquele que possui relações consistentes e harmoniosas com a natureza e que não poderia ou não existiria sozinho, onde a existência humana participa do sistema de parentesco da comunidade ou tribo, sendo este parte integral e indispensável da natureza (NOBLES, 2006; AKBAR, 2004, apud, NOGUEIRA, 2014).

Ciampa (2003, apud, NOGUEIRA, 2014) diz que a identidade está intrínseca e eticamente ligada ao processo de humanização, a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação desenvolvido por ele. Este conceito complexo diz que nascemos como seres humanos inacabados, nascemos humanizáveis (BERGER & LUCKMAN, 1985, apud, NOGUEIRA, 2014).

Nesse sentido, nossa humanização pode acontecer ou não conforme relações que estabelecemos ao longo da vida com a natureza e com outras pessoas por meio da linguagem, primeiro nos processos de socialização que posteriormente podem culminar em processos de individuação ou experiências subjetivas (MEAD, 1974, apud, NOGUEIRA, 2014, p. 53).

Ao nos relacionarmos com a natureza e com outros seres humanos, vivenciamos processos que podem favorecer ou cercear o nosso potencial de humanização. Para Ciampa (2003, apud, NOGUEIRA, 2014) o processo de metamorfose pelo qual todos nós passamos está relacionado com as relações e experiências que nos afetam e nos transformam constantemente ao longo da vida. Contudo, vale ressaltar que as metamorfoses podem nos humanizar ou nos desumanizar, dependendo de uma análise ética e política sobre este processo. Por esse motivo, o autor também colocou o conceito de emancipação ao sintagma, dando-lhe um sentido ético-político humanizante à metamorfose humana.

Sendo assim, a “identidade pode ser compreendida como a história de nossas metamorfoses em busca da emancipação que nos humanize” (NOGUEIRA, 2014, p. 55). No entanto, a emancipação pode ser prejudicada ou mesmo impedida a partir de processos de violência, coerção, invertendo a metamorfose em desumanização. Assim, em vez de termos uma identidade afirmativa, estes processos produzem identidades negadas/obstadas. Então, esta é a natureza política da identidade, em que precisamos conhecer quem nos tornamos, ou seja, captar o sentido da metamorfose, para compreendermos a sua formação (CIAMPA, 2003, apud, NOGUEIRA, 2014). Este sentido “é capturado em meio a tensões e conflitos

sociais que contêm em sua base políticas de identidades específicas e muitas vezes opostas ou contraditórias” (NOGUEIRA, 2014, p. 55).

Nogueira enfatiza que, no Brasil, a política de identidade colonial moderna tem contornos específicos gerando o “racismo à brasileira” que é baseado nas ideologias do branqueamento – as ideias racialistas que trabalhamos na seção 3.1 deste capítulo – na democracia racial e no preconceito de cor (SANTOS, 2002; BENTO & CARONE, 2002; SOUZA, 1983, *apud*, NOGUEIRA, 2014).

Panta e Pallisser (2017), ao realizarem uma revisão teórica sobre a construção da “identidade nacional brasileira”, levando em consideração as ideologias do branqueamento – materializada pela mestiçagem – e o seu impacto sobre as construções identitárias da população negra, abordam a construção da “identidade nacional” à luz da ideologia do branqueamento. Sobre isto, afirmam:

A condição social do negro no Brasil integra a trajetória do racismo mundial, que no decorrer da história se transformou, assumiu diferentes configurações, se mostrou multifacetado e multidimensional. O século XIX foi marcado pela propagação de teorias racistas que foram utilizadas para legitimar a escravidão, o genocídio e diversas formas de dominação que perpassaram toda a história da humanidade. A Ciência, de modo geral, teve um papel fundamental na hierarquização das Raças. Desde o final do século XIX até meados do século XX, a elite política e intelectual brasileira esteve profundamente preocupada com a formação do povo brasileiro. Nesse período produziram-se discursos paradoxais sobre a miscigenação, ora designando-a como vilã contrária ao progresso nacional e sinônimo de degeneração de um povo; ora aclamando-a como a solução para tornar a população brasileira mais clara, aproximando-a ao máximo da raça ariana, considerada superior. Mais tarde, o discurso sobre a miscigenação assume nova formatação, passando esta a ser vista como principal mecanismo de um processo que resultaria na democracia racial – um mito – motivo de orgulho nacional num cenário mundial repleto de conflitos inter-raciais (PANTA e PALLISSER, 2017, p. 120-121).

Sabemos que as teorias racialistas e a ideologia do branqueamento foram abandonadas em meados do século XX, entretanto estas ideias ainda constituem o imaginário social e impactam negativamente o processo de construção identitária da população negra, visto que muitos mestiços ou afro-brasileiros que fenotipicamente possuem características mais próximas dos brancos tendem a assumir uma identidade branca. Vale ressaltar que a classificação racial no Brasil é de marca (fenótipo) e não de origem (genótipo), como nos Estados Unidos. Segundo Munanga (2006), os mestiços nos Estados Unidos são definidos como negros de acordo com a lei baseada em uma única gota de sangue, portanto não existe cor intermediária, ou é preto ou é branco.

Desta forma, Panta e Pallisser (2017) consideram a “identidade negra” no Brasil, como:

[...] um processo identitário peculiar, no qual o sujeito torna-se negro. Sua história perpassa pelo sequestro de seu povo, pela captura, pela violência, por uma identificação deturpada de sua autoimagem, distinguindo-se veementemente da história dos migrantes europeus, que, por um motivo ou por outro (conjuntura econômica, histórica etc.) decidiram sair de seus países de origem e migrar para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Embora esses povos, muito provavelmente, tenham sofrido em decorrência de diversas rupturas, a cor de sua pele jamais foi objeto de representações negativas. Em contrapartida, historicamente, ao negro foi atribuída uma identidade negativa, introjetada e assimilada pelas próprias vítimas do racismo. Conclui-se assim, que tornar-se negro é um árduo processo identitário. Trata-se de uma identidade de resistência que está sempre em construção. Afirmar-se negro é também um posicionamento político (PANTA e PALLISSER, 2017, p. 126-127).

Sob esse aspecto, é importante salientar que existem conflitos étnico-raciais na política de identidade colonial moderna (QUIJANO, 2005; NOBLES, 2009, *apud*, NOGUEIRA, 2014), que tem como base a branquitude como único modelo de humanidade que historicamente reservou um lugar de privilégio material e simbólico para as pessoas de aparência branca ou descendência europeia (BENTO & CARONE, 2002, *apud*, NOGUEIRA, 2014) e impôs um lugar de inferioridade e desqualificação humana a diversos povos, entre eles africanos, indígenas e aborígenes. Mas também, existe uma outra política de identidade, que Nogueira (2014) chamada de afro-brasileira democrática, que além de resistir aos processos de dominação e opressão racistas, busca restaurar e preservar a dignidade de pessoas, sejam elas de descendência africana ou não.

Neste sentido, a luta pela humanização, reconhecimento e emancipação de diferentes grupos sociais, “o sentimento de pertencimento étnico-racial torna-se um fator-chave para a constituição de uma identidade política afirmativa (emancipatória) tanto para afro-brasileiros, colonizados e negros quanto para descendentes de europeus, colonizadores e brancos” (NOGUEIRA, 2014, p. 56).

Nogueira (2014) argumenta que para compreendermos o conceito de pertencimento étnico-racial é necessário perceber que, primeiramente, as pessoas pertencem ao gênero humano, ou seja, se sentir parte de ou pertencer a um grupo de pessoas pressupõe se reconhecer como humano, mas de acordo com o paradigma africano a pessoa só se pode reconhecer como humana a partir do momento em que reconhece a humanidade do outro. Entretanto, se eu não considero o Outro tão humano quanto eu, nossa relação não é de igualdade, ela passa a ser uma relação desigual, hierárquica e coercitiva, na qual, eu além de impossibilitar o Outro de se tornar humano, eu também ataco e desqualifico a minha própria humanidade. Com isso, em relações desrespeitosas ou desarmoniosas, como as racistas, não há como produzirmos humanidade (FREIRE, 1987; MEMMI, 1977, *apud*, NOGUEIRA, 2014), e, tampouco, a construção de um pertencimento étnico-racial.

Ainda de acordo com Nogueira (2014), sobre o pertencimento étnico-racial de pessoas brancas que se consideram superiores, ou seja, onde a branquitude é vista como um privilégio e ocorre a “naturalização” da superioridade branca, tendo a impressão de que pessoas brancas são “naturalmente” mais bonitas, mais inteligentes, mais humanas e “devem” servir de modelo para os Outros, conseqüentemente, as pessoas que possuem tais pensamentos vão ter uma incapacidade ou dificuldade de reconhecer outras possibilidades de ser e viver no mundo, tão humanas quanto as suas. Desta forma, não reconhecendo que o Outro pode ser diferente e tão humano quanto a si mesmo, não são capazes de compreender e respeitar que ambos podem ter pertencimentos diferentes. Sob esse aspecto Nogueira (2014, p. 59) reafirma o seguinte:

Portanto, para o ser branco nas relações sociais baseadas na ideologia da branquitude, a tendência é justamente não conseguir enxergar as diferenças (invisibilidade do ser branco), e não compreender que outras formas de ser e viver no mundo são possíveis (naturalização de um modelo único). Conseqüentemente, o próprio desenvolvimento do pertencimento étnico-racial é interdito.

Silva e Zubaran (2012, p. 131), trazem os seguintes questionamentos: “Como se constroem os sentidos de pertencimento e de exclusão étnico-raciais na sociedade brasileira contemporânea? Quem é negro no Brasil?”. A partir destes questionamentos elas afirmam que a discussão acerca do pertencimento étnico-racial no Brasil parece construir-se a partir do processo de desnaturalização do conceito de raça na sociedade brasileira, principalmente, nas suas instâncias formadoras: as escolas e os currículos culturais da mídia.

Gládis Kaercher (2010, *apud* SILVA & ZUBARAN, 2012, p. 131), em seus estudos sobre a pedagogia da racialização, afirma que o pertencimento étnico-racial é construído “como um processo 'natural', demarcado por traços fenotípicos: a cor da pele, o cabelo, a largura do nariz, a espessura dos lábios, demarcando o que constitui 'ser branco' ou 'ser negro'”.

Sob esse aspecto, Andrade (2006), em sua pesquisa intitulada “Pertencimento étnico-racial e ensino de história” realizada com ex-alunos afrodescendentes, verificou que os pesquisados oriundos de famílias inter-raciais e com tez parda possuíam ainda mais dificuldade para construir o seu pertencimento étnico-racial, visto que as pessoas de tez branca não as identificavam como pertencentes a esse grupo e as pessoas de tez preta também faziam o mesmo, gerando assim, uma grande confusão acerca da construção das suas identidades e trazendo até um certo sofrimento por não saberem em qual grupo inseriam-se. Durante as entrevistas realizadas pelo autor, pode-se observar que o termo “moreninho”,

“marrom bombom”, “amarronzada”, entre outros, eram comuns nas falas dos entrevistados, substituindo, dessa forma, os termos utilizados pelo IBGE para determinar quem são os negros no Brasil, no caso são as pessoas de tez preta e parda.

O que o autor percebeu ao longo das falas dos sujeitos da pesquisa é que a cor da pele é um fator que revela o quanto sofrem as pessoas negras (pretos e pardos), devido à existência do racismo e preconceito, que acabam contribuindo para uma visão estereotipada a respeito do ser negro. A ambiguidade da designação moreno cria resistência por parte das pessoas mais escuras em relação a aceitação dos pardos, principalmente se tiverem cabelos lisos e se identificarem como brancos (ANDRADE, 2006, p. 95).

Dessa forma, pode-se chegar à conclusão que a aceitação ou não de pertencer a um determinado grupo étnico-racial está intimamente relacionado a categoria cor da pele e também “[...] a partir do que se vive nas relações cotidianas que se dão na família, na escola e na sociedade, que são permeadas pela discriminação racial e social de negros [...]” (ANDRADE, 2006, p. 135).

Nogueira (2008) aborda o processo de construção do pertencimento e da identidade étnico-racial a partir do desenvolvimento psicológico das pessoas, afirmando que as ideias racistas – de que o negro é culturalmente e moralmente inferior aos brancos – se disseminaram e transformaram-se em ideologias que estão presentes em nosso cotidiano até os dias de hoje. Isto traz sérias implicações psicológicas para o processo de constituição do pertencimento e da identidade dos seres humanos, em especial, dos afrodescendentes.

Silva (2009, p. 192) em sua tese de doutorado denominada “A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos” levanta o seguinte questionamento: “como o pertencimento étnico-racial dos/as professores/as participantes perpassa as experiências vividas na família, comunidade, prática docente e mídia e se relaciona à educação das relações étnico-raciais?” E afirma que é necessário investigar mais a fundo o pertencimento étnico-racial dos professores, em especial dos docentes brancos/as, já que em sua pesquisa estes não demonstraram ter refletido sobre a sua própria identidade étnico-racial ao longo de suas trajetórias, passando a pensar sobre o assunto no decorrer do trabalho.

Com base no que estudamos concluímos que o conceito de identidade está mais relacionada ao “eu”, como “eu” me vejo em relação ao “outro”? Como me identifico? Sendo, então, um processo mais voltado para o indivíduo em si. Já o conceito de pertencimento étnico-racial está mais próximo de uma identidade coletiva, voltado, portanto, para o coletivo. Está mais relacionado a seguinte questão: como “eu” me vejo com relação aos outros grupos

étnico-raciais? Estamos falando, assim, sobre o sentimento de pertença/de pertencer a um determinado grupo.

Assim, podemos perceber que a construção da identidade e do sentimento de pertencimento étnico-racial sofre influências, ainda hoje, das teorias de branqueamento e do mito da democracia racial que, por estarem presentes no imaginário social, faz com que os negros ainda sejam inferiorizados e, conseqüentemente, muita das vezes tenham dificuldade em assumir-se como negro, principalmente, os que possuem a tez mais clara e com traços físicos mais próximos dos brancos. Desta forma, podemos perceber que a construção do pertencimento étnico-racial está longe de ser um processo natural, mas sim processos psicossociais, tendo em sua constituição fatores históricos, políticos, culturais em que os sentidos de pertencimento e de exclusão são ainda produzidos por discursos e ideias racistas perpetuadas até os dias de hoje.

6 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho é a pesquisa narrativa ou também conhecida como método ou abordagem biográfica. Trata-se de uma modalidade qualitativa de pesquisa. De acordo com Melleiro e Gualda (2003, p. 70), a narrativa é utilizada para “entender eventos concretos, para relatar o mundo interior e o mundo exterior de ações observáveis e acontecimentos”. Através do relato de experiências individuais na forma de narrativas, os indivíduos esclarecem e contribuem para a interpretação do fenômeno estudado.

De acordo com Bueno (2002), apesar da utilização do método biográfico ser recente nas ciências sociais e na educação, a partir da década de 1980, com a obra de Ada Abraham – O professor é uma pessoa – publicada em 1984 (NÓVOA, 1992, apud, BUENO, 2002), ele foi largamente utilizado nos anos de 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista da época. Segundo Souza (2007, p. 65), essa ideologia apontou para a necessidade da compreensão das realidades antropossociais, a fim de romper com a metafísica da modernidade e abandonar a noção iluminista de objetividade. No entanto, após esse período (reafirmando certa supremacia das abordagens tradicionais), a metodologia que dava seus primeiros passos caiu em quase completo desuso em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos.

Então, a partir da década de 1980, voltamos a ter um interesse crescente na utilização do método biográfico, que, segundo Ferrarotti (1988, apud, BUENO, 2002), volta a fim de atender duas novas demandas:

De um lado, à necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia. Nos setores mais críticos dessa disciplina, ele observa que é o caráter exacerbadamente técnico da metodologia sociológica, fundamentado no axioma da objetividade e na hegemonia da intencionalidade nomotética, que se questiona. Da suposta neutralidade de seus procedimentos resultaram o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das “leis” sociais buscadas pelas investigações. São esses fatores, principalmente, que contribuíram para a valorização crescente do método autobiográfico. De outro lado, esse método corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana. As teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais não davam conta dos problemas, das tensões e conflitos que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana [...] (BUENO, 2002, p. 17).

Segundo Ferrarotti (1988, apud, BUENO, 2002) os materiais biográficos podem ser divididos em dois tipos: os materiais primários, isto é, as narrativas (auto)biográficas

recolhidas por um pesquisador por meio de entrevistas, e os materiais biográficos secundários, ou materiais de toda espécie, tais como correspondências, fotografias, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal etc. O método tradicional sempre deu preferência aos materiais biográficos secundários por apresentarem maior objetividade, no entanto, para termos uma renovação do método biográfico precisamos ter uma inversão nessa tendência.

Assim, Ferrarotti (1988, apud, BUENO, 2002) enfatiza que:

Devemos voltar a trazer ao coração do método biográfico os *materiais primários* e sua *subjetividade explosiva*. Não é só a riqueza do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua *pregnância subjetiva* no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e **recíproca** entre o narrador e o observador (p. 19, grifos do autor).

Com isso, podemos perceber que o método narrativo caracteriza-se como inovador nas ciências sociais e humanas por levar em consideração a subjetividade individual, dando oportunidade aos sujeitos que eram poucos ouvidos de se expressarem, e, também, permite ao pesquisador estabelecer conexões entre o pessoal e o social, de forma que seja possível compreender os fenômenos da realidade na qual está inserido, por meio da voz do conhecimento e da percepção do sujeito que está sendo estudado, em torno de um determinado assunto. Permite, dessa forma, a reconstrução e compreensão da história pessoal e coletiva dos sujeitos.

A pesquisa narrativa no campo das ciências sociais e no campo educacional tem utilizado diversas terminologias, como: autobiografia, biografia, história de vida, relatos orais, narrativas de formação, entre outros; onde o que as diferenciam são as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que os constituem (SOUZA, 2006).

De acordo com Pineau (1999, apud Souza, 2006), a partir da análise de diferentes trabalhos desenvolvidos desde o final dos anos de 1980 com abordagem biográfica, é possível diferenciar as produções, dividindo-as em quatro categorias: “a biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida”. Souza (2006, p. 25, grifos do autor), então discorre sobre esses conceitos:

[...] a “biografia” “como escrito da vida do outro” (PINEAU, 1999, p. 343) inscreve-se numa abordagem denominada como abordagem biográfica; Pierre Dominicé (1996) define como “biografia educativa,” por fazer entrada na trajetória educativa dos sujeitos; Christine Josso (1991) reconhece como “biografia formativa,” pressupondo que o sujeito não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e transmissão de saberes que viveu ao longo da vida, através de suas aprendizagens pela experiência. A “autobiografia” expressa o “escrito da própria vida” (JOSSO, 1991, p. 343), caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e

autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. Afirma o referido autor que “O seu peso etimológico, que privilegia a escrita e um investimento pessoal que pode ser exclusivo, fizeram com que eu o abandonasse pelo conceito mais novo de história de vida, dirigindo a construção de um sentido temporal sem privilegiar o meio social e material em construção”(JOSSO, 1991, p. 343).

Já o termo História de vida é uma denominação genérica utilizada tanto na formação como na investigação dos sujeitos, já que se “revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva.” (SOUZA, 2006, p. 27).

Neste sentido, para Nóvoa (1988, apud, SOUZA, 2006, p. 26): “[...] as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’ [...].”

A (auto)biografia além do valor investigativo que possui em uma pesquisa, também pode ser um importante instrumento formativo, pois, quando o sujeito narra a sua história ele pode refletir sobre suas experiências, através da autoanálise, do autoconhecimento de si próprio. Sob esse aspecto Souza (2004) aponta:

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do **conhecimento de si**. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, aos quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SOUZA, 2004, p. 13, grifo do autor).

Portanto, podemos dizer que a pesquisa narrativa desempenha uma dupla função nas pesquisas, servindo como: “meio de investigação e instrumento pedagógico” (SOUZA, 2004, p. 15) e de acordo com Nóvoa (1988, apud SILVA, 2004, p.15), “justifica a utilização crescente no espaço das ciências da educação e da formação, por estar ligada à produção de sentido que o ator atribui a sua formação no decurso da vida.”

Joosso (2006) fala sobre a importância da pesquisa narrativa:

Trabalhar sobre relatos de “história de vida” no campo das ciências humanas e na interpretação interativa com seus autores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois novos paradigmas: o paradigma de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade explicitada, ou seja,

consciente de si mesma, e o paradigma de um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares. Trata-se, entre outras coisas, de dar uma legitimidade para a subjetividade explicitada, fora de seus territórios reconhecidos na literatura, nas artes e nas psicologias analíticas. Trabalhar com uma metodologia de pesquisa biográfica constitui também uma inovação pedagógica que prolonga e reforça o movimento multiforme das individualizações das aprendizagens e da formação que, mediante um trabalho decisivo pode levar a um autêntico processo de individuação.

Sob esse aspecto Silva *et al* (2016) dizem que a pesquisa biográfica é relevante no processo de formação docente, pois tem voltado a olhar para a pessoa do professor, dando-lhes a oportunidade de falar sobre si, sobre suas experiências, seus saberes, suas ideias; algo que durante muito tempo foi esquecido pelas pesquisas educacionais, pois ao professor, apenas foi delegado o papel de transmissor de conhecimento, não levando em consideração sua potencialidade de pesquisador, tendo este que conviver com a cultura da culpabilidade – discursos que associavam o fracasso escolar diretamente ao professor.

Portanto, podemos ver que as pesquisas com abordagem biográficas têm o potencial de valorizar e reconhecer a subjetividade do professor, presente no profissional e pessoal e permitem ao professor exercer a função de autor e ator de sua própria formação, de sua própria história, por meio da reflexão sobre si. “Nessa perspectiva, as pesquisas biográficas, na qual o professor esteja no centro do processo de investigação, viabilizam o hábito de olhar para o ser profissional de forma individual e coletiva” (SILVA *et al*, 2016), s/p.), compreendendo, assim, “o ser e o fazer docente, por meio da voz do professor, de seus saberes, fazeres e experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula.”(SILVA *et al.*, 2016, s/p).

Por isso, elegemos como instrumento de coleta de dados e *corpus* de análise da presente pesquisa as narrativas biográficas, produzidas através de entrevistas, cujo roteiro encontra-se ao final do trabalho (Apêndice I), por entender que tal instrumento permitirá uma melhor compreensão dos objetivos propostos neste estudo.

Assim, foram entrevistados dois professores, ambos egressos da UERJ/FFP. Inicialmente, pensamos em entrevistar três ou quatro professores, mas já sabendo que nem todos dão o retorno esperado ou possuem disponibilidade para ser entrevistado, entramos em contato com 20 professores através de um grupo no Facebook, o Grupo de Egressos de Biologia – FFP/UERJ (GEBio), e, destes contatados, cinco deram retorno mostrando interesse em colaborar. Em função do tempo disponível para a realização desta pesquisa e da disponibilidade de agenda destes professores, conseguimos entrevistar dois professores com perfis bastante diferenciados. As entrevistas ocorreram no mês de agosto de 2018.

Os dados coletados nas entrevistas foram organizados para análise segundo os passos propostos por Nogueira (2008, p. 71-72), baseados nos estudos de Hennemann (1998), Eizirik (1998) e Silva (1998):

1. Leitura de todo o material para obter o sentido global, o sentido do todo relacionado ao fenômeno.

2. Identificação de unidades de significado emergidas das entrevistas com os professores, onde o fenômeno da construção do pertencimento étnico-racial emerge, a partir da experiência vivida dos participantes, vale ressaltar que todas as unidades de significados foram utilizadas, inclusive, as que foram identificadas em apenas um participante.

3. Transformação das unidades de significados em linguagem descritiva, abrangendo o modo de ser e estar presente, sendo este modo sempre contextual. A análise de dados é apresentada em linguagem descritiva, não linear. Uma descrição compreensiva que revela os significados presente nas falas dos pesquisados.

4. Síntese interpretativa dos resultados e diálogo com a literatura. Na síntese interpretativa os resultados mais expressivos encontrados na descrição compreensiva sobre o contexto da pesquisa são destacados pela pesquisadora e por meio do diálogo com a literatura é feita uma relação e reflexão entre estes conteúdos.

Durante o processo de análise identificamos cinco unidades de significado em que os participantes construíram o seu pertencimento étnico-racial, que foram: **Ser Negro, Mestiço ou Branco na Sociedade**, que retrata como os professores se veem ou como são vistos pela sociedade e também a influência das relações cotidianas (família, escola, universidade) na construção do seu pertencimento étnico-racial; **Discriminação Racial**, que fala sobre os episódios de racismo que os pesquisadores passaram em sua vida ou que identificam na sociedade; e também a influência deste pertencimento no combate ao racismo e no trabalho com a diversidade étnico-racial dos alunos nas escolas, através das seguintes dimensões: **Ensino de Ciências, Reconhecimento e Combate ao Racismo**, que mostra se os professores de Ciências reconhecem a existência de racismo nas escolas em que trabalham e se desenvolvem alguma ação para combatê-lo; **Formação Inicial e Continuada e Questões Étnico-raciais**, que fala se em algum momento de sua formação foram abordadas as questões étnico-raciais; **Papel do Ensino de Ciências e Valorização da Diversidade Étnico-racial**, que procura identificar como os docentes veem o papel do Ensino de Ciências na vida de seus alunos, se trabalham a valorização da diversidade étnico-racial nas escolas e de que forma ele aborda tal assunto em aulas de Ciências.

7 AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES SOBRE SUAS IDENTIDADES, PERTENCIMENTOS E PERCEPÇÕES SOBRE O RACISMO

A primeira participante, Ayan³, foi da minha turma de graduação na UERJ/FFP e, por isto, nos conhecemos desde 2009. Ayan é licenciada em Ciências Biológicas, mestre e doutoranda pelo NUTES/UFRJ em Educação em Ciências e Saúde e possui cinco anos de experiência em sala de aula. Atualmente trabalha em uma escola privada próximo a uma comunidade no bairro Fonseca, município de Niterói/RJ, onde ministra aulas para o ensino fundamental II. Ela tem 28 anos e é pertencente a uma família inter-racial, possuindo tez parda.

O segundo participante, Nkosi⁴, é biólogo e professor, fez licenciatura na UERJ/FFP, pós-graduação em educação ambiental e outra graduação em gestão ambiental no CEFET. Atua na educação pública há 14 anos, também é músico e faz parte do grupo Afoxé Filhos de Gandhi. Nasceu na cidade do Rio de Janeiro, tem 37 anos, é negro e militante do movimento.

7.1 Ser negro, mestiço ou branco na sociedade

Essa dimensão é muito importante, pois através da narrativa de vida dos professores pesquisados podemos perceber como estes construíram o seu pertencimento étnico-racial e, mais do que isso, se estes professores realmente chegaram a refletir sobre tal assunto ao longo de suas vidas.

Para a professora Ayan tal assunto é um pouco delicado, pois ela parece não ter refletido sobre isto ao longo de sua trajetória. Identifica-se como pertencente a uma família inter-racial, como podemos ver no trecho de sua fala transcrito abaixo:

Olha eu não me considero como negra não, porque na minha família não tem negros, tem um índio, então eu me considero como parda, é uma mistura, porque minha bisavó era índia, mas eu não cheguei conhecer e a família do meu pai veio do Ceará, então é índio com nordestino, uma mistura (risos).

³ Os participantes da pesquisa receberam nomes fictícios para preservar suas reais identidades, através de autorização para participar deste estudo e para utilizá-los na escrita deste trabalho. Sobre esta questão, verificar o termo de consentimento (Anexo 3). Ayan é um nome africano (Somália) que significa “brilhante”.

⁴ Nome de origem egípcia que significa “soberano”.

Então, podemos ver que a procedência regional de sua família é um pouco confundida com a questão de cor/raça e ao longo de toda a sua narrativa conseguimos perceber que não existe uma construção sobre o seu pertencimento étnico-racial. Ela apenas identifica-se como parda, mas enfatiza que não é branca nem negra, como podemos ver a seguir em sua fala quando foi questionada sobre quais situações vivenciadas no cotidiano a faz se sentir parte deste grupo no qual se identifica:

De parda, em que situações? Acho que no dia a dia, não me vejo como branca, óbvio, é uma mistura de índio com nordestino, me vejo até mais como nordestina, falam que tenho uma cara de paraíba, mas também não me veem como negra, então acredito que no dia a dia alguma dificuldade ou empecilho que enfrento seja por causa da questão de gênero, de mulher, num ambiente de trabalho, por exemplo, no meu trabalho só tem uma mulher de professora, só tem homem professor né, no programa de pós-graduação até para questão de aluno, quem vai orientar quem, se é uma mulher que vai orientar outra, se é um homem, essa questão de gênero, mas de cor nunca tive nenhum problema, nenhuma cota, também nunca me inscrevi, nunca me candidatei como negra, então sempre me inscrevi naquela vaga total.

Já o professor Nkosi tem mais definido o seu pertencimento étnico-racial, identificando-se como negro. Quando questionado sobre as situações vivenciadas em seu cotidiano que o faz sentir-se integrante do grupo no qual se classificou, Nkosi, diz o seguinte:

Então, hoje eu tenho uma militância no movimento negro e isso vem desde a época de me reposicionar quando eu vou para a universidade, apesar de ter tido uma gama de informações com meus pais eu entendo que passei a decidir quando entrei na universidade e procurar os espaços, então a UERJ, a FFP foi muito importante neste processo, eu faço atividades num grupo musical tanto pelo viés cultural que tem a temática a frente das comunidades negras, tem atividades muito voltadas a questão ancestral, Afoxé Filhos de Gandhi Rio de Janeiro, então, eu estou envolvido com cultura popular, não só se apresentando musicalmente, como também oferecendo palestras, participando de atividades, frequentando alguns espaços, então tenho essa identidade, procuro cada vez mais isso.

Após este relato perguntamos ao professor o que para ele é ser negro; então, ele diz que ser negro hoje no Brasil é ser resistência, pois, hoje, como nunca, foi fácil ser negro. E narra o seguinte:

Eu lá na FFP era um dos poucos negros, na minha turma eu era o único que se declarava e tinha a identidade também, pelo fenótipo já poderíamos observar, ver, por exemplo, no caso dos professores a grande hegemonia era com pouca pigmentação, baixa melanina, só tive contato com o Glauber, que você não chegou a conhecer. Então, é resistência porque você se sente só e você não tem todos os privilégios da sociedade, não que queiramos ter privilégios, mas queremos ter uma sociedade equilibrada, mas você sofre muito mais com as opressões, mas por outro lado eu sou feliz com meu fenótipo, gosto de ser negro, não por modismo também que existe hoje, é legal ser negro, está na moda. Tenho um cabelo *black*, as pessoas falam que legal, está na moda, mas eu não estou com ele porque ele está na moda,

se eu cortar ele vai crescer de novo desta forma, o meu cabelo é assim. Então é muito engraçado, por outro lado é temeroso também, porque tudo que você faz é exótico, tudo que você gosta não está na preferência do senso comum, então eu gosto de ser, gosto do que eu sou, cada vez mais procuro entender e aprender essa minha identidade e também e passar isso para outras pessoas, pela função que eu exerço, estou nos espaços que eu frequento, que a gente vem conquistando os espaços com muito sacrifício, com muita resistência os espaços de fala. Então, para mim é muito importante ser o que eu sou, estar onde estou, gosto dessa posição, mas sei que não é uma posição fácil e procuro cada vez mais trazer outros e outras para que possam também entender o que nós temos de bom, porque é bom sermos assim e passar para outras pessoas que não entendem porque nós somos assim e que acabam fazendo opressões com a gente.

De acordo com o que foi narrado achamos importante perguntar ao professor se ele preocupava-se com as imagens que as pessoas tinham dele e também como acreditava que as pessoas lhe viam, Nkosi, então, narra o seguinte:

Olha, eu não me preocupo com o que as pessoas falam de mim, ou o que elas estão enxergando em mim, eu gosto de ser eu, é muito bom ser da forma que você é, ser livre, gostar do que você gosta, independente do que isso possa fazer na cabeça de outras pessoas, as avaliações que elas têm. Mas sei também que isso não é fácil, não é simples ser diferente, ainda ser diferente de uma coisa que as pessoas estranham, que é exótica, que têm uma predisposição para não gostar, são educadas para não gostar; então, eu sou muito da ideologia de sermos livres. Um exemplo nesse sentido é que eu nem sempre tive cabelo *black*, a FFP foi muito importante nesse período. Nós fomos em um Encontro Nacional de Estudantes de Biologia (ENEB), na Bahia; eu cortava o cabelo quase toda quarta-feira, cortava com a máquina um, quando eu viajava na época da Biologia, trabalhei um tempo no campo na Ilha Grande, fazia muitas viagens e ficava muito no campo e aí não só nessas viagens, como na Bahia que eu sabia que ia ficar mais tempo (10 dias viajando) eu passava máquina zero, porque não tinha que me preocupar em pentear, mexer no cabelo, já que sabia que as condições seriam parecidas como ir para o campo, sabia que não teria espelho, banheiro, por aí vai. Então, passei a máquina zero para viajar, então, como disse e Ana Clea ouvirá isso, na minha turma eu era um dos poucos negros da universidade, então imagina da turma. Todo mundo estava de cabelo grande nessa viagem e nós fomos no pelourinho nos dias de atividades e lá todo mundo faz tranças, faz dread, mexe nos cabelos, coloca miçanga e outros adereços na esquina, na calçada; Bahia é uma das capitais mais negras que nós temos no país. E aí, todo mundo fez o que poderia fazer nos cabelos, o único que era negro da viagem, dos 46 lugares, era eu, e fui o único que não fiz nada nos cabelos porque estava com o cabelo zero. Então, esse foi o marco para eu nunca mais cortar o cabelo, porque eu falei assim caramba o que eu estou fazendo com a minha identidade? Com o meu processo identitário? E eu corto o cabelo toda quarta-feira, porque queria seguir um padrão, uma moda, uma estética, uma influência da mídia, uma influência da sociedade, uma opressão, porque tinha que cortar, até os amigos acabavam encarnando, brincando e eu acabava sendo influenciado a cortar. Então, esse que era um processo que eu tive que encarar para superar, a universidade foi importante porque foi um espaço que passei a refletir sobre, consegui construir minha identidade e os caminhos que queria, mas passei por esses processos que não são fáceis e que deixam marcas. Até hoje lembro disso, hoje é engraçado, mas que por um tempo talvez tenha sido um sofrimento, que por muito tempo isso marca na posição que você vai conquistando na sociedade, vai conquistando o poder e ser. Mas se você não tem uma formação, formação de casa, de família, de condição social, uma formação para entender esse processo, você até consegue alcançar esses status, essas posições na sociedade, mas você acaba reproduzindo, você acaba oferecendo também essas situações. [...] Então, eu tive muitas dessas informações,

mas não sabia lhe dar com elas e tinha alguns choques, algumas opressões que eu não sabia que eram opressões e estava convivendo naquela bolha e achava tudo naturalizado mesmo e até que um dia um dos marcos foi esse, que me fez ter um estalo: cara eu tenho tudo isso, convivo com tudo isso, sou bom nisso, posso acrescentar nisso, preciso aprender mais sobre isso, e aí foi uma guinada diferente que eu tive na minha vida.

Quando perguntamos ao professor se ele já tinha vivenciado algum problema por conta de seu pertencimento étnico-racial ele relata que já passou por vários e mesmo nos dias de hoje estes ainda se fazem presentes em sua vida, apesar de sofrer um pouco menos, já que hoje tem uma militância no movimento negro e é músico, fazendo com que ele tenha mais visibilidade. Os problemas citados por ele foram: abordagem policial de forma diferente por conta de seu fenótipo; ser vigiado em alguns estabelecimentos com olhares e problemas em relacionamentos amorosos. Segue na íntegra parte de seu relato sobre o tema:

[...] eu por um tempo fui o Cirilo da turma, não tinha recebido esse apelido porque acho que foi antes da novela Carrossel, mas por um tempo era esse personagem que você acaba vestindo a carapuça, porque você como negro na nossa sociedade sofre todos os tipos de injúrias, preconceitos, intolerância e, principalmente, racismo, que as pessoas evitam falar. Então, o seu papel ele fica sendo renegado ou só predestinado a ser comediante, esportista, hoje tem o símbolo sexual e o vitimismo, o coitado, então, continua no mesmo formato dos desenhos, novelas e da grande mídia.

[...] Eu morei aqui por muito tempo (Maracanã) e voltei para cá recentemente, tem um mês, eu fui morar na Lagoa, por n motivos fui morar lá, eu já tinha já um certo receio. Poxa deu uma confusão para mim, três noites cheguei tarde em casa, já que tocava na noite, isso recentemente, aí os caras da polícia me acompanharam e eu andando na rua sozinho, então eu percebi que o carro ficava parado perto do prédio em outros momentos, quando outras pessoas desciam também eles continuavam parados, mas toda vez que eu passava na rua eles me acompanhavam, parecia até em desenho animado: eu parava eles paravam do meu lado também, ele olhava para mim, eu olhava assim para ele, aí eu andava, ele andava junto também, com isso voltei para cá. São experiências, são aprendizados, mas gostaríamos que as pessoas não passassem por isso, gostaríamos que não tivessem experiências desse formato para que pudesse nos moldar, eu fui moldado nesse processo. E aí nesse processo eu tento continuando lá em Queimados, na formação, conversando esses temas com meus alunos e minhas alunas de fazer esse processo deles entenderem, porque eles não conhecem esses outros espaços e não tem essa vivência e já são renegados, oprimidos já, porque só tem a oportunidade de estarem lá.

Também perguntamos ao docente como ele vem construindo sua identidade étnico-racial em sua vida, no seu modo de ser; as influências que recebeu; quem lhe inspirou ou pode ter inspirado neste sentido, e, Nkosi conta que:

Leituras, referências de autores vivos e não vivos que contribuíram bastante na minha formação, pessoas diversas, não só intelectuais, porque o legal de trabalhar com educação pública é ter o contato com pessoas de diversas formas, identidades, experiências. Então, no dia a dia pessoas anônimas e pessoas famosas e que contribuíram muito com cada grão de areia, para que eu pudesse aprender e aí não só

a universidade, mas outros diversos espaços. [...] No meio cultural e com leituras também tive pessoas que aprendi muito (Mandela, Kabenguele Munanga, Frantz Fanon, tia Maria do Jongo), pessoas que eu vejo, convivo com algumas delas, participo de atividades, congressos, palestras e elas me inspiram, me espelho nelas, tento aprender e ter contato cada vez mais.

7.2 Ensino de Ciências, reconhecimento e combate ao racismo

A professora Ayan reconhece que existe preconceito e discriminação por conta de cor na escola em que trabalha. Sobre isto ela diz o seguinte:

Olha, entre professor na escola que estou, ela é laica, particular, mas é uma escola pequena que é da família, o genro da diretora é coordenador, então fica tudo entre família. É uma escola dentro de uma comunidade que é muito católica, não sei se isso tem alguma relação, mas eles contratam muitas pessoas que estão ali próximas da comunidade e não existe nenhum negro, professor, nem homem e nem mulher, o que existe é uma funcionária que faz a limpeza, ela é negra e trabalha lá desde que foi fundada a escola. Em relação aos alunos temos um equilíbrio, uma mistura, um pouco de negros, um pouco de brancos, um pouco de pardos e tem uma relação assim, não só com a questão da cor, mas com a questão de comunidade: “ah, o negrinho mora na comunidade”, porque eu trabalho em uma escola que é dentro de uma favela, chamada Palmeira, lá no Fonseca e aí, lá dentro, tem o pessoal que mora mais para dentro da Palmeira, o pessoal que mora mais próximo da Alameda. Então tem essa diversidade geográfica também. Então eles têm um preconceito em relação a isso, ainda mais que são fundamental, 6º ano ao 9º ano. Aí falam: “ah, é o negrinho de dentro da Palmeira, por isso que tá fazendo besteira”, né, mas falam besteira, para não usar outros termos (risos). Mas eles têm uma relação com a cor (os alunos) e com o espaço onde moram né, como se fosse um rótulo, “ah o negrinho, o pretinho mora dentro da Palmeira”.

O professor Nkosi também relata que existe racismo na escola em que trabalha e várias outras formas de opressão. Em sua fala encontramos também a denúncia sobre os problemas que a educação pública vem enfrentando, o que contribui ainda mais para a existência de preconceitos e discriminações no espaço escolar:

A escola é um espaço de formação também que contribui com a sociedade, com o ambiente familiar, mas ela não é a única e não é a salvadora como as pessoas delegam, e é o espaço de informação, onde você tem um convívio social, você passa um bom tempo de sua vida, sua infância, então você recebe informação de tudo, não só das disciplinas, das matérias, do conteúdo, mas de tudo. Hoje, infelizmente, do jeito que está a educação pública ela é o espaço que mais te desinforma e que mais te desqualifica, onde você sente primeiro o peso das opressões, principalmente, do racismo, é lá que você pela primeira vez é chamado de neguinho. É um espaço onde têm pessoas com pouco conteúdo, informação e também de formação. Ele tá convivendo com grande parte das pessoas que estão a sua volta com diferentes níveis de convívios, de relações, de informações. Então, ali é aquela terra nua onde você começa a ter os conflitos e muita das vezes gerando as

opressões. Então, você vê não só o racismo, como todas opressões possíveis e acaba que do jeito que falta qualidade na educação pública em relação a investimentos, cuidados, programas que possa fortalecer para que ela possa de fato formar esses jovens, estamos aí diante da discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio que cada vez mais desqualifica esse alunado e aí você que os próprios profissionais que estão lá acabam navegando nessa mesma maré de não estar se preocupando, por ser só mais um serviço e não se preocupam que ali são vidas e tentarem diminuir as opressões, porque a gente sabe também o histórico que os profissionais já estão desgastados, são desvalorizados, têm que atuar em mil outras ações. Então, acaba que ele não consegue exercer mais seu papel fundamental, ele só reproduz, faz mais do mesmo. Mas os profissionais não são os culpados do processo, infelizmente é a forma que a educação pública é tratada pelo governo e instituições. A sala de aula hoje, a escola pública, principalmente, que é onde eu atuo, é onde tem a população negra, eu tento fazer o máximo, fazer a diferença, mas sei também que isso é um grãozinho também, é um por cento, não que eu seja um mau profissional, mas a questão é que você é impedido de atuar de uma forma de qualidade, que possa de fato você possa transformar aquelas pessoas e eu tento de certa forma dialogar nos espaços que são possíveis, conselho de classe, sala de professores, tento realizar projetos, a FFP neste sentido foi muito importante, pois nos deu ferramentas para não ficarmos na mesmice, nos deu outras atividades, as práticas de ensino, os projetos nos fez sermos diferenciados, a lutar contra as opressões, contra o racismo, a fazer atividades com mais cunho social, não só no dia da consciência negra, mas atividades que possam colaborar com a transformação desse alunado. Lembro que quando fui para a escola eu usava dread, trança, já tinha o cabelo grande, mas não tinha o *black power* e aí teve um período que por n motivos eu resolvi usar o *black power*, inclusive na escola, porque as vezes eu fazia trança para ir a escola e usava *black* em casa. E aí foi engraçado né, se é que podemos dizer que é engraçado, os próprios alunos, como já tínhamos uma relação de aproximação, já tinham vínculo comigo e me respeitavam eles queriam me zoar, mas ficavam meio assim, "pow, mas o cara é maneiro", então era engraçado para eles por conta de ser diferente, eles tinham costume de zoar o que era diferente, pois na escola não tinham muitas pessoas que usavam o cabelo *black* e o histórico da escola, mesmo as mulheres brancas, por questão de opção, vaidade, mas era uma identidade daquela região Queimados, município do Grande Rio, mas afastado da capital que ainda tem acesso as bases muito opressoras, feudal. Então, tudo aquilo que foge ao comum, o exótico gera toda relação que já conhecemos. Então, eles ficaram naquele misto, aí eu falei: "vocês querem rir de mim? Pode rir, isso não tem problema." Pra quebrar esse clima, porque estou sentindo que vocês querem fazer, não estão contentes porque não estão fazendo. Aí eu falei: "querem me chamar de Tim Maia?" Aí eles é, e foi uma risada geral e aquilo acabou, não teve mais a implicância e a vida continuou, porque é aquilo se você café na pilha, se incomoda com a zoação acaba que reforça isso. E eu tinha uma proximidade com eles que facilitou isso e o grande barato foi que logo depois veio a Fabiana, uma colega da faculdade, para reforçar isso. Então, o que aconteceu que as professoras, as próprias brancas que tinham os cabelos com escova (alisados) e que eram referências na escola, as negras que existiam tinham os cabelos fechados, trançados, escondidos, amarrados, aí a gente começou a fazer uma revolução pacífica na escola, as pessoas começaram a deixar o cabelo crescer, sem ninguém fazer nenhuma propaganda a não ser a própria imagem e estética que eles viam primeiro em mim, depois na Fabiana, depois também entraram mais duas professoras negras que já vinham com esse esteriótipo, com esse fenótipo e depois quando percebemos que estava acontecendo isso começamos a desenvolver projetos que fossem voltados para essa identidade, para esse tema.

Após estes relatos perguntamos aos professores se eles presenciaram ou tomaram conhecimento de algum episódio de discriminação racial nas escolas ou na própria sala de aula em que trabalham e qual a atitude deles e de outros professores com relação a isto.

A docente Ayan conta que os professores, de forma geral, se ausentam em tratar de tais questões. Apenas o coordenador dá uma advertência para os alunos que têm um comportamento preconceituoso e/ou discriminatório, mas estas questões em nenhum momento são discutidas na escola ou em sala de aula, como podemos ver abaixo:

Os professores não comentam nada; é uma relação que eles não comentam. Por exemplo, esse ano nós estamos tendo projeto. Todo ano a escola tem um projeto interdisciplinar, que aí todas as disciplinas têm que trabalhar nas suas áreas aquele mesmo tema. Então, eu fiz uma Feira de Ciências agora e os professores de português e história vão fazer as suas feiras também. Esse ano o tema foi sobre a África. Então, eles exploram e foi o que critiquei, acho que fui uma das poucas que era do contra na reunião, aí eu preferi até ficar quieta, porque falei: não vai adiantar nada. É que eles desenvolvem um projeto muito folclórico, a África aquelas mulheres africanas, angolanas, aquela cultura, aquelas cores, aqueles panos, aquelas pinturas, aí fala do preto no ambiente pobre, a escassez, a pobreza da África, mas também não mostra a parte rica da África, não tem esse aspecto.

[...] botam um monte de cartaz com um monte de negros, com umas roupas, ou mostrando miséria e é isso que você vai ver. Entendeu? E se você quiser trazer uma coisa mais diferente, eu queria fazer um trabalho, porque eu trabalhei com os quatro elementos da natureza na África, cada turma, o 6º ano era o tema água na África, o outro era o tema Terra na África e assim por diante e aí eu queria trabalhar não só a questão da Ciência, mas a questão do controle, da política, como é essa distribuição da água, como tá ocorrendo entre os Estados, as regiões da África e essa relação entre a cultura a etnia, distribuição de renda, tudo isso. Fui cortada, porque falaram: olha só você só tem um dia para a Feira de Ciências e isso aí vai se repetir porque a História e a Geografia no final do ano, que é em novembro, vão trabalhar isso, já vai trabalhar espaço geográfico, já vai trabalhar um monte de cultura. E a cultura sabe o que é Bárbara? Eles vão fazer tipo *MasterChef* é isso que eles vão trabalhar em Geografia, História, cada grupo vai ter sua região da África e lá eles vão se vestir tipicamente como africanos daquela região e vão trazer um prato de comida e vai ter uma bancada de professores comendo e avaliando o trabalho.

[...] quando tem alguma briga interna entre os alunos o coordenador que vai lá e resolve dando advertência, fala com o responsável, anota em um livro, porque a cada três advertências leva uma suspensão e a cada três suspensões têm que chamar o Conselho Tutelar. Têm três casos lá que vão chamar o Conselho Tutelar, não só por questão de [pausa] etnia né, mas por causa de briga, violência em sala de aula. Então é assim que eles agem e a família também é muito ausente na escola, então eles agem dessa maneira, de punições, de cortes e os professores, quando eles trabalham alguma coisa, trabalham de forma mais folclorizada.

Com relação aos episódios de discriminação racial durante as suas aulas – e podemos ver em sua narrativa que estes são muito comuns – no entanto, ainda podemos perceber que a docente, assim como os outros professores citados por ela, se ausentam de tais questões, não discutem com os alunos sobre as ocorrências (algumas graves). Apenas após uma aluna desenvolver um distúrbio psicológico e alimentar, que a professora começa a desenvolver um trabalho com a discente sobre a valorização de sua identidade étnico-racial:

Vários, por exemplo, lá como é uma comunidade, a gente tem mais, contabilizando assim do 6º ao 9º ano, tem mais negros do que brancos, então assim, as meninas têm dois casos que eu já alertei a escola, já falei até para chamar o Conselho Tutelar e

para alertar os pais que têm duas meninas negras, no oitavo ano que é uma turma bem pequena, e essas meninas elas são negras, negras mesmo e o cabelo é bem [engasgo] durinho.

Neste momento eu interrompi a sua fala, e disse: é um cabelo crespo.

Isso, bem crespo, e o que acontece elas iam para educação física e depois voltavam e se limpavam, molhavam o cabelo e chegavam em sala de aula, na minha aula ou na aula do professor de história com aquele cabelo pingando, aí começaram a chamar de guarda-chuva, porque o cabelo fica armado e com a chuva pingando/caindo e aí começaram: “ah, seu guarda-chuva saí daí” porque elas sentam na frente, lá é mapeado as carteiras, então elas sentavam na frente por terem baixa visão, porque elas têm problema de visão, então os alunos falavam: “ah, seu guarda-chuva saí daí, desarma esse guarda-chuva, fica pingando aqui na minha perna”. Aí começaram a fazer bullying, preconceito com as meninas só que teve uma que é mais estourada e foi para coordenação, chamou mãe, veio pai, veio um monte de coisas e a outra simplesmente não falou nada, ela se reprimiu. Isso eu tô lá vai fazer três anos agora em novembro e isso ela sempre guardou. Então de uma menina carinhosa no início desses três anos que estou acompanhando, ela começou a ficar, continuou carinhosa, mas começou a ficar mais calada, não participava das aulas e aí eu comecei a falar “pow, Ana Vitória o que está acontecendo, não sei o que e conversei com a menina” e ela não falava nada. Aí teve um dia que eu estava dando aula de sistema digestório e tinha que falar de alguns distúrbios voltados a esse sistema. Então eu falei de anorexia e bulimia e a garota despencou a chorar no meio da aula, aí eu: mas o que está acontecendo? Vai lá, bebe uma água, não sei o que... Aí ela bebeu água e não quis voltar, aí eu terminei minha aula mais cedo, coloquei os outros para fazer exercícios e fui lá atrás da garota. Quando fui atrás da garota ela falou que estava passando por um processo de anorexia, bulimia né, porque ela vomitava. A garota já era muito magra, essa negra, muito magra e estava passando por um processo de bulimia porque começou com essa questão da cor dela, dela ser negra, que ela se sente feia e não só na escola como também na igreja católica, que eles são tudo da mesma igreja, então os alunos da escola também participam da catequese, das coisas da igreja. Então ela falou, eles mexem comigo tanto aqui como lá, então eu me sinto feia, não tenho mais vontade de vir a escola, não tenho mais vontade de ir a igreja e o próprio menino que eu gosto, que ela gosta de um menino da mesma sala, ele mesmo fica mexendo comigo, me zoando, falando que eu sou pretinha, que eu sou guarda-chuva. Aí eu comecei a mostrar a ela outras qualidades que ela tinha e comecei a falar: olha como você é bonita. Eu tenho um laboratório de Ciências lá que eu montei numa sala, mas é Ciência e Artes juntos, então tem um monte de coisas de Artes também e aí eu comecei a trabalhar com ela a questão da beleza, da maquiagem, de botar um laço, uma coisa, aí teve esse negócio da feira de Ciências, ela quis se vestir e colocar um turbante, colocar aquelas coisas né no cabelo, ela quis se maquiagem aí eu fui e mostrei a ela no dia da feira: - “olha como você tá gata, se tá linda”, aí ela ficou se sentindo, quis tirar foto, que ela nunca quis tirar foto. No Natal a gente fazia amigo-oculto na escola e ela sempre se escondia, não queria tirar e agora ela tá participando, mas está num processo, pois têm dias que ela tá bem e têm dias que ela caí de novo, então eu já comuniquei à coordenação.

Neste momento de pausa na narrativa da professora, questionei se os alunos tinham parado com os episódios de discriminação e a professora contou o seguinte:

Continuam Bárbara, continuam, mas a coordenação já está encaminhada já falou com a mãe e já fez um relatório para o Conselho Tutelar, para ver essa questão, que ela, literalmente, ela falta muito, passa mal e não vai para a escola e vários outros casos de alunos brigando na escola: - “ah seu preto, filho da mãe, do pai”, já vai

ofendendo. A ofensa que eles fazem é com relação ao estereótipo da pessoa, está com raiva de você, mas ele em vez de brigar com você ele te ofende pela aparência, por ser gordo, feio, burro, negro, enfim...

Mas também tem o lado bom, têm alunos que são conscientes e eles brigam também pela própria amizade que tem, por exemplo, essa menina ela é muito querida tanto na série dela, têm uns que brigam, mas também têm uns que acolhem, como das outras séries também, porque como eles são da mesma igreja ela tem também essa ligação com alunos de outras séries, eles defendem ela, parte para cima. Teve uma vez que teve uma confusão na quadra, era todo mundo defendendo a garota, acabou tendo que chamar todo mundo para coordenação, mesmo eles com boa intenção de defender, você tinha que dar, a coordenação dava uma puxada neles, uma advertência para poder acalmar todo mundo, porque tem gente também que se revoltava, e falava que absurdo professora, não pode isso, você sabia que você pode ser presa e aí eles estão se mobilizando e estudando para poder também defender seu grupo.

De acordo com tudo que foi relatado pela professora, perguntei então, se ela, especificamente, já tinha intercedido em algum episódio de preconceito racial na escola de forma geral ou durante suas aulas e caso a resposta fosse positiva era pedido para que contasse como foi tal situação e qual atitude tinha tomado. Podemos perceber ao longo de sua narrativa que a docente, por se tratar de uma escola privada, tem medo de perder o seu emprego caso não desempenhe o seu trabalho como esperado pelo coordenador da escola. Também podemos notar que existe um receio por parte dela em abordar as questões étnico-raciais em sala de aula, de discutir as ocorrências de racismo e talvez isso aconteça por falta de preparo, por não ter uma discussão sobre tal assunto em sua formação inicial e continuada (questões que também foram abordadas na entrevista e que serão discutidas posteriormente) e apesar dela ter consciência da dimensão do problema, como relatado acima, a docente não desenvolve ações que combatam o racismo na vida de seus alunos e também que discutam as relações, o respeito à diversidade/ao próximo em sala de aula. Então, sobre o questionado, Ayan narra que:

Olha, na sala de aula mais, porque na sala de aula a gente tem uma certa liberdade, o que acontece a diretora ela é pedagoga, ela tem mais de quarenta anos na escola, beleza, ela trabalha com a gestão, mas ela fica mais focada no ensino fundamental I, que é a tarde. O genro dela, que é o coordenador, ele é que fica responsável pelo ensino fundamental II, ele trabalhava com comércio e aí há cinco anos que ele trabalha na coordenação e para ele ter a documentação legal para poder ser coordenador do ensino fundamental II, ele fez um curso à distância (EAD), uma pós-graduação à distância e com isso ele consegue gerir. Então a mentalidade dele é muito voltada para o comércio, tanto que nas próprias reuniões ele, isso é ruim também, bom porque a escola não deixa de ser uma empresa e aí ele consegue fazer essa parte de administração muito boa, de gestão, de ver a quantidade de alunos, da renda, o que sobra o que não sobra para investir na escola, por um lado é muito bom, mas ele não é só administrador, ele é também coordenador, parte da coordenação ele deixa até transparecer nas reuniões que é uma coisa muito de empresa e deixa claro que os alunos estão ali passando por um processo educativo, mas são clientes. Ano passado aconteceu uma coisa que eu cheguei no doutorado revoltada: eu estava dando aula, ele queria mandar muita gente embora, lá é um rodízio muito grande de

professores e tinham muitos professores que os alunos estavam insatisfeitos, porque os alunos parecem que mandam na escola: - “ah, eu não gosto de fulana, então vamos colocar ela para fora”, eles fizeram abaixo-assinado para tirar fulana e foi a maior confusão e o que o coordenador fez, foi no final do ano passado eu estava dando uma aula muito bem no 8º ano quando ele bateu na minha sala, pediu licença, deu papelzinho para cada aluno com uma urna e pediu para colocar três nomes de professores, em ordem que eles mais gostavam, com relação a conteúdo, relacionamento, tudo. Isso tudo na minha aula, não pediu nem para eu sair, beber uma água e fez isso na minha frente e aí eu fiquei sem ação Bárbara. Aí simplesmente eu sentei, fiquei sentada na minha mesa, aí os alunos, têm alunos que fazem jus ao nome “aluno” (risos) e os que são mais bagunceiros falavam: “professora se eu botar seu nome aqui o que eu vou ganhar, ganho meio ponto?; “professora eu vou botar seu nome aqui hein, mas lembra de mim”, então os alunos como são muito espertos passaram a barganhar com isso e como era semana de prova eles brincaram ainda mais e o coordenador na sala fingiu que não estava ouvindo. Aí marcou, botou tudo na urna e levou, quando ele saiu eu não aguentei e tive que usar o sarcasmo, aí eu falei: “vocês botaram meu nome, né? se vocês não tiverem colocado meu nome é menos um ponto em cada período de vocês.” Aí você tem que brincar com isso, porque vira um comércio e fiquei sabendo que meu nome ficou em segundo lugar, então meu emprego garantiu (risos). Estou brincando, mas nesse ranqueamento ficou o professor de História e Geografia que já está lá há bastante tempo e depois eu entrei e a professora de português, mas dentre esses três e mais duas, os demais foram todos mandados embora. Então esse ano entrou um monte de professor novo, novo mesmo que acabou de terminar a graduação, com pouca experiência, não que isso desqualifique o profissional, até porque eu ainda preciso de muita ajuda não só na área de docência como também em outras áreas para a gente pegar experiência, mas assim a questão dele não é se o profissional tem qualidade, se ele é qualificado e tem experiência vasta. Não, ele quer um professor recém-formado que vai aceitar qualquer coisa. Então a visão dele de aluno como cliente, ela vai chegar na reunião e vai falar vocês vão fazer isso e eles vão aceitar, porque é um trabalho de carteira assinada, já um mais experiente vai reclamar, não vai aceitar tudo. Então, assim na minha sala de aula a questão de negro eu consigo intervir, eu fecho a porta, a câmera que tem lá não funciona (risos), então eu faço o que eu quero, mas saindo dali, uma briga na quadra eu não me envolvo, por exemplo.

O professor Nkosi também conta que já presenciou e tomou conhecimento de vários episódios de racismo na escola em que trabalha e que a forma de tratamento é realizada por meio de denúncias, diálogos, repressões. Ele diz que:

Eu abro todos os dias a minha aula, as vezes fica cansativo para eles e para mim, cansativo porque é um investimento e que nem todo mundo entende, demora-se um tempo para entender, demora-se um tempo para perceber; eu sou professor de Biologia, mas falo da sociedade, esse é o nosso papel de fazer essas trocas. E aí, eu abro aula sempre perguntando, até por não morar na cidade deles, não conviver com o dia a dia deles, então, eu entendo que preciso sentir primeiro como eles estão para que eu possa conduzir as atividades. Aí, eu pergunto coisas do tipo: "o que eles fizeram no fim de semana?"; "quais foram as religiões que eles frequentaram?" pergunto também se alguém foi ao candomblé, budismo, na igreja católica e sempre os que foram acabam ficando retraídos, acabam não falando, mas todo dia eu toco nesse assunto. Algumas vezes ao longo dos anos que eu faço isso alguns alunos me procuram veladamente e fala "pow, eu fui lá no centro, no terreiro, ou outro fala que o pai é budista, aí comentam [...]

Após este relato eu questiono novamente o professor sobre as ações específicas por parte da escola e dos professores para tratar os episódios de discriminação e pedi que discorresse mais sobre as denúncias feitas. E o professor Nkosi conta que:

Tudo ainda é muito novo né, a gente não tem muito essa cultura ainda, vê aí a Lei 10.639 e 11.645 são muito recentes e entender o processo ainda também né, pois o país ainda nem se enxerga racista, então os modelos para tratamento são os diversos, não necessariamente classificados simplesmente como racismo, muitas vezes têm a desculpa de que é o aluno que já apresenta problema ou o aluno que sofreu racismo tem algum tipo de desvio de conduta, provoca todo mundo. Então, a escola chega conversa de diferentes formas, a minha forma sempre quando presencio algum tipo de opressão é destacar aquilo no momento, debater sobre aquilo, repreender, corrigir, mas de forma que o diálogo seja promovido e ressaltando que aquilo não pode mais acontecer daquele formato, independente do espaço que eles estejam. Mas, já teve na escola por conta disso um chamando o outro de macaco, aí acabou tendo violência física e a escola entendeu só que a questão era briga e trocou os alunos de turma e em outra oportunidade deu uma suspensão ou advertência, chamou os pais, então, foram as formas que a escola tratou, tiveram vários episódios e estas foram as formas de tratamento.

7.3 Formação inicial e continuada e questões étnico-raciais

Nesta dimensão procuramos saber se durante a formação inicial e continuada dos docentes, seja ela em disciplinas obrigatórias ou eletivas, existiu alguma discussão acerca das relações étnico-raciais e a problemática do racismo, caso esta abordagem tenha acontecido buscamos saber de que forma aconteceu e em qual contexto.

A professora Ayan conta que durante a sua formação inicial não teve uma abordagem especificamente nas disciplinas sobre a temática, porém em alguns momentos ela relata que existiram discussões sobre diversidade e educação quilombola. Já em sua formação continuada, ela diz que apesar de existir linhas de pesquisas que trabalham com a questão de identidade e etnia em sua pós-graduação, ela também não teve discussões sobre as questões étnico-raciais nas disciplinas cursadas. Segue sua narrativa:

Na graduação eu lembro que a gente falou sobre diversidade, algumas coisas nas aulas da professora Cohen, Ana Cléa também falou sobre a formação indígena e bastante sobre quilombos, a nossa turma acho que não chegou a fazer essa visita do quilombo com ela, chegamos a ir só na FAETEC de Quintino, mas não foi específico sobre as questões étnico-raciais, mas ela trabalhou sim temas relacionados a quilombo. Já no mestrado e doutorado eles têm uma visão mais voltada para essa área, tanto que tem até linhas de pesquisas com a questão de religião, gênero, identidade, etnia e têm vários alunos que trabalham com isso. Tem um professor que é o Alexandre Brasil que ele é nutricionista e tem várias alunas

que trabalham com nutrição, ao longo do trabalho dele tem uma identidade muito forte com negros, então tem muita mulher, a maioria é mulher e só negras, elas trabalham com a culinária africana, quilombola, a questão da inserção dos negros na escola, no ambiente de trabalho, então já tem essa construção de identidade já há algum tempo.

Neste momento eu perguntei se nas disciplinas que ela fez alguma tinha abordado os assuntos citados acima e ela diz o seguinte:

Só eletivas, e quando é eletiva é o professor Alexandre que ministra, as disciplinas obrigatórias são mais estruturais, como, metodologia, ensino de ciências e nestas não têm nenhuma discussão sobre os negros.

Sob este aspecto o professor Nkosi conta que estes assuntos também não foram abordados durante sua formação acadêmica e destaca que:

[...] As disciplinas são técnicas e as de educação quando estudei não tinha o foco. Como falei, essa formação que tenho foi se dando pela minha procura, pelas oportunidades que eu tive, quando identifiquei isso procurei ter a literatura, a conviver, ir a esses espaços de formação.

7.4 Papel do ensino de Ciências e valorização da diversidade étnico-racial

Nesta dimensão procuramos conhecer como os professores enxergam o papel do Ensino de Ciências na vida de seus alunos, ou seja, porque é importante ensinar Ciências na escola, qual o principal objetivo desta aprendizagem. Também buscamos saber se eles trabalham a valorização da diversidade étnico-racial nas escolas, seja intervindo em casos de preconceito e/ou discriminação racial, seja debatendo nas aulas de Ciências as relações étnico-raciais, o respeito à diversidade, além de procurar saber de que forma os docentes abordam tais assuntos, caso exista um debate a respeito.

Então, na fala da professora Ayan percebemos um desânimo, uma frustração muito grande sobre o ensino de forma geral. Ela conta que a realidade que vivencia na escola em que trabalha é totalmente diferente do que ela estudou na graduação e mestrado e estuda agora no doutorado. Ela diz que muitos professores, colegas de turma e artigos apontam para a necessidade de articulação do ensino de Ciências à vida dos alunos, mas que na prática ela não consegue realizar isto e critica também que na universidade apesar deste discurso os professores também são conteudistas:

Eu vejo uma discordância muito grande em relação a formação dos alunos da educação básica até a gente, porque a gente tem um modelo de currículo que vai desde a criança que é conteudista, e vemos a contradição nos textos, artigos e também na prática, então nós temos uma formação muito conteudista, onde você tem os módulos que você tem que cumprir, seja relacionado a estrutura da escola ao livro didático que aí você cumpre aquilo ali e passa para um outro nível, parece esses jogos de nível. E quando a gente chega a faculdade vemos muito na fala, não só dos professores, mas dos alunos também, que tem que mudar o ensino, que o ensino de ciências tem que ser mais voltado para a comunidade, que tem que ser mais relacionado a vida do aluno, então só estudamos isso na faculdade, mas nem dentro da faculdade eles fazem isso, eles falam o A e realizam ao B, então tem uma hipocrisia muito grande, aí você sai da graduação sabendo muito de biologia celular, botânica, zoologia, montar um *power point* como ninguém, mas aí você entra numa escola sem experiência nenhuma, você não tem recurso nenhum, não tem *power point*, não tem computador, aí você fica muito voltado para o livro e coordenador também afirma que você tem que seguir o LD, esse é o conteúdo, muitas vezes é um livro fraco que você quer explorar mais coisas e não consegue, até pelo tempo que é curto e uma série de fatores, aí você reproduz com ódio no seu coração, esse é um sentimento meu, mas você tem que reproduzir aquilo, que você tem que dar conta, então você acaba agindo da mesma maneira que seus antigos professores; aí você continua estudando, você faz mestrado e doutorado e continua escutando a mesma coisa, chega uma hora que cansa, é ótimo é lindo na teoria, você aplaude os artigos, diz que têm que inserir os alunos, mas na prática você não consegue mesmo fazer isso. Eu por conta própria montei um laboratório pequeno de Ciências junto com a professora de artes, eu tento no meu horário reduzir o conceito do livro, tento fazer de uma maneira diferente sem seguir só o LD, diferente mas são assuntos que fazem parte do currículo. Por mais que a gente ache lindo na graduação e na pós trabalhar diversidade, questões de gênero, inserção social, mas não tem espaço, não tem infraestrutura. Parece que é assim hoje eu vou botar "a roupinha" da pós-graduação, aí eu vou lá linda estudo, sou aluna de doutorado, isso aí diversidade, beleza, lindo e maravilhoso. Aí amanhã eu tenho que trabalhar, boto "a roupinha" do trabalho, tenho que ficar calada senão eu perco aquele emprego e dependo dele, porque agora eu sou casada, tenho casa, um monte de coisas para pagar. Então eu tenho que seguir aquela "roupinha" para não perder meu emprego. Então, existe um abismo entre o campo acadêmico que a gente estuda e a realidade da escola.

Após este relato conversei com a professora sobre a sua visão de um Ensino de Ciências voltado para a valorização da diversidade étnico-racial entre os alunos, perguntei se ela já tinha pensado sobre isto e se acreditava que seria possível trabalhar esta valorização nas aulas de Ciências. Nesta questão podemos ver que ela fala bastante do trabalho de outros professores e da escola dizendo que não existe uma parceria entre a escola e a universidade para desempenhar tal trabalho, além de dizer que as questões étnico-raciais e o racismo são problemas sociais e não da escola, e, que esta não tem preparo para lidar com um tema tão complexo. Em suas palavras:

Não tem articulação, na maioria dos casos não tem, talvez um professor ou outro que faça um esforço de articular essa diversidade, o que a universidade está trazendo para a escola, mas pelo que eu vejo, tanto na universidade quanto na escola, você não tem essa articulação/parceria entre universidade e escola, quando tem é um projeto o outro, mas não é uma coisa integrada, acho que para conseguir reverter este quadro teria que ser um "projeto" integrado, desde o início do ano até o final do ano, dando continuidade nas outras séries. Mas o que a gente vê é o esforço de um professor ou outro, quando traz algum projeto ou faz alguma feira, também não

vejo muita interação da escola em relação a isso, talvez porque possa criar mais problemas e a escola não tem uma infraestrutura e um preparo para saber lidar com isso, acredito que exista um despreparo da gestão, porque o tema está ali, a diversidade étnico, cultural, religiosa, porque o corpo da escola é católico, mas têm alunos evangélicos, espíritas, protestantes, então tem um monte de religião lá dentro.

Após este relato procurei saber se existia alguma divergência em relação a questão religiosa. A professora contou o seguinte:

Não, mas existe uma cruz em todas as salas de aulas e os alunos do ensino fundamental I são obrigados a cantar além do hino nacional, o pai nosso todos os dias, e, na quadra tem uma cruz gigantesca. É uma escola particular e deveria ser laica. Acho que talvez seja um despreparo da gestão da escola e um receio de trazer certos temas à tona. Parece que empurram certas coisas para debaixo do tapete, para minimizar os problemas e as crianças vão passar de ano, pois isso é um problema social e não da escola. Então, eu vou fazer um projeto desse para quê? Para criar uma confusão e depois a escola não conseguir dar conta e depois vai falar: “que isso professora, está fazendo projeto de preto na minha escola?” Porque têm mães e pais preconceituosos, racistas, então acho que é um despreparo da instituição escolar. E como eu trabalharia?

Neste diálogo, coloquei a seguinte questão: como você trabalharia ou se você acredita que seja possível trabalhar estas questões nas aulas de Ciências, não tem muito esse espaço como você falou, mas você acha que existe uma forma de abordar tais assuntos?

Sim, sempre tem a questão da genética, por exemplo, com as questões dos mulatos, falo sobre a questão de raça, aí falo para eles: vocês sabiam que não existe preto, preto é um conceito da sociologia, sei lá de que, que foi construído socialmente, mas na genética é negro, na verdade é mulato, aí eu ensinei aquela cruzadinha com mulato médio, mulato claro, mulato escuro e branco, então na genética você apontava para um aluno que é um mulato mais clarinho, aí todo mundo ria, então eu sou mulato claro, eu já sou uma mulata média, ela já é uma mulata escura, então é muito engraçado que eu senti que os próprios negros da sala, falavam que não era só eles que eram negros, então eles se sentiram como integrantes. Então, seria aproximar mais eles e não diferenciá-los, falar o que é uma identidade social, o que é uma identidade cultural, o que é a parte genética/biológica. A gente consegue fazer essa relação e aproximar eles um pouco mais e no próprio dia a dia aproximar eles como grupos, porque na sala sempre tem os grupinhos, então é tentar desarticular esses pequenos grupos e trazer eles para um grupo maior. Mas são atividades pontuais, da mesma forma que eu sou uma coisa na aula da pós e outra na escola os alunos também mudam, conforme mudam os professores, então eles são de tal forma na minha aula e tem outro comportamento na aula de História, Geografia. Então, não adianta muito trabalhar tais assuntos só em uma ou outra disciplina e em alguns conteúdos quando é possível abordar. Além de ser muito folclórico também, por exemplo, eles vão montar dia do índio, aí coloca os índios nos murais com aqueles penachos ainda, eu fui em Porto Seguro e visitei uma aldeia indígena, o índio está com Iphone, o cara está melhor do que eu. Então, eles ainda têm essa questão muito folclórica, quando fala do negro, fala muito da escravidão, então ainda não desvencilhamos essa mentalidade.

Também conversamos sobre a possibilidade de suas aulas e/ou ações no espaço escolar contribuírem de alguma forma para o combate ao racismo, onde Ayan diz o seguinte:

Combater sozinha não, combater não, acho que para combater o racismo, erradicar esse pensamento que é uma doença para a sociedade acho que combater sozinha não, eu posso tentar abrir espaços de reflexões das próprias crianças, eu não tinha pensado desse jeito! Está vendo, todo mundo, até genética, tá vendo você não é branco, branco, você também tem um pedacinho do seu gene com aquela característica, sei lá tentar trazer para a minha disciplina, abrir espaços de reflexões para essas diversidades, para essas desigualdades, mas combater não. Acho que teria que ser um projeto bem maior, uma coisa onde o Estado intervisse, o governo intervindo, políticas públicas eficazes para você combater esse preconceito, até porque isso é histórico, vem de anos, então, como vou combater isso em uma disciplina que tem três tempos em uma semana. Não tem como!

No fim da entrevista a professora falou mais um pouco sobre as dificuldades que enfrenta para desenvolver um Ensino de Ciências voltado para a diversidade étnico-racial e para o combate ao racismo, em que ela mesmo consegue perceber que muitas visões e atitudes preconceituosas estão naturalizadas em muitos de nós:

É complicado e até o próprio perfil do livro didático também, eu fiz estágio com parasitoses na graduação e aí a gente tinha que fazer a parte não só de coleta, controle, mas também a parte de educação. Eu fiz trabalhos envolvendo educação e saúde com parasitoses, aí a minha coordenadora da época da UERJ chegou a pegar umas cartilhas da prefeitura em relação a prevenção de parasitoses. As medidas eram lavar bem mãos as verduras e o passo a passo era um boneco negro sentado com esquistossomose, tinha um rio do lado e ele fazendo cocô dentro do rio, entendeu? O outro era o passo a passo das lavagens das mãos, era uma mão branca. Como o meu projeto não era muito ligado a questão de gênero, mas eu também penso como isso é inconsciente em nossa mentalidade, não reparei isso, a criança da creche que era maternal que falou: "tia, mas o pretinho que tá ali no rio fazendo cocô a mão dele tá diferente é branca, né?" Uma criança do maternal de uma creche municipal em Vila Isabel. Então, porque o pretinho está fazendo cocô errado no rio e quem está ensinando certo é uma mão branca? Aí a minha cara rolou escada abaixo, porque nem eu tinha uma resposta na hora para dar a criança, infelizmente está tão naturalizado que a gente acaba não percebendo, minha cara foi no chão, uma criança de maternal de uma creche que é da prefeitura. Então, você faz como? Não é só em sala de aula não, a gente tem que mudar o sistema, o sistema é errado, a nossa grade curricular é errada, a nossa formação é falha! A gente sabe muito fazer um artigo, montar um *power point*, aqui é uma Faculdade de Formação de Professores e são poucos os que iniciam dando aula. Eu mesma fui para um monte de laboratório para depois no final da faculdade arrumar emprego como professora, entendeu? Então, a gente mesmo não tem essa mentalidade de valorização e o Estado também não ajuda, então você junta a fome com a vontade de comer.

O professor Nkosi diz que o papel e a função do Ensino de Ciências na vida dos alunos é dar a eles acesso à informação para que estes tenham conhecimento, e, conseqüentemente, senso crítico e capacidade de fazer escolhas:

[...] Hoje a gente estava inicialmente pontuando a questão da vacina, sobre a formação e as informações que essas pessoas recebem através das trocas, e aí, ter o conhecimento e ter a crítica, o poder da crítica, e aí você ver a questão da vacina, aonde a gente vê uma ideologia, a questão religiosa que levam as pessoas a nem terem a oportunidade de terem a crítica, de terem opinião. E aí, você usar o conhecimento científico não só para essa questão de se tomar a vacina ou não, se

faz bem ou mal, mas aí você acaba se desdobrando para outras questões, você tem a oportunidade de fazer a crítica, se, por exemplo, o racismo é bom, é legal, é ruim. E você ter a comprovação científica mesmo que a gente tenha tido desvios por falta de conhecimento, você teve a eugenia que favoreceu o racismo, onde foi utilizada uma ferramenta da Ciência para favorecer a isso. Porém, você tem mais pessoas fazendo a crítica, mais pessoas tendo conhecimento, você fazer a contraproposta, você fazer oposição do que realmente a Ciência ela pode ser utilizada de forma ruim, mas também pode ser eficaz, ser positiva. Então, a Ciência ela nos forma, nos dá esse arcabouço, contribui para você ter o conhecimento, você satisfazer a sua curiosidade, você ter métodos para você chegar a certas respostas que vão servir não só para a Ciência, para a questão biológica, mas para tudo. E você ter também o senso crítico, então ela é fundamental.

Após este relato conversei com o professor sobre a sua visão de um Ensino de Ciências voltado para a valorização da diversidade étnico-racial entre os alunos, perguntei se ele acreditava que seria possível trabalhar esta valorização nas aulas de Ciências e Nkosi, narra o seguinte:

Então, a gente já atua com isso, agora recentemente eu estava tentando estimular a usar um programa que tenta fazer uma análise molecular/DNA para ver a origem e ver a porcentagem de negros que têm; em genética comentamos de genótipo e fenótipo, então a gente acaba entrando neste assunto de como eles se veem e como realmente dá para afirmar que é negro, que não é negro e a questão das etnias. Então, passamos por isso em genética, citologia. Nos debates diversos sempre puxo por isso, recentemente falamos de algumas doenças, entre elas de anemia falciforme, como ela atinge, sempre fazendo uma comparação, aí onde eles estão, na questão da saúde pública, do acesso que eles têm, porque que fica assim, as relações. Então, são as formas que eu já atuo dentro da minha disciplina contribuindo e debatendo esses assuntos.

Também falamos sobre as dificuldades encontradas ao abordar tais assuntos em sala de aula, onde Nkosi conta que existe uma resistência por parte dos alunos, pois o processo quando é novo e envolve temas polêmicos há sempre uma resistência inicial, depois há uma aceitação, mas também têm aqueles que não acreditam que possam usar tais informações:

[...] eles pensam: ah porque eu estou aqui, ele é o professor e ele falou sobre isso e eu estou aqui ouvi, mas quando eu virar a esquina isso não vai ter nenhum sentido. Isso acontece, até mesmo porque a gente está sozinho, a educação hoje ela é desvalorizada, outros profissionais não querem atuar, não vão querer contribuir por n motivos, não que eles sejam culpados, só fazem parte dessa situação também. Por outro lado há pessoas que investem, se interessam, você vê uma certa formação que já vem de casa, o meio que convive, que mesmo estando em Queimados que é super predominante essa coisa protestante, esses moralismos e tudo mais, você ainda tem um campo que alguns ainda conseguem deixar aberto para você colocar a semente. A gente faz uma atividade uma/duas vezes por ano da consciência negra, principalmente, em novembro onde que eu atuo também bem forte, contribuindo, trazendo pessoas para o debate, propondo atividades, então isso acontece regularmente. Tive durante um bom tempo a parceria da Fabiana (uma colega da graduação) que hoje não está mais no mesmo colégio, que também ajudava, contribuiu bastante, era também o campo de estudo dela.

Sobre a possibilidade de suas aulas e suas ações no espaço escolar contribuírem para combater o racismo, o docente diz o seguinte:

A gente poderia até dizer, sem falsa modéstia, que contribui muito, que somos muito bons, mas a gente sabe que tudo isso ainda fica muito aquém do necessário. Então, os debates que eu faço dentro e fora da sala de aula, dentro e fora do horário de estudo, a gente faz parte de grupos, contribui levantando algumas questões, mandando algumas informações com as disciplinas, com as feiras, com os eventos que acontecem, a gente acaba contribuindo, pegando o mínimo ali, mas é importante ressaltar isso que ainda fica aquém, ainda não é efetivo. Claro que muda um, de cinquenta em sala de aula, claro que toca dois, salva dois, não dá para não dizer que não faz isso, mas, por outro lado, também temos que fazer a crítica que ainda está pouco eficiente, dois é muito baixo, não contribui da forma que deveríamos.

Como Nkosi reconhece que o trabalho realizado na escola ainda é pouco eficiente para combater o racismo por diversos motivos explicitados por ele, conversamos, então, sobre como ele acredita que o trabalho desenvolvido contribui para a vida de seus alunos:

Então, eu fiz aqui essa análise não desvalorizando o trabalho que eu desenvolvo, sei que o trabalho é importante, sei que tive uma boa formação e que contribui, mas a crítica ela faz parte, porque poderíamos fazer muito mais, poderíamos ter muito mais pessoas atuando, poderíamos ter muito mais pessoas recebendo e absorvendo tudo isso e que acreditamos que quando de fato chegarmos nesta etapa é que faremos a diferença, então, é claro que contribui, é claro que é uma sementinha, é claro que o processo é lento, cada dia é mais uma mãe que estou dando e abraçando e caminhando juntos, mas a gente precisa ver ou fazer a mudança, ela já está sendo construída, ela já está acontecendo, mas o problema maior que o outro lado ele é muito forte, ele se requalifica e se remodela muito mais rápido, então fica aparecendo que você não está fazendo nada, mas isso não é uma desvalorização do que nós fazemos. É importante estarmos lá, que bom que estejamos lá, que bom que temos esse papel e essa formação, que estamos construindo e que salvamos um ou outro, mas gostaríamos que fosse diferente, precisamos que seja maior, porque a gente vê que é difícil. Vejo alunos opinando, indo para a universidade, já vemos alunos que conseguem demonstrar um perfil que fará a diferença na sociedade. Então, vemos que é efetivo o que nós fazemos e que dá um retorno. Há duas semanas fui entregar as provas e aí chamei aluno A, responderam foi preso, aluno B foi preso junto, por assalto à mão armada, então isso dá um baque no todo, no que você faz, no que você está construindo, na sua experiência. Por outro lado, fui esbarrar aqui perto da minha casa com um ex-aluno: “e aí, quanto tempo, pow estou estudando aqui na UERJ.” - Que legal!!! Então, você vê que tá também contribuindo, então, a ideia de cinco para um, a relação ainda é muito pontual, seria importante se pudéssemos ter mais efetividade. E aí, as vezes naquelas intransigências, naquelas relações difíceis na escola, por exemplo, para fazer um projeto como esse você se desgasta, você transforma, constrói, disponibiliza tempo como investimento e tudo mais, aí chega a diretora: “não, mas isso aí não é pra nada não, isso não serve para isso não, vamos fazer no contra turno, no último tempo, um tempinho só”. Não há um próprio incentivo da escola para que isso aconteça. Aí, ela depois chega e fala: “pow Thiago ficou sabendo? Aluno tal morreu, o cara estava com envolvimento no tráfico.” Aí eu falo: “você não se sente nem um pouco responsabilizada não, isso aí tá na sua mão, não tá na minha mão, lembra as vezes que nós queríamos construir e tudo mais, não, mas só meia hora no final do turno, que não dá para se trabalhar. Lembra também quando nós queríamos fazer um curso de capacitação para formação continuada e por causa de birra, de salário, de greve

não podia fazer, não tem direito.” Então, passam até por cima dos direitos que você tem como profissional, você tem essas outras disputas dentro da escola, dentro dos espaços, que são bem complexas, que não estão visando a educação. A educação já é ruim pelo Estado, pelas instituições, pelo governo. É difícil, você é desvalorizado por salário, desvalorizado por ter cada vez mais regras que não levam a lugar nenhum, por ter avaliações externas e uma burocratização de todo um processo, por ter também aula conteudista, aula que você não tá transformando ninguém, mas, mesmo assim, você ainda fura essas barreiras e tenta atingir aquele um que está sedento para absorver alguma coisa e mesmo assim você ainda tem alguns entraves. Então, parece que é só amargura, parece que é uma terra arrasada, uma negatividade, mas não, é esse desafio que nós estamos propondo: é lutar com essas adversidades todas, com essa burocracia toda. E quando a gente vê um se transformar de forma diferente, chegando junto para contribuir, eu falo: “poxa, é aqui que nós temos que estar, aqui que nós temos que continuar, é por isso que depois que fui para Queimados eu nunca mais saí de lá, aqui é o espaço que realmente optei por fazer essa transformação, poderia estar muito bem, estar aqui perto da minha casa em escolas que são referências.

8 REFLEXÕES ACERCA DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES

8.1 Construção do pertencimento étnico-racial dos professores entrevistados

Sobre a construção do pertencimento étnico-racial, podemos, a partir da análise das narrativas dos entrevistados, compreender que autoidentificar-se étnico-racialmente é um processo difícil, complexo, e, como podemos observar na narrativa da professora Ayan, pode nem ter sido construído ao longo da vida. Além disso, é possível perceber através da fala do professor Nkosi que a construção da identidade negra é um processo, acima de tudo, político, e é construído cotidianamente nas experiências vividas nos diferentes espaços sociais, como na escola, na família, na universidade, entre os amigos.

Como vimos anteriormente no capítulo “Identidade e Pertencimento Étnico-racial”, a construção da identidade/do pertencimento étnico-racial das pessoas negras – a negritude – é influenciada, principalmente, por dois aspectos: o mito da democracia racial e as políticas de branqueamento. Sabemos que o preconceito e a discriminação racial ainda estão presentes em nossa sociedade e, conseqüentemente, permeiam a construção do pertencimento étnico-racial das pessoas, sejam elas brancas ou negras. Sob esse aspecto Ferreira & Camargo (2011, p. 77), ao discutir as relações cotidianas e a construção da identidade negra dizem o seguinte:

Essa crença que, com certeza, marca as subjetividades das pessoas e favorece o encobrimento do preconceito racial em relação à população negra, alimenta um discurso que propaga a existência de uma relação harmoniosa e igualitária entre brancos e negros, o que não corresponde às situações concretas que a população negra vivencia. Em relação às outras nações americanas, o Brasil foi o país a escravizar o maior número de africanos e a última nação das Américas a abolir a escravidão (Santos, 2001). A própria Abolição foi um gesto político que constituiu um grande problema para os brasileiros escravizados. Na época de sua promulgação, não havia nenhum plano voltado para a integração do ex-escravo na sociedade brasileira. A mão de obra negra foi rapidamente substituída pela dos imigrantes europeus, e os brasileiros de origem africana foram abandonados à própria sorte (Fernandes, 2007). “Estes perderam o único ponto de referência que os associava ativamente à nossa economia e à nossa vida social. Em conseqüência, viram-se convertidos em “párias da cidade” (p. 56), tendo sido expulsos de seu lugar, mesmo que adverso, porém um lugar em que desenvolveram raízes e estratégias de sobrevivência.

Sendo assim, é importante reconhecermos que a construção de uma identidade negra positiva é algo extremamente difícil, porque ainda vivemos as conseqüências de todo esse processo. Como diz Gomes (2003), “construir uma identidade negra positiva em uma

sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.” Ademais, as situações de preconceito e discriminação racial são difíceis de serem percebidas, já que foram criados mecanismos sociais sofisticados, através dos eufemismos e frases educadas, que encobrem as discriminações e alimentam a ideia de que no Brasil não existe preconceito racial (FERREIRA & CAMARGO, 2011).

De acordo com Fernandes & Souza (2016), o racismo dificulta a construção de uma identidade positiva, já que ele dificulta o diálogo entre os diferentes grupos sociais, criando, desta forma, fronteiras simbólicas rígidas, estabelecendo binarismo identitários, ou seja, uma identidade do que é “ser negro” contraposta ao que é “ser branco”, baseadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos. Segundo os autores, *O racismo é assim uma forma de negação ou de mistificação da alteridade da população negra, fixando-a em estereótipos, atribuindo-lhe uma essência de inferioridade e maldade, não reconhecendo suas diferenças [...] (p. 106).*

A professora Ayan não se identifica como branca e nem como negra, apenas como parda. Sua narrativa indica que ela, ao longo de sua vida, não refletiu sobre o seu pertencimento étnico-racial e, inclusive, confunde regionalidade com raça, quando diz que é uma mistura de índio com nordestino. Assim como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) consideramos que o grupo negro é constituído pelas pessoas que se autoclassificam como pretas e pardas, embora este posicionamento ainda seja muito discutido e problematizado pela sociedade e estudiosos da área e, sendo autodeclaração, cabe ao sujeito e não à outra pessoa se enquadrar ou não em algum dos grupos raciais. Não podemos deixar de comentar, no entanto, que refletir sobre este pertencimento é necessário e urgente, para que tenhamos uma visão mais clara sobre as questões raciais presentes na sociedade brasileira e combater o racismo que insiste em permanecer ativo.

Sob esse aspecto acreditamos ser interessante refletir sobre quem são os pardos, e, Osório (2003), através do texto que discute o sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE, faz isto de forma exemplar:

Mas quem é pardo? A categoria parda é a dos mestiços, de qualquer tipo resultante da miscigenação das outras quatro categorias raciais “puras” da classificação. Todavia, em virtude das características da composição da população brasileira e da imigração ao longo da história, é lícito assumir que praticamente todos os pardos devem ter ao menos o branco e o preto como ascendentes, pois os índios foram sistematicamente exterminados e empurrados para as fronteiras do território nacional e a imigração asiática foi extremamente concentrada em determinadas áreas. Obviamente, não se exclui a possibilidade de que possam existir mestiços só de

brancos com amarelos e/ou indígenas, ou só de negros com esses dois últimos grupos. No entanto, essa é uma probabilidade muito pequena: a esmagadora maioria dos mestiços brasileiros muito provavelmente tem ao menos um preto e um branco entre os seus ascendentes.

O posicionamento de Ayan podem também ser relacionado às reflexões realizadas por Sabóia (2013) sobre a construção da identidade negra, quando diz o seguinte: Os sujeitos que se negam a se identificar como pretos ou como brancos, portanto, poderiam ser identificados como mestiços. Mas qual é a identidade do mestiço? Segundo Ribeiro (2010, *apud*, SABÓIA, 2013, p. 7): “Posto entre dois mundos conflitantes – o do negro, que ele rechaça, e o do branco, que o rejeita – o mulato se humaniza no drama de ser dois, que é o de ser ninguém”. Assim, Sabóia conclui que:

O mulato desta citação representa o mestiço como um todo, alguém que está entre os dois mundos que o originaram, ou seja, ele é filho do cruzamento entre branco e preto do qual surge o mestiço, mas não se identifica com nenhum destes mundos, não tem uma cultura a qual se sinta incluído. Isto é, o branco tem a sua cultura, a “europeia”, e o grupo negro tem a sua cultura, a “africana”, porém o mestiço é um híbrido e por isso pertenceria às duas formas de cultura (2013, p. 7).

Darcy Ribeiro (2010, *apud* SABÓIA, 2013) aponta que as culturas também sofreram alterações, ou seja, foram miscigenadas. No entanto, cabe questionar se o mestiço deve se enquadrar nessa cultura miscigenada, ou se ele teria um lugar próprio e diferente do grupo negro? Sabóia (2013) diz que não acredita que o mestiço teria este lugar diferente e argumenta que é evidente que existe uma divisão da sociedade brasileira, a qual elegeu a identidade branca como uma identidade natural e as outras sofrem uma hierarquização através do gradiente de cor, na qual esta gradação de cores também pode surgir como consequência do posicionamento dos mestiços – que negam ser negros e ao mesmo tempo também são negados pelos brancos.

Sendo assim, podemos entender que o pertencimento étnico-racial desse grupo, mestiço, está muito ligada ao grupo dos negros, já que estes também sofrem os mesmos preconceitos e discriminações – por trazer em seu fenótipo as marcas das origens afro-brasileiras – só que em menor intensidade. Sob esse aspecto Telles (2003, p. 231, *apud* SABÓIA, 2013) diz o seguinte:

Em outras palavras, a discriminação contra os pardos é menor do que contra os pretos, mas a renda dos pardos se aproxima da dos pretos e não da dos brancos. Sendo assim, a principal segmentação racial se dá entre os brancos e não-brancos, mesmo que, geralmente, os pretos sofram mais discriminação que os pardos. É exatamente essa segmentação entre brancos e não-brancos que faz com que os

pretos e pardos acabem por incorporar um mesmo grupo, o grupo dos negros, e através desse grupo reivindicar o seu espaço e os seus direitos. Apesar de sabermos que ainda hoje a conquista desses espaços é difícil, tornando a própria construção da identidade negra complicada, uma vez que a ideia de democracia racial ainda se faz presente no Brasil (p. 7-8).

Osório (2003) corrobora com tal ideia quando diz que a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente: estatisticamente, por haver pouca ou nenhuma diferença socioeconômica entre os dois grupos e teoricamente pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos serem da mesma natureza, “Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados (p. 24).”

Assim, podemos constatar que construir uma identidade negra no Brasil ainda é extremamente complicado se entendermos que a construção da identidade se realiza por meio de trocas com a coletividade. Como aponta Adam Kuper (2002, *apud* SABOIÁ, 2013, p. 8): “[...] De um ponto de vista subjetivo, a identidade é descoberta dentro da própria pessoa, e implica identidade com outros. O eu interior descobre seu lugar no mundo ao participar da identidade de uma coletividade.” Ao participar do mundo o negro se “descobre”, se percebe e, conseqüentemente, acaba por construir sua identidade, mas quando esse mundo no qual ele está inserido, o renega ou o ignora, a construção de sua própria identidade se torna mais complexa e difícil, e é justamente por isso que o ato de diálogo com os outros, acaba por não existir (SABOIÁ, 2013).

De acordo com Schucman (2012), os indivíduos ou grupos sociais não trazem dentro de si uma essência negra ou branca, todavia essas categorias podem ser ressignificadas conforme necessidade e contexto social. Sendo assim, a construção da identidade negra, em uma sociedade racista, encontra-se à mercê das condições objetivas e do imaginário coletivamente construído com base em significações fixas negativas sobre o seu grupo étnico-racial. Portanto, ser negro não é uma entidade fixa e imutável. “[...] ser negro no Brasil é uma condição objetiva em que, a partir de um estado primeiro, definido pela cor de pele e pelo passado, o negro é constantemente remetido a si mesmo pelos outros”.

Santos (1983, p. 77), diz que o negro que ascende socialmente não nega uma *presumível* identidade negra, já que ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar: “[...] no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra.” Ainda segundo a autora:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de

um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar posse de uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. **Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é torna-se negro.** (p. 77, *grifo nosso*).

Ao contrário da professora Ayan, o professor Nkosi nos conta em vários momentos de sua narrativa como “se tornou” negro a partir de diversas influências de leituras de intelectuais negros, de cursos e de aprendizagens com as pessoas com as quais convive. A formação acadêmica obtida na graduação, embora tenha possibilitado algum encontro com a temática, mesmo superficial, não pareceu ter sido significativa neste processo. Ressaltamos que os dois professores se graduaram na mesma instituição – a FFP/UERJ, em períodos diferentes. Professor Nkosi, que estudou em período anterior ao da professora Ayan, reconhece que esta não era uma questão tão forte na época. No entanto, experiências vivenciadas naquele período, fora da sala de aula, colaboraram no processo de construção de sua identidade como negro. Já Ayan, que se graduou mais recentemente, parece não ter vivenciado experiências formativas relacionadas às questões raciais, embora a temática tenha aparecido em, ao menos, uma disciplina.

8.2 Percepções dos professores acerca do papel do ensino de Ciências, do reconhecimento e combate ao racismo e a valorização da diversidade étnico-racial

Podemos ver que a professora Ayan, apesar de reconhecer a existência de racismo na escola em que trabalha, não desenvolve atividades, debates sobre a discriminação racial, valorização da diversidade étnico-racial. Segundo ela, os motivos para esta ausência são justificados por diferentes motivos: a escola não dá muita abertura para trabalhar outros temas que não estejam no currículo de Ciências; não possui tempo hábil para planejar e liberdade para discutir tais assuntos e não ter tido discussões específicas sobre tais assuntos durante sua formação inicial e continuada. Já o professor Nkosi, também reconhece a existência de racismo na escola e pareceu mais envolvido em buscar formas de combatê-lo na escola. Ele demonstrou que seu trabalho não se limita a ensinar uma listagem de conteúdos presentes no currículo oficial, mas procura levar para a sua sala de aula discussões sobre questões sociais, sobre a vida de seus alunos e, nestas discussões, questões de discriminação racial estão

sempre presentes. É importante destacar que ambos os professores apontam temáticas de genética como possíveis de articular com a temática racial. Assim, embora professor Nkosi tenha toda um arcabouço teórico e experiências no movimento político e cultural negro, o enfrentamento que faz do racismo na escola se dá mais claramente em atividades extra-curriculares, como as relacionadas à consciência negra. Além disso, provavelmente por toda sua inserção em movimentos sociais, apresenta uma visão bem mais crítica em relação à educação, às condições da escola e ao ensino de Ciências.

Os dados da pesquisa de Jesus, Costa e Prudêncio (2016), ao entrevistarem professores de Ciências e buscarem conhecer as dificuldades que estes enfrentam para desenvolver um Ensino de Ciências que discuta as relações étnico-raciais, vão ao encontro das dificuldades apontadas por Ayan:

[...] a preocupação com o conteúdo científico que consideram extenso; a necessidade de uma modificação no currículo, sem a qual não existe, na visão dos professores, possibilidade de se trabalhar com o tema; a complexidade para visualizar a inserção dessas discussões na disciplina e o entendimento de que seria necessário o desenvolvimento de um projeto para efetivar o que preconiza a Lei 10.639/03 (JESUS, SANTOS, PRUDÊNCIO, 2016, p. 10).

Entretanto, por mais que existam inúmeros problemas, seja nas instituições que os professores trabalham, seja nos processos de formação docente, concordamos com Prudêncio e Jesus (2019), quando afirmam que, nós, enquanto professoras/es, não devemos e não “podemos nos furtar a nossa responsabilidade de atrelar 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 [...]” (p. 10).

Além do mais, sabemos que a escola, assim como todos os componentes curriculares, devem promover diálogos com seus alunos que abordem todas as formas de preconceitos e discriminações, seja de origem étnica, racial, religiosa, sexual, de gênero, para que, desta forma, possamos ter uma educação inclusiva, que promova igualdade social e que seja baseada no reconhecimento e respeito às diferenças.

Apesar das investidas de setores conservadores da sociedade, é necessário ir além da transmissão de conteúdos historicamente acumulados, que visem apenas a formação do aluno para o mercado de trabalho. É importante compreender que a educação faz parte do processo de formação humana e, conseqüentemente, o ensino de Ciências precisa articular os conhecimentos científicos com a realidade social dos alunos, trabalhando com o contexto

histórico, político e cultural deles.

Neste sentido, Gomes (2005, p. 99) vai dizer que:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias [...]

Assim, Gomes (2005) chama a atenção dos educadores para a necessidade de construir uma educação que seja acessível a todos, que todos que nela sejam incluídos se sintam representados e acolhidos. A autora também fala sobre a visão que os docentes têm sobre o papel da educação, pois, segundo ela, ainda encontramos professores que acreditam que é dever dos sociólogos, militantes, políticos e antropólogos discutir as relações raciais. Tal pensamento demonstra uma incompreensão sobre a formação histórica e cultural de nosso país, e, também traz, de maneira implícita, a ideia de que não é competência da escola debater sobre as temáticas que fazem parte de nosso complexo processo de formação humana. Assim, a autora questiona: Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país?

Com relação a abordagem das relações étnico-raciais no Ensino de Ciências, referências da área (JESUS, 2017; PINHEIRO, 2016; SOUZA 2014; SOUZA, 2015; VERRANGIA, 2009, 2016) têm apontado que os docentes encontram-se despreparados e/ou inseguros para enfrentarem e discutirem as situações de discriminação racial presentes nas escolas e também de trabalharem a valorização da diversidade étnico-racial, assim como a construção de identidades positivas entre os estudantes. Tais autores convergem em afirmar que a formação docente seria o principal motivo – de acordo com os próprios profissionais pesquisados por eles – para tal despreparo.

Entretanto, consideramos, assim como pesquisas atuais sobre a formação de professores e o papel da escola como contexto do exercício profissional e da construção dos saberes docentes, “que o desenvolvimento profissional ocorre durante a vida do professor, na sua interação com a sua prática, com o coletivo escolar e com os contextos organizacionais no qual estão inseridos” (RIVAS, et al, 2005, p. 6). Assim, surge a necessidade de:

[...] mudança e a inovação das práticas escolares, não mais como no princípio da racionalidade técnica, que estabelece como alguns princípios, via de regra, a tarefa a

alguns que pensam e outros que executam a prática docente. A prática do professor deve levar em conta o estudo da sua própria prática, como um dos meios constitutivos da construção de novos saberes profissionais. Sob esse prisma, evidencia a superação da dicotomia entre teoria e prática, entre escola e universidade, as políticas públicas descontextualizadas das necessidades inerentes ao ensino e da escola (p. 6).

Desta forma, para que os docentes consigam pensar sobre o papel da educação – e, no nosso caso, do Ensino de Ciências – na vida de seus alunos e questionem certos comportamentos, visões presentes nas escolas e entre os profissionais, é extremamente necessário que ele constantemente reflita sobre sua atuação e/ou práticas, com isso, concordamos com as discussões de alguns autores, entre eles Gil-Pérez e Carvalho (1995), que fala que muitas vezes os professores não carecem, apenas, de uma formação adequada, mas estes não estão conscientes de suas insuficiências. Deste modo, o problema pode ser enfrentado por meio de uma formação crítica reflexiva, que possa permitir a análise de sua própria prática pedagógica, mediante um trabalho coletivo de reflexão, debate e aperfeiçoamento.

Neste sentido, Schneider (2013, p. 34), baseando-se em Alarcão, diz que para melhorar e/ou mudar o ensino é necessário que os docentes reflitam sobre sua “experiência profissional, sua atuação educativa, seus mecanismos de ação, sua práxis, ou seja, refletir sobre os fundamentos que os levam a agir de determinada forma”. A autora continua afirmando que os professores:

[...] tanto em formação inicial como em exercício, devem atuar pedagogicamente, analisar o que fazem, o que pensam, o que sentem, conhecer suas emoções e ter ciência de sua responsabilidade quanto a ser professor, apropriando-se de instrumentos que permitam elaborar seus próprios saberes e fazeres. (SCHNEIDER, 2013, p. 34).

Também é importante destacar que a formação do professor inicia-se antes do ingresso no nível superior e não termina lá, ou seja, é um processo contínuo, e, com base em Imbernón (2011), consideramos que a formação profissional do professor não se resume a um amontoado de conhecimentos teóricos sem um sentido prático. Ao contrário, esta formação precisa ultrapassar a inércia e a imaterialidade dos conhecimentos, onde estes (conhecimentos) devem se tornar materiais na medida que o professor exerce sua prática pedagógica, momento em que concretiza no ambiente escolar seus conhecimentos e saberes por meio de sua prática docente.

Tardif (2000) corrobora com esta ideia argumentando que a escola é um lugar

privilegiado na formação do professor, é um espaço de socialização, onde o docente aprende os modos de ser e agir na profissão. Assim sendo, estes saberes se desenvolvem durante a vida profissional, num processo de longa duração que passa por fases e mudanças e compreende dimensões identitárias e de socialização profissional.

Gomes (2005; 2006), diz que há certa fragilidade no que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores atuantes na área de ciências e matemática em relação à consciência política sobre os conteúdos que estão sendo ensinados, e, ressalta que para a escola avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico cultural é preciso que os docentes compreendam que o processo educacional é formado por diversas dimensões, como:

[...] a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES, 2005, p. 147)

Diante disto, consideramos que mesmo existindo problemas na formação inicial e continuada dos professores de Ciências, estes não podem ser justificativas para não desenvolverem um Ensino de Ciências crítico, voltado para a formação humana, que para além da transmissão de conteúdos, contextualize e discuta com os alunos os problemas existentes em nossa sociedade, em nossas escolas, como, por exemplo, o racismo. Acreditamos que ao invés destes problemas serem apenas devido a falta de discussão da temática durante os cursos superiores, estaria mais relacionado a falta de reflexão de sua prática pedagógica, do papel da educação de forma geral e do Ensino de Ciências especificamente na vida de seus alunos.

Verrangia (2014) aponta ainda que é em decorrência dos processos educativos vividos pelos professores que estes podem decidir realizar um Ensino de Ciências com objetivo de promover relações étnico-raciais positivas, combatendo o racismo. Além disto, o autor identificou algumas dimensões, chamadas de influências estruturais, que podem ou não impor barreiras a este tipo de trabalho. São elas: o sistema escolar, o planejamento de aulas, o currículo e materiais didáticos, além da formação docente. Entretanto, Verrangia (2014, p. 17), afirma que: “os conhecimentos e valores desenvolvidos nos processos educativos podem contribuir para que os(as) docentes procurem gerar mudanças nas influências estruturais”.

Quando procuramos identificar como os docentes entrevistados veem o papel do Ensino de Ciências na vida de seus alunos e se trabalham a valorização da diversidade étnico-

racial, vimos na fala de Ayan que os episódios de racismo ocorrem explicitamente na escola, diferente de outros lugares em que os processos de discriminação racial ocorrem de forma camuflada. Assim, mesmo a professora constatando que uma de suas alunas estava sofrendo distúrbios alimentares e psicológicos como consequência do racismo, ela não desenvolveu um trabalho com os alunos de forma que pudesse contribuir para acabar com os episódios de discriminação racial, ou, pelo menos, que pudesse contribuir no processo de construção identitária de seus alunos e na valorização da diversidade étnico-racial. Ao contrário, o que vimos foram apenas trabalhos pontuais, como a questão da estética negra e em aulas de genética, com a questão dos mulatos, que de acordo com a narrativa da docente, fala sobre a questão de raça, negando a existência de pretos. Segundo ela:

[...] preto é um conceito da sociologia, sei lá de que, que foi construído socialmente, mas na genética é negro, na verdade é mulato, aí eu ensinei aquela cruzadinha com mulato médio, mulato claro, mulato escuro e branco, então na genética você apontava para um aluno que é um mulato mais clarinho, aí todo mundo ria, então eu sou mulato claro, eu já sou uma mulata média, ela já é uma mulata escura, então é muito engraçado que eu senti que os próprios negros da sala, falavam que não era só eles que eram negros, então eles se sentiram como integrantes.

Da mesma forma, a pesquisa realizada por Prudêncio e Jesus (2019) com professores de Ciências, que objetivou conhecer as visões que estes possuíam sobre a inserção das relações étnico-raciais no Ensino de Ciências, constatou que os docentes quando realizam ações com este propósito, fazem a partir de uma concepção intuitiva, além de ser pontuais – como o caso de Ayan – e, por exemplo, no dia da Consciência Negra, em aulas de Genética, o que acabam, por vezes, reforçando estereótipos. As autoras relatam que os docentes de Ciências até reconhecem que é importante valorizar a diversidade étnico-racial, mas que apenas reconhecer não é o suficiente para que:

[...] as relações étnico-raciais sejam inseridas sistematicamente de modo positivo na escola, uma vez que quando esse assunto é abordado de forma “intuitiva”, ou seja, sem um necessário debate, sem estar atrelado a um processo de aprendizagem sobre os conceitos de racismo e preconceito, o que se percebe são falas que acabam por reforçar ideias de que a discriminação no Brasil é econômica e não racial ou de que vivemos em uma democracia racial e que, se existe preconceito, o próprio negro é um dos responsáveis (p. 198).

A postura e as dificuldades enfrentadas por Ayan coincidem com a conclusão da pesquisa de Silva (2009) ao trabalhar com docentes de Ciências em cursos de formação continuada, pois a maioria dos professores pesquisados não conseguiam ver relações entre suas aulas e a promoção de relações étnico-raciais positivas entre os estudantes, apresentando-

se inseguros e/ou despreparados para trabalhar com tais assuntos. Estas dificuldades, segundo Verrangia & Silva (2010, p. 711), também vão ao encontro das conclusões de Santos (2006), sobre as três principais barreiras enfrentadas por professores de Ciências para promover uma formação para a cidadania. São elas:

[a] forma tradicional como a escola e alguns dos elementos que compõem os currículos estão organizados. Refiro-me às rígidas divisões das áreas de conhecimento em disciplinas estanques[...]

[ao] receio que muitos professores têm, em particular os de Ciências, de discutir temas relacionados com valores [...]

[ao] distanciamento entre os conceitos científicos aprendidos em sala de aula e as questões científicas verdadeiramente relevantes para a vida das pessoas... (p. 2)

Verrangia & Silva (2010), buscaram articular formas pelas quais o ensino de Ciências pode promover a educação das relações étnico-raciais, entendida enquanto direito humano fundamenta. Neste trabalho apresentam cinco temáticas que podem ser objeto de um ensino de Ciências comprometido com tal objetivo. Uma destas temáticas – Impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo – vai ao encontro da postura adotada pelo professor Nkosi, visando discutir:

[...] o impacto do conhecimento científico sobre a vida social (Santos, 2004; 2006), levando em consideração o contexto histórico em que as teorias foram produzidas e apontando seus impactos no ideário social. É importante compreender e abordar esta questão por meio de uma análise que contemple dois aspectos: de um lado, os valores da sociedade que interferem na produção de conhecimentos científicos e, de outro, a produção de conhecimentos científicos interferindo na construção de valores da sociedade (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 712).

Oliveira (2015), em um trabalho que aborda as concepções docentes sobre as relações étnico-raciais, diz que as novas diretrizes presentes na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) apresentam aspectos mais profundos da formação docente, exigindo pensar em uma perspectiva não mais tradicional de ensino, mas levar em consideração os contextos multiculturais presentes nas escolas, o que significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante sua formação inicial, além de enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares.

Assim, os dados apresentados no estudo que Oliveira (2015) desenvolveu com cerca de 1500 professores entre os anos de 2004 e 2006 em diversas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, demonstra os dilemas profissionais presentes nas falas dos docentes diante da Lei 10.639/2003, onde encontram-se tensões sobre a precariedade formativa e profissional e também certa incapacidade subjetiva sobre a forma de enfrentar discussões de um tema

gerador de conflitos entre estudantes e entre professores. Uma das cinco questões teórico-práticas que o autor encontrou, está relacionada as imposições administrativas que os profissionais sofrem, como a permanente cobrança de resultados nas avaliações e a precariedade de salário:

[...] que vêm instalando um cenário de dificuldades, de desmobilização e de desânimo entre os professores, que por sua vez, servem de justificativa para manter tudo do modo como está, já que, na lógica de um círculo vicioso na maioria das falas docentes, não adianta mudar nada, pois nada muda na gestão educacional. Enfim, como desabafa uma professora: “*na minha escola o discurso do professorado reforça o desânimo*” (OLIVEIRA, 2015, p. 48-49 – grifos do autor).

Dessa forma, podemos perceber que estes problemas e também o discurso acima estão presentes nas escolas e entre grande parte dos professores. Da mesma forma, vimos o posicionamento que Ayan apresenta em relação ao seu papel como docente e a visão que tem sobre a educação de forma geral e também vimos na fala do professor Nkosi os mesmos problemas ocorrendo entre seus colegas de trabalho. Vale ressaltar, mais uma vez, a fala do professor:

[...] os próprios profissionais que estão lá acabam navegando nessa mesma maré de não estar se preocupando, por ser só mais um serviço e não se preocupam que ali são vidas e tentarem diminuir as opressões, porque a gente sabe também o histórico que os profissionais já estão desgastados, são desvalorizados, têm que atuar em mil outras ações. Então, acaba que ele não consegue exercer mais seu papel fundamental, ele só reproduz, faz mais do mesmo. Mas os profissionais não são os culpados do processo, infelizmente é a forma que a educação pública é tratada pelo governo e instituições.

Em contrapartida, temos o professor Nkosi que também conta que não teve discussões específicas sobre as questões étnico-raciais, mas que o seu curso de formação inicial realizado na mesma universidade que Ayan – a Faculdade de Formação de Professores (FFP) - foi muito importante na construção de sua identidade negra, pois como vimos ele apenas passou a autoafirmar-se como negro a partir da graduação. Além disso, Nkosi também relata que a FFP teve papel preponderante em sua formação como professor comprometido em lutar contra as opressões, contra o racismo, em realizar atividades com mais cunho social que pudessem colaborar com a transformação dos alunos, já que a faculdade ofereceu diversas ferramentas, práticas de ensino e projetos que possibilitaram tanto a ele, quanto a outros colegas serem diferenciados. Também podemos ver que ele enfrenta muitas dificuldades para desenvolver um trabalho mais social, tanto de ordem estrutural, quanto administrativo na escola, como, por exemplo: os baixos salários, a desvalorização dos professores, a falta de investimento na

educação, falta de programas, o desânimo e desgaste dos colegas de trabalho, entre outros problemas.

Então, voltando para a pergunta inicial do trabalho que baseia-se em ver se existe relação entre o pertencimento étnico-racial dos professores e a forma como eles atuam nas escolas, frente às questões do racismo, em nossa pesquisa, como podemos ver os dois professores enfrentam muitas adversidades em seus locais de trabalho e tiveram sua formação inicial na mesma universidade, no entanto, eles desenvolvem trabalhos completamente diferentes, como vimos ao longo das narrativas. Assim, consideramos que desenvolver um trabalho com os alunos implicado socialmente e abordar a problemática do racismo não estaria somente relacionado à formação docente e as dificuldades enfrentadas cotidianamente nas escolas, como apontado por Ayan e alguns autores. Embora estes sejam fatores importantes que dificultam o trabalho, outro fator relevante estaria relacionado com a construção do pertencimento étnico-racial do professor, com as reflexões que fazem sobre suas práticas e atuação pedagógica e com a visão que possui sobre o papel da educação e do Ensino de Ciências na vida de seus alunos.

Neste sentido, nosso estudo se coaduna com o de Verrangia (2014), que ao analisar processos que levam docentes de Ciências, brasileiros e estadunidenses, a trabalhar, ou não, com a diversidade étnico-racial em sala de aula, concluiu que as experiências vividas no âmbito da família, da comunidade, da prática docente e do contato com a mídia, influenciam nas práticas pedagógicas dos pesquisados.

Sobre estes aspectos Verrangia (2014) afirma que:

A educação das relações étnico-raciais é construída na dialética experiência/reflexão, influenciada por alguns elementos que interferem no significado das relações sociais, como as ideologias dominantes, a interação com distintas formas de compreensão da realidade, por exemplo, em processos formativos. A tomada de consciência das relações étnico-raciais influencia o pertencimento étnico-racial, assim como visões sobre a função social da prática docente, das Ciências Naturais, da escola (p. 16-17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos referenciais teóricos utilizados vimos que a Ciência, no passado, contribuiu significativamente na justificativa e legitimação do racismo, fundamentado nas teorias racialistas: Racismo científico, Darwinismo Social e Eugenia. Infelizmente, mesmo estas teorias não sendo mais aceitas, elas ainda fazem parte do imaginário social e, sendo assim, a Ciência, na contemporaneidade, precisa ajudar na desconstrução destes estereótipos negativos em relação ao povo negro, e o Ensino de Ciências, para que possa contribuir neste processo, precisa retirar a visão neutra e acrítica dos conhecimentos científicos ensinados aos nossos alunos, trabalhando com eles, *a partir* dos conteúdos científicos, as relações étnico-raciais, e, conseqüentemente, ensinando a eles o tema fundante da Biologia: a vida e sua diversidade inerente.

No entanto, para que isto se torne concreto não existem métodos prontos para desconstruir preconceitos, lutar contra o racismo e trabalhar a valorização da diversidade étnico-racial em sala de aula, fazendo-se necessário que os professores de Ciências acreditem no papel da educação, não com uma visão ingênua, mas percebendo que sem ela nenhuma transformação social acontecerá. É preciso também que compreendam que todas as disciplinas escolares, sobretudo as científicas, desempenham papel fundamental neste sentido. Assim, é fundamental que os docentes assumam uma das principais funções que a profissão docente exige: contribuir no processo de mudança social, a partir de um ensino político e não neutro, que desenvolva a consciência crítica nos alunos e sirva como instrumento de luta por direitos iguais em nossa sociedade.

Ao realizar uma pesquisa anterior (SOUZA, 2015) com 20 (vinte) professores de Ciências e Biologia, que buscou conhecer como eles trabalhavam o respeito à diversidade e as questões étnico-raciais em sala de aula, vimos que não existia um trabalho sistemático por parte deles. Dentre os entrevistados por nós, 12 (doze) professores se auto classificaram como brancos, sete como pardos e um como preto, e, destes, apenas seis disseram que buscavam trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula, tendo os demais afirmado não trabalhar tais questões. Assim, os dados obtidos corroboraram o estudo de Silva (2009) e nos levaram a refletir sobre a existência de alguma relação entre a identidade étnico-racial dos professores e a importância que eles atribuem a estes temas e até mesmo como trabalham estes assuntos em sala de aula.

A partir do estudo anterior, este estudo buscou conhecer como os professores de

Ciências e Biologia construíram o seu pertencimento étnico-racial ao longo de suas trajetórias de vida e como isto poderia influenciar na forma como eles atuavam nas escolas, frente às questões de racismo. Para atingir o objetivo proposto utilizamos como instrumento de coleta de dados e o *corpus* de análise da presente pesquisa as narrativas biográficas, produzidas através de entrevistas, cujo roteiro encontra-se ao final do trabalho (Apêndice I).

A análise dos dados da entrevista revelou que o processo de construção do pertencimento étnico-racial se dá cotidianamente nas experiências vividas nos diferentes espaços sociais, como na família, na escola, na universidade, entre amigos, ou também, pode nem ter sido construído, como no caso da professora Ayan, que apenas identificava-se como parda, sem se questionar sobre o significado desta identificação. A partir disto procuramos refletir sobre quem são os pardos e entendemos que este grupo está muito próximo do grupo negro, já que eles sofrem os mesmos preconceitos e discriminações – por trazer em seu fenótipo as marcas das origens afro-brasileiras – apesar de ser em menor intensidade, além disto a sua renda também aproxima-se dos pretos e não dos brancos. Assim, a principal segmentação racial se dá entre os brancos e não brancos, fazendo com que os pretos e pardos se incorporem em um mesmo grupo: o grupo dos negros.

Também vimos ao longo da pesquisa e da narrativa do professor Nkosi que a construção da identidade negra (negritude) é um processo, acima de tudo, político. De acordo com Santos (1983, p. 77) “[...] ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é torna-se negro.” Isto acontece porque a construção da identidade/do pertencimento étnico-racial das pessoas negras são influenciadas, principalmente, por dois aspectos: as políticas de branqueamento e o mito da democracia racial. Esta ainda hoje é propagada difundindo a crença de que existe uma relação igualitária e harmoniosa entre brancos e negros. Isto implica que, na maioria das vezes, as situações de preconceito e discriminação racial são difíceis de serem percebidas, pois foram criados mecanismos sociais sofisticados, através de eufemismos e frases educadas, que fazem com que os negros sintam-se inferiorizados e, conseqüentemente, tenham dificuldades de assumir-se como negro. Isto ocorre principalmente com os que possuem tez mais clara e com traços físicos mais próximos dos brancos. Em vista disso, a construção do pertencimento étnico-racial está longe de ser um processo natural e sim um processo psicossocial que sofre influências políticas, culturais, históricas.

Assim, esta pesquisa indica que o pertencimento étnico-racial dos professores, no caso, de Ciências e Biologia, influencia no trabalho com a diversidade étnico-racial dos alunos e no combate ao racismo nas escolas. Além disto, a identidade docente e a prática

reflexiva – capaz de identificar os objetivos e o papel do Ensino de Ciências na vida dos alunos – também trazem implicações no trabalho com as questões étnico-raciais. Como vimos, para a professora Ayan o pertencimento étnico-racial não é uma questão relevante em sua vida, pois ela apenas identifica-se como parda, de forma difusa. Da mesma forma, esta temática não aparece de forma significativa em seu trabalho como professora. Ela parece não considerar a importância de trabalhar a valorização da diversidade, de ajudar seus alunos a construir uma identidade étnico-racial positiva e também de promover debates, discussões sobre as práticas de racismo existentes na escola. Já o professor Nkosi, assume-se como um professor negro e milita no movimento negro. Ele parece enxergar a importância de trabalhar tais questões com seus alunos e de combater o racismo na escola em que trabalha, embora não demonstre fazê-lo de forma articulada com os conteúdos que ensina, a não ser na temática genética. As discussões sobre questões raciais ocorrem paralelamente ao conteúdo, através de diálogos que procura estabelecer no início de suas aulas.

Assim, nossa pesquisa traz indícios de que a construção do pertencimento étnico-racial dos professores de Ciências e Biologia influencia suas práticas pedagógicas, em como eles trabalham à valorização da diversidade étnico-racial com os alunos e o combate ao racismo nas escolas. Como a formação inicial vem sendo apontada como um limitador para este tipo de atuação no espaço escolar, como apontam vários estudos, precisamos chamar a atenção da importância de enfrentarmos esta temática de forma orgânica e sistemática nos processos de formação, tanto no interior das disciplinas de graduação, quanto em diferentes experiências formativas que ocorrem no contexto das instituições formadoras de professores.

Embora a formação inicial seja importante, vimos que a formação docente é contínua, ou seja, ocorre ao longo de todo exercício profissional, e, não restringe-se aos conteúdos e teorias estudados nas universidades. Assim, faz-se necessário que os professores reflitam sobre sua atuação e prática pedagógica, assim como, sobre a importância de ensinar tais matérias, de que forma aborda-las, além de questionar *como e para que* ensinar determinados conteúdos, muitas vezes, em detrimento de outros. Assim, consideramos que mesmo existindo problemas na formação acadêmica dos professores de Ciências, estes não podem ser justificativas para não desenvolverem um Ensino de Ciências crítico, voltado para a formação humana, que para além da transmissão de conteúdos, contextualize e discuta com os alunos os problemas existentes em nossa sociedade e também em nossas escolas, como, por exemplo, todas as formas de preconceito e discriminação, seja eles de ordem sexual, cultural, racial, de gênero e étnico.

Dessa forma, acreditamos que o desenvolvimento de um trabalho mais social, voltado

para a formação humana e para a valorização da diversidade étnico-racial, que trate e discuta os episódios de racismo presentes nas escolas está relacionado com a construção do pertencimento étnico-racial dos professores, com as reflexões que fazem sobre suas práticas e atuação pedagógica, com a visão que possui sobre o papel da educação e do Ensino de Ciências na vida de seus alunos e não apenas com as deficiências presentes em sua formação inicial e continuada e os diversos problemas enfrentados em seus locais de trabalho. Isto porque, como vimos, os professores entrevistados realizaram sua formação inicial na mesma instituição, no entanto, apenas o professor Nkosi consegue desenvolver um trabalho mais social e que discuta as ocorrências de racismo.

Destacamos ainda, com base em Verrangia (2014), que as experiências vividas pelos professores no âmbito da família, do contato com a mídia, da comunidade e da prática docente influenciam em suas práticas pedagógicas e que

[...] a educação das relações étnico-raciais é construída na dialética experiência/reflexão, influenciada por alguns elementos que interferem no significado das relações sociais, como as ideologias dominantes, a interação com distintas formas de compreensão da realidade, por exemplo, em processos formativos. A tomada de consciência das relações étnico-raciais influencia o pertencimento étnico-racial, assim como visões sobre a função social da prática docente, das Ciências Naturais, da escola (VERRANGIA, 2014, p. 16-17).

Esta pesquisa é apenas o início da construção de um trabalho reflexivo sobre o pertencimento étnico-racial dos professores de Ciências e Biologia e as implicações no combate ao racismo e a valorização da diversidade étnico-racial nas escolas, já que o universo consultado foi limitado, devido ao tempo de pesquisa muito aquém da necessidade que o tema exige, além de existir poucas pesquisas sobre este assunto no campo das Ciências Naturais. Sendo assim, precisamos que outras pesquisas sejam realizadas a fim de ver a relação existente entre a construção do pertencimento étnico-racial dos professores de Ciências e Biologia e o trabalho com a valorização da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. S. de. *Pertencimento Étnico-Racial e Ensino de História*. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2399/DissPSA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 out. 2016.

ANDREWS, G. R. O negro no Brasil e nos Estados Unidos. *Lua Nova*, São Paulo, v. 2, n.1, 1985. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000200013> Acesso em: 20 jun. 2017.

ARCANJO, F. G.; SILVA, E. P. A pangênese darwiniana: o uso de velhas ideias para introduzir novidades no ensino de biologia. *Revista da SBEnBio*, n. 7, V Enebio e II Erebio Regional 1, 2014. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0924-1.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2017.

BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo científico: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. *Educar*, Curitiba, n. 12, p. 153-165, 1996, Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n12/n12a14.pdf>> Acesso em: 28 maio 2017.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, *Diário do Senado Federal*, Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF, Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/publicacoes/diarios/df/sf/2007/06/28062007/21200.pdf>> Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>> . Acesso em: 06 mai. 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.portaldainigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL, As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/CDES_Relat%C3%B3rio_de_Observa%C3%A7%C3%A3o_5_2014.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. p. 11-30. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>> Acesso em: 10 set. de

2017.

CANDAU, V. M. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

COSTA, R. C. R. da. O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do “branqueamento” às “divisões perigosas”. *Revista África e Africanidades*, ano 3, n. 10, 2010. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/10082010_16.pdf> Acesso em: 15 jul. 2017.

CUNHA, L. R. P. O negro e a ciência, uma questão de identidade e cidadania. *Agência online de Notícias em CT&I da Bahia - Faculdade de Comunicação – UFBA*, 2011. Disponível em: <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/opiniaio/o-negro-e-a-ciencia-uma-questao-de-identidade-e-cidadania/>> Acesso em: 05 jun. de 2017.

CHADAREVIAN, P. C. A Economia na era do racismo científico no Brasil. *XI Congresso Brasileiro de História Econômica e 12ª Conferência Internacional de História de Empresas*. Vitória/ES, 2015. Disponível em: <http://www.abphe.org.br/arquivos/2015_pedro_chadarevian_a-economia-na-era-do-racismo-cientifico-no-brasil.pdf> Acesso em: 05 jun. 2017.

DANTAS, C. V. Racialização e mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. In: _____. (Autora). *Cadernos Penesb Especial Curso ERER*, Niterói, Editora da UFF, n.12, 2010a, p. 141- 152. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/LIVRO%20PENESB%2012.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

DIAS, T. L. da S. As contribuições da exposição ciência, raça e literatura para a educação das relações étnico-raciais. *Revista da SBEnBio*, n. 7, V Enebio e II Erebio Regional 1, 2014. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0971-1.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2017.

EAGLETON, T. *Ideologia. Uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 1997.

FERNANDES, V. B. & SOUZA, M. C. C. C. Identidade negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudo Brasileiros*. São Paulo, n. 63, p. 103-120, abril de 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

FERREIRA, R. F., & Camargo, A. C. (2011). As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 374-389. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a13.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: Conteúdos selecionados e silenciados. *Revista Teias*, v. 15, n. 33, p. 25 – 43, 2013: Dossiê Especial.

FONSECA, L. C. de S.; DAMASCENO, A. R. Educação em ciências, inclusão e diversidade: diálogos em construção. *Revista da SBEnBio*, n. 9, VI ENEBIO e VIII EREBIO Regional, 2016. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/2408.pdf>> Acesso em: 25 maio 2017.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182 Jan/Jun 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

GOMES, N. L. Alguns termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es- raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

IPEA. Boletim de Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise nº13, Edição Especial, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4481/1/bps_n.13_IgualdadeRacial13.pdf> Acesso em: 20 jul. 2017.

JESUS, J. de. *As relações étnico-raciais na formação inicial dos licenciandos de Ciências Biológicas, Química e Física da Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia*. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <<http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201610057D.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019.

JESUS, J. de; PRUDÊNCIO, C. A. V. As relações étnico-raciais e o ensino de Ciências: visão de professores de Itabuna-BA. *Revista Com a Palavra, o Professor. Vitória da Conquista (BA)*, V.4, N.2, maio-agosto/2019. Disponível em: <<http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/463>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

JESUS, J. de; SANTOS, M. C.; PRUDÊNCIO, C. A. V. A lei 10.639/03 e o ensino de Ciências: o que pensam os professores de ciências das escolas estaduais de Itabuna/Bahia. *Revista da SBenBio – N. 9*, 2016. Disponível em: <https://sbenbio.org.br/wp-content/uploads/edicoes/revista_sbenbio_n9.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LEWONTIN, R. C. *Biologia como ideologia: a doutrina do DNA*. Ribeirão Preto: Funpec, 2001.

MACIEL, M. E. de S. A eugenia no Brasil. *Anos 90*, Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, Porto Alegre, n.11, 1999. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6545/3897>> Acesso em: 28 jul. 2017.

MELLEIRO, M. M; GUALDA, D. M. R. O método biográfico interpretativo na compreensão e experiências e expressões de gestantes usuárias de um serviço de saúde. *Rev. esc. enferm. USP*, São Paulo, v. 37, n. 4, Dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/155.pdf>> Acesso em: 02 jul. 2018

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Vozes, 9. ed., 2006.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: _____. (Autor) *Cadernos PENESB*, Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói, Editora da UFF, n.5, 2004 p. 15-34. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/Penesb%205%20-%20Texto%20Kabenguele%20Munanga.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2017.

MUNANGA, K. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: A Lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. Entrevista concedida a GONÇALVES, L. R. D. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 1, jan./jul. 2013.

MUNANGA, K. Teoria Social e Relações Raciais No Brasil Contemporâneo. *Cadernos Penseb*, n. 12, 2010.

MUNANGA, K. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004. _____. Apresentação. In: BRASIL, Superando o racismo na escola. MUNANGA, Kabengele (org.). Brasília: MEC / SECAD, 2008, p. 11-16.

NOGUEIRA, S. G. *Processos educativos da Capoeira Angola e construção do pertencimento étnico-racial*. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<http://www.observatoriodonegro.org.br/pdf/pocessos-educativos-da-capoeira-angola-e-construcao-do-pertencimento-etinico-racial-por-simone-gibran-nogueira.pdf>> Acesso em: 05 out. 2016.

NOGUEIRA, S. G.. Políticas de identidade, branquitude e pertencimento. In: Maria Aparecida da Silva Bento; Marly de Jesus Silveira; Simone Gibran Nogueira. (Org.). *Identidade, Branquitude e Negritude; contribuições para a Psicologia Social no Brasil*. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, v. 1, p. 49-64. Disponível em: <<https://psicologiaeafricanidades.files.wordpress.com/2016/04/digitalizar0001.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, L. F. de. Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a Lei 10.639/03. *PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE)*. V. 11, p. 43-64, 2015. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/800/677>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

OLIVEIRA, T. et al. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas.

Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 145-160, 2013 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/45662/28843>>. Acesso em: 12 set. 2018.

OSÓRIO, R. G. *O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE*. IPEA. Brasília. 2003. Disponível em: <http://saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/grupo-tecnico-de-acoes-estrategicas-gtae/saude-da-populacao-negra/artigos-e-teses/sistema_classificatorio_racacor_ibge.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PANTA, M.; PALLISSER, N. “Identidade nacional brasileira” versus “identidade negra”: reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 195, p. 116-127, agosto de 2017, ISSN: 1519. 6186. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34664>>. Acesso em: 20 set. 2018.

PINHEIRO, J. S. *Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID Química*. 203f. Tese (Doutorado em Química) - Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17943/1/PossibilidadesDialogosQuestoes.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

RIVAS, N. P. P. et al. A (re) significação do trabalho docente no espaço escolar: currículo e formação. *Formação Continuada de Professores*. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Universidade Estadual Paulista, p. 6-13, 2005.

ROCHA, E. J. da. *Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos (as) paulistanos (as) do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório*. 157f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/29439072_Auto-declaracao_de_cor_eou_raca_entre_alunosas_paulistanosas_do_Ensino_Fundamental_e_Medio_um_estudo_exploratorio>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SABÓIA, E. F. Identidade e cultura: reflexões sobre auto identificação racial no Brasil. Programa FESPSP - PIBIC/CNPq, 2013. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/EvandroFSaboia.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SADALA, M. L. A. *Fenomenologia como método para investigar a experiência vivida uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty*. Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista, Campus de Botucatu. S/ data, p. 1-10. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt1/12.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SANTOS, B. de S. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, P. R. O Ensino de Ciências e a Idéia de Cidadania. *Mirandum* (USP), Porto (Portugal), v. 17, n.17, p. 25-34, 2006. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/mirand17/prsantos.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SCHNEIDER, E. M. *O estudo do movimento eugênico e a compreensão das relações entre ciência e ideologia por professores em formação continuada*. 213f. Dissertação (Programa de

Pós-Graduação em Educação, Área de concentração Sociedade, Estado, e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013. Disponível em: <<http://portalpos.unioeste.br/media/File/educacao/Dissertacao%20Eduarda%20Maria%20Schneider.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2017.

SCHNEIDER, E. M.; JUSTINA, L. A. D.; MEGLHIORATTI, F. A. Eugenia no Brasil: quando um movimento ideológico se justifica por um discurso biológico. In: VIII ENPEC - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8, 2011. Campinas. Anais/Campinas: Unicamp, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1448-2.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2017.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. 160f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.ammapsique.org.br/baixar/encardido-branco-branquissimo.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, D. V. C. da. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCAR, São Carlos, 2009. Disponível em: <<http://www.processoseducativos.ufscar.br/tese04.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2017.

SILVA, P. B. G e.; ARAÚJO-OLIVERA, S. S. Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa. In: ENCUESTRO – CORREDOR DE LAS IDEAS DEL CONO SUR “SOCEIDADE CIVIL, DEMOCRACIA E INTEGRACIÓN”, 6, Anais. Montevideo, 2004, p. 127-144.

SILVA, P. B. G. e.; ZUBARAN. M. A. INTERLOCUÇÕES SOBRE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*. v.12, n.1, p. 130-140, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/zubaran-silva.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2016.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, B. C. M. C. de. *Educação das relações étnico-raciais: implicações no ensino de Ciências em escolas do Rio de Janeiro, Brasil*. 2015. 53f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In.: *Revista Educação em Questão*. V. 25, n. 11, jan./abr. 2006, pp. 22/39, Natal, RN: EDUFRN, 2006.

SOUZA, E. P. L. de. *Estudos sobre a formação de professores de ciências no contexto da Lei 10.639/03*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás,

Goiânia, 2014. Disponível em:

<https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Elen_Pereira_Lopes.pdf> Acesso em: 15 jun. 2017.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Rev Bras Educ.* 2000;13:05-24.

TEIXEIRA, M. C. Alteridade & identidade em para entender o negro no brasil de hoje, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. *Revice – Revista de Ciências do Estado, Belo Horizonte*, v.2, n.2, p. 266-300, ago./dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/revice/article/viewFile/10276/7988>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

TRINIDAD, C. T. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. 183f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>>. Acesso em: 25 set. 2018.

VALDEZ, D. As relações interpessoais e a teoria da mente no contexto educativo. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 23, n. 23, p. 24-26, 2002.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. e. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022010000300004&script=sci_arttext> Acesso em: 02 ago. 2017.

VERRANGIA, Douglas. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. *INTERACCOES*, v. 10, p. 02-27, 2014.

VIEIRA, E. P. de P.; CHAVES, S. N. Tribunais Raciais, Biopoder e Governamentalidade: Discursos que impõem identidades. *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC*, 2015. Águas de Lindóia, São Paulo. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista_area_12.htm> Acesso em: 10 jul. 2017.

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Narrativa (EN)

Objetivo	Questões
<p>Como os professores de Ciências construíram o seu pertencimento étnico-racial/ fatores que influenciaram nessa construção: histórico, político, culturais.</p>	<p>Conte-me sobre sua história de vida. Quem é você? Qual a sua cor/raça? Em que situações vivenciadas no seu cotidiano você se sente parte deste grupo no qual se classificou? O que para você é ser negro? O que para você é ser branco? Depende da resposta anterior para a realização desta pergunta. Como você acredita que as pessoas lhe veem? Você se preocupa com as imagens que as pessoas têm de você? Você já vivenciou algum problema por conta da sua pertinência racial? Como você vem construindo sua identidade étnico-racial na sua vida, no seu modo de ser?</p>
<p>Verificar se os docentes reconhecem a existência de racismo nas escolas em que trabalham e se atuam para combatê-lo.</p>	<p>Conte-me sobre os pontos positivos e frágeis na convivência entre as pessoas no espaço escolar. Existe algum tipo de discriminação, preconceito? Você já presenciou algum episódio de discriminação racial na escola que trabalha e/ou durante suas aulas? Caso sim, como essas ocorrências foram tratadas?</p>
<p>Verificar se os sujeitos pesquisados trabalham com a diversidade étnico-racial em sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conte-me sobre sua formação e experiência profissional. • Para você, qual é o papel e função que o Ensino de Ciências desempenha ou deveria desempenhar na vida dos alunos? • Quais aspectos/ habilidades/competências você acredita ser importante desenvolver junto aos alunos? • Qual a sua visão sobre um Ensino de Ciências voltado para a valorização da diversidade étnico-racial entre os

	<p>seus alunos?</p> <ul style="list-style-type: none">• De que forma as questões raciais e o combate ao racismo são tratadas por você, como professor de Ciências?• Você trabalha com a diversidade étnico-racial na escola, em aulas de Ciências? De que forma?
--	---

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Venho por este documento solicitar sua PARTICIPAÇÃO em pesquisa intitulada provisoriamente como: “Pertencimento étnico-racial de professores de Ciências e Biologia: implicações nas questões culturais em sala de aula.” Esta pesquisa está articulada ao desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de Curso no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade (PPGEAS), no curso de Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob responsabilidade da professora e orientadora Dra. Ana Cléa Braga Moreira Ayres (678316487-04) e da mestranda Bárbara Cristina Morelli Costa de Souza (CPF 136798287-13).

Objetivo desta pesquisa: Investigar como os professores de Ciências e Biologia construíram o seu pertencimento étnico-racial, e, de que forma, isto pode influenciar no combate ao racismo e no trabalho com a diversidade étnico-racial dos alunos nas escolas que eles trabalham. A participação nesse estudo consiste em entrevistas, realizadas de forma livre, nas quais o pesquisado(a) relatará aspectos de sua vida profissional/pessoal. As respostas serão gravadas e posteriormente transcritas, onde somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso às gravações. Em nenhum momento o(a) participante será exposto(a) a riscos causados pela participação no estudo ou sua entrevista será identificada. A qualquer momento o(a) participante poderá recusar participar desta pesquisa e anular o consentimento assinado, sem nenhum prejuízo para sua pessoa.

O(a) participante não terá nenhum tipo de despesa ou gratificação pela referida participação nesta pesquisa. Os resultados desta pesquisa serão divulgados no trabalho de conclusão de Curso de Pós-Graduação da UERJ/FFP, assim como nas publicações científicas, seminários, congressos e similares científicos.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento: Prof. Dra. Ana Cléa Braga Moreira Ayres; Rua Francisco Portela, 1470 – Patronato, São Gonçalo – RJ – Departamento de Ciências. Tel: 3705-2227 Ramal: 246/98228-3583/ e-mail: ayres.ana@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e

que concordo em participar.

Eu, _____, RG

nº _____, abaixo-assinado, declaro que li e compreendi todas as informações.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da pesquisadora