



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Patrícia Magalhães Pinheiro

Entre Silenciamentos e Resistências: Educação das Relações Étnico-Raciais nas
Narrativas de Professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC

Florianópolis

2020

Patrícia Magalhães Pinheiro

Entre Silenciamentos e Resistências: Educação das Relações Étnico-Raciais nas
Narrativas de Professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de doutora em
Educação.

Orientador: Prof. Elison Antonio Paim, Dr.

Florianópolis

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pinheiro, Patrícia Magalhães
Entre Silenciamentos e Resistências : Educação das
Relações Étnico-Raciais nas Narrativas de Professoras/es de
Ciências Biológicas da UFSC / Patrícia Magalhães Pinheiro ;
orientador, Elison Antonio Paim, 2021.
269 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação das relações étnico-raciais
positivas. 3. Formação de professoras/es de Ciências
Biológicas. 4. Pensamento decolonial. 5. Mônadas. I. Paim,
Elison Antonio. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Patrícia Magalhães Pinheiro

Entre Silenciamentos e Resistências: Educação das Relações Étnico-Raciais nas Narrativas de Professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros/os:

Prof. Douglas Verrangia Correa da Silva, Dr.
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR/SP)

Profa. Cyntia Simioni França, Dra.
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/PR)

Prof. Rogério Ferreira, Dr.
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Nilton Mullet Pereira, Dr.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS/RS)

Profa. Suzani Cassiani, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina
UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2020.

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que acreditam na educação como práxis da liberdade.

AGRADECIMENTOS

Essas são as últimas palavras que escrevo da tese, mas as primeiras que as/os leitoras/es tem contato, aqui agradeço a todas/os aquelas/es que me precederam, as/aos ancestrais, as/os educadoras/es que me antecederam, é no caminho trilhado por elas/es que faço minha caminhada.

Às/aos professoras/es narradoras/es pelas ricas narrativas compartilhadas comigo, a voz de vocês é potência que ecoa nesse trabalho.

À minha mãe Rozana e irmã Mariana por todo amor e carinho, ter vocês ao meu lado, mesmo que pelo grupo de WhatsApp “Magalhães”, é um acalento.

À Anna e Bruno, filha e companheiro de partilha de cotidiano e de ação no mundo, viver ao lado de vocês é uma deliciosa aventura, vocês são meu lar.

À toda família Magalhães, Pinheiro, Ferreira Sousa e Amaral Lima bisavó, avós, avôs, pai, padrasto, irmãs, tias, tios, primas, primos, sogra, sogro, cunhadas por todos os momentos compartilhados com essa grande e afetuosa família.

Ao professor Elison Antonio Paim, orientador e amigo, a “cola epistemológica” que une todas/as suas/eus orientandas/os, que sempre sabe a dose exata nas suas intervenções, que tem aquele sangue frio de esperar a gente descobrir as coisas sozinhas/os e a caminhar com nossos próprios pés, como aquele pai vigilante que fica ao lado da filha, empolgado com seus primeiros passos, mas vigilante caso a queda ocorra.

Ao grupo de pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC), vocês são o melhor grupo de orientandas/os desse mundo, minhas/eus irmãs/os de orientação, partilhar a vida, tanto dentro da academia quanto fora dela com vocês é bom demais. Agradeço especialmente: Tati, Vavá, Técia, Josi, Carol, Cecília, Giovanna, Sil, Pedro, Odair, Jéssica, Chiara, Ana Karina, Guilhermes e Janaína.

Às/aos professoras/es membras/os da banca examinadora de qualificação e defesa, a leitura sensível e atenta de vocês engrandece tanto meu texto quanto minha formação.

Às/aos minhas/meus amigas/os pelas ótimas histórias vividas juntas, vocês tem o poder de tornar minha vida mais divertida e leve, muito obrigada por fazerem parte da construção de quem eu sou hoje.

Em especial a Clara, Cindy, Zé e Paulo, de Gyn pra Floripa, sempre juntas/os.

Às/aos minhas/meus eternas/os biólogas/os “anfioxas/os”, desde 2016 juntas/os, qualquer coisa partilhada com vocês rende experiências memoráveis, meu muito obrigada à: Su, Rafa, Josi, Camila, Jefferson, Pina e Guerra

Às/aos amigas/os de Goiânia, o agradecimento vai em nome da “Casinha”.

Às de Floripa, que a Escola da Terra e a Pedagogia da Udesc me deram: Tati, Lu e Deia, partilhar as angústias e delícias da docência com vocês é um ato engrandecedor.

À Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro, que permitiu minha dedicação exclusiva à pesquisa.

Meu muito obrigada!

Na real, eu estou querendo estudar como é que a gente usa a Biologia para fazer a revolução (Mariana Brasil, 2018).

RESUMO

A presente tese busca compreender como se dá a educação das relações étnico-raciais (ERER) no âmbito da formação de professoras/es de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina, uma vez que acreditamos que a ERER (re)conhece da história e da cultura negra e indígena, e, portanto, a efetiva participação desses povos na construção da sociedade brasileira, desconstrução de estereótipos, quebra de preconceitos, melhor entendimento das hierarquias sociais e processos estruturantes da sociedade brasileira, promoção de uma formação antirracista e anti-discriminatória. Para tal, me fundamento no pensamento decolonial e no feminismo negro, privilegiando o diálogo com teóricas/os terceiro-mundistas – sobretudo da Abya Yala (América Latina) –, e intelectuais negras/os. O caminho metodológico trilhado envolve tanto a análise de fontes documentais como Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas, Planos de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas, quanto narrativas orais obtidas por meio de entrevistas de 02 professoras/es formadoras/es, 03 professoras/es em formação inicial e 02 professoras/es egressos em exercício na Educação Básica, sendo essas narrativas transformadas em mônadas. É importante salientar que historicamente houve um projeto colonialista e racista de silenciamento nas Ciências Biológicas em relação à temática étnico-racial, porém este quadro está sendo revertido, em especial, nas últimas décadas por meio da inserção paulatina de intelectuais negras/os e professoras/es engajadas/os com a luta antirracista nas instituições de educação brasileiras. Desta feita, o primeiro capítulo da tese apresenta levantamento histórico dos marcos legais que regem a educação escolar formal destinada aos povos indígenas no Brasil, de 1500 a contemporaneidade. O segundo capítulo expõe o cenário histórico da educação escolar formal para população negra no Brasil, dando ênfase às políticas públicas de ações afirmativas que agem em prol da promoção da equidade racial. Já o terceiro capítulo, aborda a formação de professoras/es de Ciências Biológicas e educação das relações étnico-raciais, buscando os movimentos de silenciamentos e resistências históricos, explicitando a importância dessa área do conhecimento para a desconstrução do racismo. E, por fim, o quarto capítulo é dedicado a compreender o curso de Ciências Biológicas da UFSC, seu histórico, seus princípios político-pedagógicos, entrelaçando a leitura crítica do PPC com mônadas das/os professoras/es. O percurso teórico-metodológico mostrou a dialética constante entre silenciamentos e resistências em relação à educação das relações étnico-raciais na formação de professoras/es de Ciências Biológicas. Os silenciamentos se dão na ausência da temática no documento oficial que rege o curso, o PPC, no qual não há ao menos menção a legislação vigente, como as leis 10.639/03 e 11.645/08 e na permanência de disciplinas “fantasmas” no currículo, durante a investigação três disciplinas optativas foram identificadas como promotoras da ERER, são elas: Estudos Afro-Brasileiros, oferecida pelo Departamento de Antropologia ofertada todos os semestres para o curso de Ciências Sociais; Seminário Temático - Educação Étnica Multirracial, oferecida pelo Departamento de Estudos Especializados em Educação criada e nunca efetivada; e Nade-Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais, oferecida pelo Departamento de Metodologia de Ensino, ofertadas apenas duas vezes, nos anos de 2012 e 2015 para as/os estudantes do curso de Pedagogia, destaca-se que as duas últimas disciplinas elencadas não possuem nem mesmo suas ementas disponíveis. Em contrapartida, as resistências se dão pelo engajamento das/os

professoras/es formadoras/es do curso, em especial das disciplinas educacionais/pedagógicas, em promover a EREER positivas em suas aulas; no reconhecimento da importância da temática pelas/os professoras/es em formação inicial e, sobretudo, pela compreensão da potencialidade das Ciências Biológicas na construção de uma docência comprometida com a vida, com a dignidade das pessoas, com a equidade e com a educação antirracista. Desta feita, consideramos necessário pensar numa perspectiva decolonial e antirracista a formação de professoras/es de Ciências Biológicas, de forma articulada e institucional, privilegiando as experiências de EREER positivas que já ocorrem no seio do curso.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais positivas; Formação de professoras/es; Ciências Biológicas; Silenciamentos e Resistências; Pensamento decolonial; Mônadas.

RESUMEN

Esta tesis busca comprender cómo la educación de las relaciones étnico-raciales (ERER) se da en el contexto de la formación de profesores de Ciencias Biológicas de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), ya que creemos que ERER (re)conoce la historia y de la cultura negra e indígena, y, por tanto, la participación efectiva de estos pueblos en la construcción de la sociedad brasileña, deconstrucción de estereotipos, ruptura de prejuicios, mejor comprensión de las jerarquías sociales y procesos de estructuración de la sociedad brasileña, promoción de una formación antirracista y antidiscriminatoria. Para ello, me baso en el pensamiento descolonial y el feminismo negro, privilegiando el diálogo con teóricos tercermundista - especialmente de Abya Yala (Latinoamérica) - e intelectuales negras/os. El camino metodológico seguido implica tanto el análisis de fuentes documentales como el Proyecto de Curso Pedagógico (PPC) de Ciencias Biológicas, planes de enseñanza de asignaturas obligatorias y optativas, y narrativas orales obtenidas a través de entrevistas con 02 profesores formadores, 03 docentes en formación inicial y 02 profesores egresos en ejercicio en la Educación Básica, transformándose estas narrativas en mónadas. Es importante señalar que históricamente existió un proyecto colonialista y racista de silenciamiento en las Ciencias Biológicas en relación al tema étnico-racial, sin embargo esta situación se está revirtiendo, especialmente en las últimas décadas a través de la paulatina inserción de intelectuales negras/os y profesores comprometidas/os en la lucha antirracista en las instituciones educativas brasileñas. En esta ocasión, el primer capítulo de la tesis presenta un recorrido histórico de los marcos legales que rigen la educación escolar formal de los pueblos indígenas en Brasil, desde 1500 hasta la época contemporánea. El segundo capítulo presenta el escenario histórico de la educación escolar formal para la población negra en Brasil, enfatizando las políticas públicas de acciones afirmativas que actúan a favor de la promoción de la equidad racial. El tercer capítulo, en cambio, aborda la formación de profesores de Ciencias Biológicas y la educación de las relaciones étnico-raciales, buscando los movimientos de silencios y resistencias históricas, explicando la importancia de esta área del conocimiento para la deconstrucción del racismo. Y, finalmente, el cuarto capítulo está dedicado a comprender el curso de Ciencias Biológicas de la UFSC, su historia, sus principios político-pedagógicos, entrelazando la lectura crítica del PPC con las mónadas de los profesores. El recorrido teórico-metodológico mostró la dialéctica constante entre silencios y resistencias en relación a la educación de las relaciones étnico-raciales en la formación de profesores de Ciencias Biológicas. El silenciamiento ocurre ante la ausencia del tema en el documento oficial que rige el curso, el PPC, en el que al menos no se hace mención a la legislación vigente, como las leyes 10.639/03 y 11.645/08 y la permanencia de asignaturas “fantasmas” en el currículo, durante la investigación se identificaron tres asignaturas optativas como impulsoras de ERER, que son: Estudios Afrobrasileños, ofrecidos por el Departamento de Antropología que se ofrece cada semestre para el curso de Ciencias Sociales; Seminario Temático - Educación Étnica Multirracial, ofrecido por el Departamento de Estudios Especializados en Educación creado y nunca realizado; y Prácticas Educativas de Natación y Relaciones Étnico-Raciales, que ofrece el Departamento de Metodología de la Enseñanza, ofrecido solo en dos ocasiones, en los años 2012 y 2015 para los alumnos de la asignatura de

Pedagogía, cabe destacar que las dos últimas asignaturas enumeradas no ni siquiera tienen sus menús disponibles. Por otro lado, las resistencias se deben al compromiso de los profesores formadores del curso, especialmente las disciplinas educativas/pedagógicas, en promover ERESER positivo en sus clases; en el reconocimiento de la importancia del tema por parte de los profesores en formación inicial y, sobre todo, por la comprensión del potencial de las Ciencias Biológicas en la construcción de una enseñanza comprometida con la vida, con la dignidad de las personas, con equidad y con educación antirracista. En esta ocasión, consideramos necesario pensar en una perspectiva descolonial y antirracista la formación de profesores de Ciencias Biológicas, de manera articulada e institucional, privilegiando las experiencias ERESER positivas que ya se dan dentro del curso.

Palabras-clave: Educación de relaciones étnico-raciales positivas; Formación de profesores; Ciencias biológicas; Silencios y Resistencias; Pensamiento decolonial; Mónadas.

ABSTRATIC

This thesis seeks to understand how the education of ethnic-racial relations (ERER) takes place in the context of the training of Biological Sciences teachers at the Federal University of Santa Catarina, since we believe that ERER (re) knows the history and of black and indigenous culture, and, therefore, the effective participation of these peoples in the construction of Brazilian society, deconstruction of stereotypes, breaking of prejudices, better understanding of the social hierarchies and structuring processes of Brazilian society, promotion of an anti-racist and anti-discrimination formation. To this end, I base myself on decolonial thinking and black feminism, privileging the dialogue with theorists third worlds - especially from Abya Yala (Latin America) -, and black intellectuals. The methodological path followed involves both the analysis of documentary sources such as the Pedagogical Course Project (PPC) of Biological Sciences, teaching plans of mandatory and optional subjects, and oral narratives obtained through interviews with 02 teachers trainers, 03 teachers in initial training and 02 egress teachers in exercise of Basic Education, these narratives being transformed into monads. It is important to point out that historically there was a colonialist and racist project of silencing in the Biological Sciences in relation to the ethnic-racial theme, however this situation is being reversed, especially in the last decades through the gradual insertion of black intellectuals and engaged teachers with the anti-racist struggle in Brazilian educational institutions. This time, the first chapter of the thesis presents a historical survey of the legal frameworks that govern formal school education for indigenous peoples in Brazil, from 1500 to contemporary times. The second chapter exposes the historical scenario of formal school education for black people in Brazil, emphasizing public policies of affirmative actions that act in favor of the promotion of racial equity. The third chapter, on the other hand, addresses the training of Biological Sciences teachers and the education of ethnic-racial relations, looking for the movements of silences and historical resistance, explaining the importance of this area of knowledge for the deconstruction of racism. And, finally, the fourth chapter is dedicated to understanding the Biological Sciences course at UFSC, its history, its political-pedagogical principles, intertwining the critical reading of the PPC with monads of the teachers. The theoretical-methodological path showed the constant dialectic between silences and resistances in relation to the education of ethnic-racial relations in the formation of Biological Sciences teachers. Silences occur in the absence of the theme in the official document that governs the course, the PPC, in which there is at least no mention of the current legislation, such as laws 10.639/03 and 11.645/08 and in the permanence of "ghost" subjects in the curriculum, during the investigation three optional subjects were identified as promoters of ERER, they are: Afro-Brazilian Studies, offered by the Department of Anthropology offered every semester for the Social Sciences course; Thematic Seminar - Multiracial Ethnic Education, offered by the Department of Specialized Studies in Education created and never carried out; and Swim-Educational Practices and Ethnic-Racial Relations, offered by the Department of Teaching Methodology, offered only twice, in the years 2012 and 2015 for the students of the Pedagogy course, it is highlighted that the last two subjects listed do not they don't even have their menus available. On the other hand, resistances are due to the engagement of the teachers trainers of the course, especially the educational/pedagogical disciplines, in promoting positive ERER in

their classes; in the recognition of the importance of the theme by the teachers in initial formation and, above all, by the understanding of the potential of the Biological Sciences in the construction of a teaching committed to life, with the dignity of people, with equity and with anti-racist education. This time, we consider it necessary to think in a decolonial and anti-racist perspective the formation of Biological Sciences teachers, in an articulated and institutional way, privileging the positive EREER experiences that already occur within the course.

Keywords: Education of positive ethnic-racial relations; Teacher training; Biological Sciences; Silences and Resistances; Decolonial thinking; Monads.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Maternidade zapatista bordada pela autora	33
Figura 2: Abya Yala bordada pela autora	53
Figura 3: Fábrica de fazer brancos.....	58
Figura 4: Indígena apontando seu arco e flecha para o Congresso Nacional	72
Figura 5: Indígenas e suas “armas”.....	73
Figura 6: Vagas oferecidas pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (Prolind)	83
Figura 7: Territórios etnoeducacionais	86
Figura 8: Número de estudantes indígenas na universidade	89
Figura 9: Fora Genocida	95
Figura 10: Mãe África bordado pela autora	96
Figura 11: Redenção de Cã	116
Figura 12: Recorte racial do índice de analfabetismo no Brasil.....	123
Figura 13: Monumento das três raças.....	125
Figura 14: Escultura do bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva Filho	126
Figura 15: Ações SEPPPIR 2003 -2013	143
Figura 16: Ações SEPPPIR 2013-2018	144
Figura 17: Bordado representando obra “El norte es el Sul”	147
Figura 18: Modalidades dos Cursos de Ciências Biológicas.....	161
Figura 19: Habilitações dos Cursos de Ciências Biológicas.....	162
Figura 20: Sistema de financiamento das IES que ofertam Ciências Biológicas	162
Figura 21: Liberdade bordado e aquarelado pela autora	173
Figura 22: Retrato da Anastácia usando a máscara do silenciamento.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Instituições de Ensino Superior que possuem Licenciatura Intercultural Indígena organizada por região.....	84
Tabela 2: Informações sobre disciplinas optativas	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em caráter temporário
BONDE – Grupo de Trabalho Mecanismos de Ação Coordenada
BU – Biblioteca Universitária
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPSH – Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CF88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CIMI – Conselho Indígena Missionário
CONAPIR – Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CPI – Comissão Pró-Índio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ERER – Educação das relações étnico-raciais
FARA – Faculdade Araguaia
FIPIR – Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FNB – Frente Negra Brasileira
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IFAM – Instituto Federal do Amazonas
IFBA – Instituto Federal da Bahia
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
INADI – Instituto Nacional Contra a Discriminação, a Xenofobia e o Racismo;
IPHAN – Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
NIEPHE – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OPAN – Operação Amazônia Nativa/Ex Operação Anchieta
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLANAPIR – Plano Nacional de Igualdade Racial
PMF - Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE – Plano Nacional de Educação
PNSIPN – Política Nacional de Saúde Integral da População Negra
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECT – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
PPGICH – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
PPI – Pretas/os, pardas/os e indígenas
PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
REUNI – Reestruturação e expansão das universidades federais
SAAD – Secretaria de Ações Afirmativas
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESU – Secretaria da Educação Superior
SIL – Summer Institute of Linguistics
SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SME/PMF – Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
STF – Supremo Tribunal Regional
SUS – Sistema Único de Saúde
TCC – Trabalho de conclusão de curso
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFCE – Universidade Federal do Ceará
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal Grande Dourados
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPE – Universidade Federal do Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFTO – Universidade Federal do Tocantins
UnB – Universidade de Brasília
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIR - Universidade Federal de Rondônia
Unochapecó – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	8
RESUMEN	10
ABSTRATIC	12
LISTA DE FIGURAS	14
LISTA DE TABELAS	15
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	16
SUMÁRIO.....	18
PREÂMBULO: CONHECENDO A PESQUISADORA E A PESQUISA	20
a) Construindo-me pesquisadora	20
b) Construindo a pesquisa.....	35
c) Construindo o caminho metodológico	40
d) Apresentando as/os narradoras/os	46
Introduzindo os dois primeiros capítulos: legislação como Patrimônio Cultural, uma construção histórica e política	50
CAPÍTULO I	53
1. DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ÍNDIOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	53
1.1. Catequese e educação: rumo à civilização cristã.....	55
1.2. Bilinguismo e protestantismo: o ideário de sociedade nacional continua	58
1.3. Luta por emancipação: sociedade civil, essa causa também é sua!	65
1.4. Protagonismo indígena: a luta continua	71
1.5. Documentos oficiais <i>versus</i> prática: hiatos nas políticas indigenistas	75
CAPÍTULO II	96
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL	96
2.1. Período escravocrata: entre interdições e permissões, ausências e presenças	98
2.2. Nos estertores da escravização: abolição uma conquista negra.....	102
2.3. Brasil pós-abolição: contribuições da Frente Negra Brasileira na educação	110
2.4. Branqueamento e eugenia: a centralidade da raça na educação brasileira	116
2.5. Ações Afirmativas: abrindo caminhos na busca por igualdade	128
CAPÍTULO III	147
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS..	147
3.1. Classificar e hierarquizar: formando naturalistas.....	148
3.2. Rompendo o silêncio: engajamento na luta antirracista	165
CAPÍTULO IV	173
4. O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSC	173
4.1. Histórico do curso de Ciências Biológicas da UFSC	174
4.2. Projeto Pedagógico do Curso: a grande ausência	178
4.3. Disciplinas fantasmas.....	185
4.4. Dialética entre silenciamentos e resistências	190

PARA NÃO CONCLUIR.....	219
REFERÊNCIAS DAS/OS NARRADORAS/ES:	221
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
APÊNDICES.....	251
Apêndice 1- Roteiro de entrevista	251
Apêndice 2 – Sobre as/os autoras/es negras/os e indígenas citadas/os	252
ANEXOS	263
Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	263
Anexo 2 – Currículo do curso de Ciências Biológicas	266

PREÂMBULO: CONHECENDO A PESQUISADORA E A PESQUISA

a) Construindo-me pesquisadora

Memórias, não são só memórias, são fantasmas que me sopram aos ouvidos Coisas que eu...
(Pitty, 2005).

É tempo de rememorar, é tempo de compreender os caminhos percorridos até aqui. Como toda rememoração, diferentes memórias e experiências serão preteridas, preferidas, lembradas, esquecidas, modificadas e reinterpretadas, mas lembro a/ao estimada/o leitora/or¹ que todos os fatos cotidianos, por mais insignificantes e ordinários que possam parecer, são os responsáveis por tecer, trançar, entretecer e entrelaçar os fios da matéria que nos constituem.

Rememoração é o diálogo íntimo entre aquela/e que rememora e o passado focalizado, estando prenhe de intuições e percepções, sendo ainda, nas palavras da historiadora e professora branca² Maria Carolina Bovério Galzerani (2013, p. 58-59): “Memória que se apresenta igualmente, como atravessada por dimensões não só voluntárias, mas também involuntárias”. Ao me voltar para o passado com os olhos do presente rememoro minhas histórias, são nessas narrativas que estão impressas minhas experiências e memórias. Conhecê-las é desvelar, desnudar, descortinar os motivos e circunstâncias de eu estar aqui e agora, produzindo uma tese no doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE), na cidade de Florianópolis.

A rememoração e as narrativas aqui construídas se relacionam com a minha história e conseqüentemente, ao desenrolar da pesquisa, pontuo ainda que estas construções não se dão no âmbito individual e sim no coletivo, na relação. Segundo o filósofo e professor branco José Licínio Backes (2011, p. 97): “Não há um

¹ A língua possui dimensão política de criar e fixar relações de poder e violência, por isso opto por trazer tanto o feminino quanto o masculino na minha escrita, dando destaque para o feminino, que vem primeiro, uma opção linguisticamente insurgente e desobediente que pretende romper com o sexismo gramatical existente na língua portuguesa. Faz-se urgente forjarmos uma nova linguagem em que

² Ao longo do texto faço apresentações das/os interlocutoras/es teóricas/os com quem dialogo, assim as/os leitoras/os conhecem um pouco mais sobre o lócus social que essas/es ocupam, seus locais de fala. Faço isso, não em nome de uma supérflua manifestação identitária, mas para trazer à tona a importante contribuição dessas/es autoras/es para a reestruturação social a partir de suas experiências e potências. Desta feita, privilegio e trago para a tese as vozes de professoras/es, de mulheres e intelectuais negras/os e indígenas, mostro assim, também, posição política ao escolher os referências teóricas dessa pesquisa, as vozes que não se silenciam, que falam, que gritam junto comigo!

conhecimento que não carregue junto consigo as marcas inscritas no corpo do pesquisador por meio de sua história de vida, de seu lugar cultural, de sua trajetória acadêmica”.

Ele ainda afirma que:

A história de vida do pesquisador marca o conhecimento produzido. A subjetividade do pesquisador imprime marcas na pesquisa que são constitutivas do próprio processo. Para esse campo, a tarefa não consiste em esmerar-se para procurar “esconder” as marcas pessoais do conhecimento, mas explicitá-las. Explicitar essas marcas faz parte de um rigor de uma pesquisa (BACKES, 2011, p. 96-97).

Apresento então as marcas impressas no meu corpo e na minha memória perpassando os caminhos que me trouxeram até aqui.

Árvore genealógica de galhos quebrados

Pouco sei da minha ancestralidade, um tataravô português me deu o sobrenome Magalhães, uma tataravó indígena, chamada de “bugre”, subjugada, com sua identidade roubada, “caçada no laço”, me deu uma potente mistura de paixão, inquietação, indignação e luta contra discursos e práticas de ódio que desumanizam, subalternizam e inferiorizam. O outro sobrenome não sei de onde vem, é da natureza, é nome de árvore, é Pinheiro. Lembro que tanto judias/eus quanto africanas/os escravizadas/os adotaram nomes de árvores e animais frente ao antissemitismo, racismo e discriminação que esses povos sofreram ao longo da história.

“Eu nasci assim”

Nasci no ano de mil novecentos e oitenta e oito na cidade de Goiânia, no estado de Goiás. Minha mãe e meu pai eram adolescentes de 17 e 18 anos, respectivamente, e haviam saído do interior para traçar uma vida diferente das gerações passadas, queriam estudar, fazer vestibular e terem profissões diferentes dos meus avôs e bisavôs que trabalhavam na terra e no comércio e das minhas avós e bisavós que eram donas de casa. Sou filha de Rozana Magalhães de Araújo e Robson Gonçalves Pinheiro, que, sete anos depois do meu nascimento, tiveram minha irmã, Mariana Magalhães Pinheiro. Nem mesmo a gravidez precoce os impediu de continuar com seus estudos e sonhos, o que modificou os planos desses jovens foi algo que não se escolhe, não se controla e não se nega: a doença de meu avô

paterno, Delcides Jeová Gonçalves que, em pouco tempo, acabou por tirar-lhe a vida. Essa guinada adversa acabou por fazer do meu pai e da minha mãe comerciantes na pequeniníssima cidade de Cristianópolis-Goiás, não por opção, mas por condição do destino.

As garras do racismo

Lembro-me com alegria da infância no interior, de colher fruta no pé, de trepar em árvore, de andar de bicicleta e patins na praça da cidade, de brincar até tarde na rua, de ir para a fazenda das/os minhas/meus avós. Quando eu tinha cinco anos fui matriculada na Escola Municipal José Pereira Faustino, mas eu odiava a escola, chorava muito e me negava e acordar cedo e ir para a aula. Morava bem em frente, era só dar dez passos que estava lá, mas aquela instituição nada me agradava. Não me lembro das lições, das cartilhas, dos livros e nem mesmo das professoras. Recordo-me somente dos muitos amigos e amigas que tinha, das bagunças, da guerra de comida que aconteceu no meio da sala de aula em um dia de chuva, de pular corda na hora do recreio e de ter um amigo apelidado de Luís “pioiento”, éramos uma dupla de crianças bem levadas, “passeávamos” muito pela diretoria da escola. Muitas pessoas falavam que Luís não era companhia para mim, que não deveria ser amiga dele, que deveria me afastar, hoje sei que esses conselhos estavam impregnados de racismo, pois meu querido “parceiro de crime” era negro e pobre. E eu, branca e filha de comerciantes, não deveria tê-lo como companheiro.

A cisão e a nova vida

Após dez anos de união, meus pais resolveram se separar, minha mãe já não suportava a vida naquela pequena cidade de interior, queria voar alto, voltar a estudar, fazer vestibular, fazer o curso de administração de empresas, retomar aqueles empoeirados sonhos que ela havia guardado para ter e criar as filhas. Então fomos, nós três, para a capital, eu com nove anos de idade, minha irmã com dois e nossa mãe com a mala cheia de sonhos. A partir deste momento, as memórias sobre minha vida escolar se fazem mais presentes. Fui matriculada na Escola Infantil São José, instituição privada de ensino, onde cursaria a 4ª série do Ensino Fundamental. Minha professora era a Geane, a turma era bem pequena e havia somente outra garota, a Daniele, e foi neste momento que percebi quantas

dificuldades eu tinha, para ler, escrever e interpretar. Estudava bastante na época, fazia todos os trabalhos, as lições de casa e mais, lia tudo que caía nas minhas mãos. Fui, aos poucos, sanando as antigas dificuldades e me tornando uma leitora ávida. No ano seguinte teria de mudar de escola, pois não havia os anos finais do Ensino Fundamental onde eu estudava. Mudamos de bairro, de escola e minha mãe ainda tentava a sorte no ramo de lavagem de carro, tendo seus planos de fazer um curso superior sido deixados de lado, mais uma vez. Fui estudar no Instituto Bueno, que também era uma escola privada, lá cursei da 5ª a 8ª série, fiz novas/os amigas/os, tive inúmeras/os mestras/es inspiradoras/es, ter uma/um professora/or para cada disciplina era algo muito novo e emocionante, os que ainda guardo na memória são: Carla de Ciências , Diná de Língua Portuguesa, “Sergião” de Matemática, Marco Antônio de Ensino Religioso e Wudson de História.

Um all star para cada dez nike shox

O Ensino Médio foi realizado no Colégio Dinâmico, instituição elitista com fortes propagandas voltadas à aprovação no vestibular, com mensalidades que chegavam a mais de mil reais, o que fazia com que grande parte da família contribuísse para que as mensalidades não se acumulassem ao longo dos meses; minha mãe, meu pai e meus avós se juntavam neste propósito. Quando iniciei o Ensino Médio, tinha apenas 14 anos de idade e ao longo daqueles três anos deveria escolher qual profissão iria seguir. Foram muitos momentos de indecisão, dúvidas, incertezas, inseguranças, mas acabei por me encantar pela área das biológicas. Estava decidida a fazer o vestibular para Engenharia Florestal na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e para Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás (UFG), já que na UFG não havia o curso ofertado pela UFAM, mas para minha grande surpresa as provas seriam realizadas no mesmo dia. Depois de muito pensar e discutir com minha família, em especial com minha mãe, decidi fazer Ciências Biológicas na UFG, meu destino como professora estava sendo traçado ali, em uma coincidência de datas. O vestibular se aproximava, os estudos se intensificavam, me lembro de que no terceiro ano a rotina era extremamente extenuante, aulas de segunda a sábado todos os dias pela manhã e alguns dias à tarde, provas e “simulados” no sábado à tarde e aulas aos domingos a partir do segundo semestre. O dia da prova chegou, sabia que tinha me saído bem nas humanas e biológicas,

mas as exatas me preocupavam, principalmente a parte de física, meu terror durante todo o Ensino Médio. Na segunda-feira, ao chegar à escola, estavam todas/os comemorando seus feitos, pesquisando os pontos de corte, fazendo contas e mais contas para saber se suas notas eram suficientes para irem para a segunda fase, já que o vestibular da UFG consistia em uma prova geral de múltipla escolha e, quem atingisse certa pontuação, estaria classificado para fazer outra prova, desta vez discursiva e mais específica, envolvendo as áreas do curso escolhido. Peguei um gabarito e, na hora do recreio, quando já não havia ninguém na sala, comecei a corrigir minha prova. Estava me saindo bem como havia imaginado, mas quando cheguei em física, meu desespero foi aumentando paulatinamente, havia errado uma questão após a outra. Mesmo me saindo bem nas outras disciplinas e atingindo o ponto de corte, se zerasse alguma disciplina seria desclassificada. Das dez questões de física, errei nove, tendo acertado a última, ufa! Estava confiante. Após o centro de seleção da UFG divulgar as/os classificadas/os para a segunda fase do vestibular, a organização da escola mudou, agora estávamos separadas/os não de acordo com nossas turmas e sim a partir dos nossos almeçados cursos; a rotina de estudos continuava frenética. O final de semana das novas provas chegou confiante, fui lá e respondi o que sabia e o que não tinha tanta certeza também. Passados alguns dias, o resultado saiu, havia passado no vestibular para Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura, na Universidade Federal de Goiás. Em minhas divagações adolescentes, afirmava que seria bióloga para trabalhar com bichos e me afastar das gentes, mal sabia eu que me apaixonaria pela educação e seu poder de transformação, exatamente, pela ação das gentes.

Um novo universo

Ao ingressar na universidade, um mundo novo se abriu diante dos meus olhos, meu curso era integral e seu campus, o Samambaia, afastado do centro da cidade de Goiânia, então eu praticamente vivia na universidade, era lá que passava a maior parte do meu dia, tendo aulas de manhã, à tarde e às vezes a noite. Os anos de graduação foram intensos, foi na universidade que conheci o movimento estudantil, fui diretora do Centro Acadêmico (CA) de Ciências Biológicas, participei dos encontros promovidos pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), fui representante discente nas reuniões do colegiado, representei meu curso no

congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) em Salvador-Bahia, estava presente em ocupações à reitoria e ao centro de seleção, fui às manifestações contra o aumento da tarifa de ônibus e pela garantia da meia tarifa estudantil no transporte coletivo, cozinhei e distribuí macarrão e arroz com carne seca em frente ao restaurante universitário em protesto contra o aumento dos preços, participei das assembleias e passeatas das/os professoras/es em greve, tanto da Educação Básica do município e do estado, quanto do Ensino Superior da minha universidade. Foi neste momento que conheci movimentos sociais que lutavam em prol do meio ambiente, movimentos pela terra, movimentos feministas e movimentos antirracistas. Saliento que essas experiências foram de suma relevância para minha formação política. Em relação a minha formação acadêmica, fui a inúmeros congressos, seminários, conferências, sendo monitora em alguns deles, e ao participar do Núcleo de Educação em Ciências e Meio Ambiente (NECIMA), trabalhei como estagiária no projeto “De volta pra Natureza” e fiquei encantada pela Educação Ambiental. Neste projeto dividia o tempo entre o monitoramento dos macacos-prego (*Cebus libidinosus*) e ações educativas para minimizar o contato negativo entre estes primatas e as/os estudantes, professoras/es e demais funcionárias/os que transitavam pelo campus Samambaia e seus três bosques. Outra experiência marcante foi participar do projeto “A escola vai ao Bosque Auguste Saint-Hilaire”, dentro do subprojeto “Educação Ambiental na EJA: uma parceria pela cidadania”; foi ali que comecei a me sentir professora, dialogando com as/os estudantes da educação de jovens e adultos de escolas públicas, descobrindo a riqueza do conhecimento que o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui, quando de um lado eu vinha com o nome científico de uma planta, do outro uma senhora me dizia que o chá da folha era ótimo para tratar doenças dos rins; achava aquilo incrível, pois ensinando também estava aprendendo. Aquela interação entre conhecimentos científicos e conhecimentos outros me fez questionar todo o positivismo incutido na minha formação, bem como a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura. À medida que ia cursando as disciplinas específicas da licenciatura, ia me apaixonando pela educação, logo eu que não queria “trabalhar com gente e sim com bicho”, vi na educação um misto de esperança e utopia. E, assim, fui me formando professora, as experiências advindas das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II, realizadas no Centro de Ensino e Pesquisa

Aplicada à Educação da UFG, e o período como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) só me trouxeram a confirmação de que estava no caminho certo, o da docência. Foi ainda nos tempos de graduação que conheci o Bruno, meu companheiro de vida, estudante de Comunicação Social que também se apaixonou pela educação, nossa união já dura uma década. Com o fim da graduação se aproximando, dúvidas e incertezas foram surgindo. O que faria agora? Tentar ingressar no mundo do trabalho? Processos seletivos para ser admitida em caráter temporário (ACT)? Continuar na vida acadêmica ingressando no mestrado?

É tempo de pós-graduação, é tempo de interculturalidade

Em meio às comemorações típicas do fim de uma graduação e as férias, decidi me inscrever no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília (UnB). Em cada um dos programas escrevi projetos de pesquisa diferentes, na UFG investigaria a formação superior de professoras/es indígenas, na UnB a formação das/os professoras/es do campo que atuam em movimentos sociais pela terra. Consegui aprovação nos dois programas. Mais uma decisão difícil a se tomar. Optei por cursar o mestrado na UFG, pois não havia disponibilidade de bolsa imediata em nenhum dos programas e ficar sem bolsa em Goiânia seria menos complicado do que em Brasília. Antes mesmo do início do semestre, já conheci meu orientador, o professor Rogério Ferreira, e comecei a participar das aulas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFG. Daquele momento em diante todas as minhas dúvidas e incertezas caíram por terra: tinha certeza que estava no lugar certo. O processo de construir a pesquisa e de me construir como pesquisadora foi permeado de experiências transformadoras: estar na universidade, nas terras indígenas, nas salas de aula, no rio, na mata, no centro da aldeia participando das festividades me fizeram viver de modo intercultural, conhecer a cultura, a história e a luta coletiva e individual de inúmeros povos indígenas, em especial dos Apyãwa/Tapirapé. A investigação que construí no mestrado versou sobre o constante processo de (re)construção da escola Apyãwa/Tapirapé, principalmente pela atuação política e pela práxis das/os professoras/es indígenas do curso de Licenciatura Intercultural da UFG. Busquei,

por intermédio do diálogo aberto e franco com alguns desses professores, vislumbrar quais eram seus – e os da comunidade em que viviam – anseios, medos, vontades, perspectivas e dificuldades em relação à (re)construção da escola Apyãwa/Tapirapé. Vale salientar que debates sobre da educação escolar indígena são cada vez mais presentes na atualidade, devido à reviravolta histórica pela qual a escola, voltada a povos indígenas, vem passando. Se antes esta instituição, a escola, servia para catequizar, domesticar e castrar culturas, hoje ela é palco da tomada de consciência, do empoderamento e da busca de autonomia dos povos indígenas brasileiros, passando, assim, de algo imposto pela colonização para uma demanda própria dos povos indígenas. Além das experiências interculturais, tive momentos de formação com as/os grandes mestras/es Rogério Ferreira, Zé Pedro, Juan Bernardino Barrio, Marilda Shuvartz, Sandramara Matias, Agustina Echeverría, Dalva Gonçalves Rosa e Wagner Furtado; elas/es me proporcionaram, para além da formação teórica e epistemológica, formação humana. Com o fim do mestrado, em meados de dezembro de 2012, surgem novas inseguranças e dúvidas. Frente às incertezas de meu futuro próximo, resolvo deixar de lado os planos de fazer doutorado e me dedicar à carreira docente, tinha anseio de ampliar minhas experiências práticas em sala de aula, não gostaria de me tornar doutora sem antes sentir na pele e na alma a docência.

A procura de um emprego ou vida de recém-formada

Imprimi alguns currículos e comecei a distribuí-los em várias escolas particulares de Goiânia, fui às gerências de educação municipal e estadual, porém, para minha grande surpresa, não contratavam quem não tinha experiência. Logo eu, com graduação e mestrado em universidade pública, me vi desempregada. Tentava convencer as/os diretoras/es da minha capacidade, pedia uma chance de obter experiência, mas de nada adiantava, eram irredutíveis. Até mesmo o processo seletivo para ser ACT da prefeitura de Goiânia exigia experiência. Foram cinco longos meses quebrando a cabeça e trabalhando no Restaurante Sabores, restaurante da minha mãe, que nessa época havia se formado em Administração de Empresas e começado esse novo projeto com cara de sonho. Em meados de abril de 2013, surgiu uma vaga para construir aulas de Estágio Curricular Supervisionado I na Faculdade Araguaia (FARA), a professora que ocupava a vaga havia passado

em um concurso público e deveria assumi-lo imediatamente. Como uma amiga e ex-colega dos tempos de graduação era a atual coordenadora do curso de Ciências Biológicas da FARA, tive uma chance de fazer uma prova didática para pleitear a vaga, julgamento que servia mais para seguir protocolos do que para me avaliar.

Discurso de ódio ou sobre a banalidade do mal

Antes de assumir a turma, fui convidada para proferir uma palestra sobre Educação Escolar Indígena que compunha parte da programação da “Semana do Índio”. Fui alertada de que os palestrantes anteriores, mestrados em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), foram surpreendidos por um estudante que havia afirmado que “tinha um ótimo plano” para os indígenas no Brasil: “cavar um enorme buraco, colocar todos os índios dentro, tocar fogo e enterrar”. Os palestrantes ficaram sem nem mesmo saber o que responder diante daquele episódio deplorável, perante um discurso de ódio tão contundente e inesperado. Como alguém poderia proferir tamanha barbaridade? Como ter essa postura para com os povos indígenas? Como a ideia de ser indígena foi concebida na cabeça desse ser que vociferou tamanha maldade a quem quisesse escutar? Preparei minha fala sobre Educação Escolar Indígena, ao mesmo tempo em que estava temerosa de que algo parecido me acometesse, estava com sangue nos olhos, estava tocada, estava machucada com aquela assertiva odiosa. O dia da palestra chegou, eu e minha colega de graduação, de mestrado, irmã de orientação e amiga íntima, a Rafaella, falamos por horas sobre nossas pesquisas de mestrado e, para nossa surpresa e alívio, as/os estudantes se mostraram interessadas/os e curiosas/os. No fim da palestra, o mediador anunciou que eu seria professora da casa, desde modo, as/os estudantes me veriam com maior frequência e alguns teriam aulas comigo.

Professora de estudantes trabalhadores/as

Fui professora adjunta da FARA por oito meses, de abril a dezembro de 2013. Lá ministrei as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I; de Práticas de Ensino de Ciências e Biologia II: Meio Ambiente e Saúde; Práticas de Ensino de Ciências e Biologia IV: Didática, para as/os estudantes de Ciências Biológicas Licenciatura; e Antropologia Social, para as/os estudantes de Educação Física. Ser professora de

estudantes trabalhadoras/es de uma faculdade particular envolve muitas especificidades: alunas/os cansadas/os; sem interesse; que não liam os textos pedidos; que faziam o curso superior somente porque seus empregos atuais tinham plano de carreira e nunca iriam exercer a docência; que tinham enormes dificuldades em se expressar; que se configuravam como analfabetas/os funcionais; que não aceitavam bem metodologias que diferiam do ensino tradicional ao qual foram expostos por toda suas vidas escolar. Apesar de todas essas dificuldades, tivemos muitas experiências transformadoras, construímos lindas aulas, demos risadas e ainda mantenho contato com algumas/ns estudantes. A insatisfação com minha rotina de trabalho foi crescendo paulatinamente, até que a necessidade de novos planos se fez urgente. Voltei a estudar, a fim de ingressar no doutorado.

Eu carecia de mudança

Junto com a insatisfação no trabalho, veio o descontentamento com a dinâmica da cidade de Goiânia. O doutorado seria meu passaporte para bem longe daquela cidade quente, seca e dominada pelo coronelismo. Inscrevi-me no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tive meu projeto de tese aprovado, mas acabei não passando na entrevista. Eu e Bruno, que também estava cansado de Goiânia e de seu trabalho – gerenciar um restaurante com o título de mestre em Educação debaixo dos braços – resolvemos tentar o processo seletivo no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da UFSC, mas também não fomos aprovados. Ao visitar a cidade de Florianópolis, ficamos encantados pela magia da tal Ilha de Santa Catarina, e em um dia ameno de sol, entre chopes e lulas à dorê, Bruno veio com uma ideia inusitada, nos mudarmos para a tal cidade mágica, juntarmos todo o dinheiro que tínhamos na poupança, vender meu carro, vivermos juntos em uma nova cidade, começarmos a parte da nossa relação onde dividiríamos o mesmo teto. Doutorado e/ou novos trabalhos, frio na barriga, ansiedade, o medo do novo que perdia de longe pela curiosidade desse novo futuro iminente. Seria isso, passagens só de ida. Deixo aqui um poema que escrevemos juntos na época da mudança.

Só ida

Passagem só de ida
Sinal de vida sofrida?
Não, nada disso!
A vida já tava boa
Mas precisava um rebuliço

Chegou o frio na barriga
Novo futuro iminente
Do lado a paixão antiga
Sensações novas ardentes

A ilha é linda demais
Queremos vida tranquila
Viver esse amor em paz
Sem trânsito, ruído ou fila

É possível? Não sabemos
Mas estamos tentando
Buscando, querendo, amando
Sabendo os limites que temos
Com boas vibrações venceremos

Enquanto o caos urbano se ensaia
Nos beijaremos na praia

É lindo viver com você
Discutir e compartilhar
Floripa só traz prazer
E a vontade de eternizar

Esse momento
É sentimento...

Flor-ilha

Em fevereiro de 2014, colocamos todas as nossas roupas e sapatos em duas grandes malas, dispusemos em caixas nossos discos de vinil e livros, nos livramos de quinquilharias e demais objetos que deixariam de nos acompanhar. A república que Bruno morava se desfez, meu quarto na casa da mãe perdeu toda sua vida. Fomos morar no Campeche, a poucos metros da praia. O dinheiro que juntei com a venda do meu carro, o que guardamos na poupança e o que ganhamos em uma festa de despedida/casa nova daria para mobiliar nossa casa, estudar para os processos seletivos do doutorado e/ou procurar trabalho com tranquilidade.

Em busca

Fizemos novamente a seleção no PPGICH, mas sem sucesso. Tentamos também no PPGE e dessa vez Bruno passou, alegria incompleta para os dois. Sem a aprovação no doutorado, fiz um processo seletivo para ser professora de Ciências ACT na cidade de São José, passei em primeiro lugar. No dia de conhecer as escolas, uma dificuldade enorme para me locomover de ônibus, pelos horários das aulas não teria tempo para almoçar, deveria comer alguma coisa no trajeto entre uma escola e outra. Ao me apresentar, vi a diretora gritando com um dos estudantes, aquela cena me marcou profundamente. Ao passo que ela vociferava, a criança que estava em sua frente ia perdendo o brilho no olhar, ia ficando cabisbaixa, ia murchando, quase que desapareceu bem ali na minha frente. Não sei se por covardia, falta de estômago ou apreço pela minha saúde mental, não assumi a vaga. Fui ainda a uma chamada pública para dar aulas na EJA em uma escola do estado de Santa Catarina, mas como não havia feito o processo seletivo no ano anterior fui preterida na escolha da vaga. Ao ver o vestibular para Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com suas inscrições abertas resolvi prestar, passei e comecei o curso no segundo semestre. Fiz ainda o processo seletivo para ser ACT na Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), devia aguardar o começo do ano para conhecer as vagas disponíveis.

ACT

Não sei se a/o cara/o leitora/or já teve algum emprego nesse tipo de regime de trabalho, mas ser ACT é de uma perversidade enorme, todos os anos quando chega dezembro você só recebe a metade do salário do mês; enquanto suas/eus colegas efetivas/os entram de férias, você está desempregada; todos os anos você deve fazer novamente o processo seletivo que ocorre em meados do segundo semestre; é raro você conseguir retornar para a mesma escola, mesmo sendo bem classificada/o. Vale ressaltar, que todas essas especificidades fazem parte do projeto de desmantelamento e sucateamento do sistema de educação pública no Brasil. Fui ACT do município de Florianópolis como professora de Ciências nos anos de: 2015, na Escola Básica Municipal Batista Pereira, no bairro Ribeirão da Ilha; 2016, na Escola Básica Municipal José Amaro, no bairro Morro das Pedras; e 2017, na Escola Básica Municipal Dilma Lúcia dos Santos, no bairro Armação do Pântano do Sul, cada ano em uma escola diferente, onde construía aulas com as/os

estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Essas experiências só confirmaram que estou no caminho certo, a docência.

Estudante trabalhadora

Fiquei sabendo da minha aprovação no doutorado do PPGE/UFSC em uma tarde fria de inverno do ano de 2015, agora sim, nossa alegria estava completa, estávamos mais próximos de nosso propósito ao nos mudarmos do Centro-Oeste para o Sul do país. Ingressaria na pós-graduação em março de 2016, mas como o tempo mínimo de espera por bolsas de fomento à pesquisa era de um ano, continuaria minha *via crucis* como professora ACT do município até ser contemplada pela bolsa e me dedicar exclusivamente à pesquisa. Sendo assim, o ano de 2016 foi um dos mais frenéticos da minha vida, aulas do doutorado, aulas na escola, aulas da graduação em Pedagogia, aulas do PIBID Pedagogia, eu estava literalmente vivendo da docência e da Educação, muitas vezes nos três turnos do dia. Após chegar a um processo de exaustão e esgotamento, prometi a mim mesma que levaria o ano de 2017 mais tranquilamente, não conseguiria me desvencilhar de nenhuma das atividades em que estava envolvida, mas as realizaria de forma mais leve. Entretanto, para minha grande surpresa, me envolvi em atividades ainda mais intensas. Já no começo do ano, fui convidada para participar do Projeto Escola da Terra como professora pesquisadora formadora (PPF), para atuar na formação continuada de professoras/es da Educação Básica do Planalto Norte Catarinense das cidades de Mafra, Itaiópolis, Monte Castelo, Canoinhas, Bela Vista do Toldo, Irineópolis, Major Vieira e Três Barras. Nesse projeto, eu coordenei a elaboração de um inventário da realidade de cinco escolas, envolvendo aproximadamente 70 professoras/es, em um curso de formação continuada entre os meses de fevereiro e julho, perfazendo o total de 200 horas. Foi incrível ver a mobilização das/os professoras/as no papel de formadora, estar em contato com as escolas do campo e me aproximar dessa área da educação foi muito enriquecedor. Inclusive, foi em uma das idas a Mafra, meu polo de atuação, que uma desconfiança me deixou inquieta. Era minha menstruação que estava atrasada, de início não me ative a esse fato, logo mais ela viria. Mas não veio. Para o casal, nesse momento de tanto estudo, observação e consciência do ponto em que está o ser humano, era simplesmente impensável colocar, voluntariamente, outro ser neste mundo. Mas Anna era

realidade e estava ali, se desenvolvendo e crescendo, e aquele movimento da vida era algo mágico, o extraordinário dentro do ordinário, tinha até mesmo um quê de metafísico. Então, 2017 foi assim, uma freneticidade tranquila, uma inquietação gostosa, uma espera saborosa. O tempo agora era dividido entre aulas do doutorado, aulas na escola, aulas da graduação em Pedagogia, idas ao Planalto Norte, consultas de pré-natal, leituras sobre educação, gestação, parto e amamentação. Acessar diversas fontes de informação e conhecimento sempre me deixou mais confiante e tranquila, usava esses estudos para elaborar minhas aulas, as ideias da tese, os debates que iria propor no grupo de estudos, mas agora usava, também, para me preparar para a maternagem.

Estudante mãe

Figura 1: Maternidade zapatista bordada pela autora



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Anna nasce em uma sexta-feira de outubro, o clima agradável de primavera guiou o trabalho de parto. Anna nasceu na universidade, na Maternidade do Hospital Universitário da UFSC. Anna frequenta as atividades acadêmicas. Anna vem aos encontros do grupo de pesquisa. Anna tem como brinquedos preferidos os livros. Parir a Anna não me fez parar, me potencializou, me deu mais energia, garra e gana para continuar na academia, me aguçou o olhar feminista, me fez ter ainda mais

atenção aos meus privilégios como estudante, mulher e mãe branca. E assim segui, e ainda sigo, gerando e nutrindo tanto a Anna quanto a tese.

Onde vamos parar? Ou, construindo a resistência

Os dias estão cada vez mais melancólicos, as pessoas murchas, de cabeças baixas, como já dizia Chico “a minha gente hoje anda falando de lado e olhando pro chão” (BUARQUE, 1970). Venho à Biblioteca Universitária (BU) da UFSC para escrever, mas produzir essas linhas, jogar para fora essas palavras, essas ideias, esses pensamentos, está sendo um esforço maior que o já conhecido por conta do cenário político atual. Escrevo em vésperas da realização do segundo turno das eleições presidenciais de 2018. Chego à BU, coloco a mochila no armário, pego o computador e sigo, dou bom dia para quem está na portaria, entro na sala de estudos, ligo o computador, abro o e-mail, abro esse texto em *Word* e as palavras não vêm, me sinto triste, impotente, choro, vejo algumas notícias, choro de novo, não compreendo como chegamos até aqui, análises padronizadas incluindo a crise de 2008, as jornadas de 2013 e o golpe de 2016 não me satisfazem. Sou tomada por uma sensibilidade lacerante, não consigo ler nenhum dispositivo legal que versa sobre a educação, nenhum artigo ou livro sem chorar, parece que tudo em que acredito está desmoronando. Os dias se arrastam. Decido participar das aulas públicas – vários cursos resolveram parar suas atividades nesse hiato entre o primeiro e o segundo turno, o nosso foi um deles – já que produzir me parece impossível, os debates sempre são muito interessantes, a esperança de uma possível virada aquece meu coração, mas as palavras, elas ainda não vêm. Os cenários que se formam em minha cabeça são múltiplos, envolvem a derrota do fascista, sua vitória, mudanças para o mato ou para outros países, ficar e ser a resistência. Faltam poucos dias, vamos aguardar, mas antes vamos para a rua e continuaremos tentando virar alguns votos. Dia 28 de outubro de 2018 chegou, ele ganhou, vou usar seu nome, Jair Messias Bolsonaro é o novo presidente eleito do Brasil, sua vitória veio como um soco na boca do estômago, o dia seguinte, como se soubesse o resultado das eleições, acordou cinza, amargo, de ressaca, de luto. Caminhos possíveis serão trilhados durante a caminhada, estaremos vigilantes, atentos, mobilizados, “ninguém solta a mão de ninguém, estamos na beira do mundo, na beira de nós. Ninguém solta a mão de ninguém!”.

Produzindo em tempos de pandemia

Volto aqui no final do segundo ano do governo Bolsonaro, volto aqui após chegarmos a marca de 190 mil mortes pela covid19 no Brasil, após finalizar o texto da tese. Eu, Bruno e Anna estamos em nosso oitavo mês de isolamento social e não há perspectivas de sairmos, pela ineficiência dos nossos governantes, tanto no âmbito federal, quanto estadual e municipal. Produzir em tempos de pandemia é algo desafiador, os dias de arrastam entre os afazeres domésticos, os cuidados com a Anna e o trabalho, a tese no meu caso e as aulas remotas no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) para o Bruno. Os sentimentos oscilam, mas o cansaço domina, cansaço físico, psicológico e político. As incertezas me assolam. Tento mirar um futuro ainda muito nebuloso, turvo, sem forma e delimitação.

b) Construindo a pesquisa

Tornar-se pesquisador é parte do tornar-se pessoa cada vez mais humanizada e cidadão sempre mais comprometido, [...] requer ações vinculadas aos interesses e necessidades de uma realidade cultural e social que, no caso do nosso continente, está reclamando uma intervenção que estabeleça relações justas (Silva & Araújo-Oliveira, 2004, p.6).

A temática da formação de professoras/es de Ciências Biológicas e a educação das étnico-raciais me atravessam de forma tão intensa e pujante que vi a necessidade de me debruçar sobre esses assuntos durante o doutorado. O que me foi apresentado pelos movimentos sociais estava silenciado na minha formação inicial, que ocorreu entre 2006 e 2010, anos posteriores à aprovação das leis que estabeleceram a inclusão no currículo oficial de toda a rede de Educação Básica, pública ou privada, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, por meio dos dispositivos legais 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. Vale lembrar que esses dispositivos legais são modificações na Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Apresento as leis na íntegra para apreciação das/os leitoras/es.

A Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições que ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Essa temática deve perpassar todo o currículo, estando em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História; além disso, inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003a).

Já a Lei 11.645/08 inclui a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura dos Povos Indígenas, devendo estar presente, também, em todos os estabelecimentos que ofereçam Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo esta temática abordada no âmbito de todo o currículo, com ênfase nas áreas de Educação Artística, Literatura e História.

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008).

É necessário pontuar que a aprovação desses dispositivos legais são consequências de luta e de pressões políticas exercidas por movimentos sociais e coletivos que lutam em prol da causa indígena e negra em nosso país. De acordo com o historiador e professor branco Elison Antonio Paim (2016), as leis 10.639/03 e 11.645/08 não devem ser compreendidas como doações ou benesses

governamentais, pelo contrário, elas emergem do seio de lutas que persistem há mais de cinco séculos. Lutas pela valorização e reconhecimento dos saberes, dos fazeres, dos corpos, dos pensamentos, dos deuses, das terras sagradas, dos modos de vida dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas. Bem como, práticas de resistência que existem no seio da Educação Básica brasileira. Neste sentido, as leis são entendidas como patrimônio cultural, “na compreensão de patrimônio além da salvação de vestígios do passado, mas algo dinâmico, que aponta elementos específicos de valorização e internos a cada comunidade, que são ressignificados constantemente” (PINHEIRO, SANTANA, PAIM, 2016, p. 100).

Porém, sofremos grande descompasso teórico-prático. Pois, mesmo após aprovadas as leis “não saem do papel”, característica de muitos outros dispositivos legais no Brasil. As causas dessa não efetivação são inúmeras e não podemos ser ingênuas/os em acreditar que essa problemática se dá apenas por má vontade política, pois a pretensão que impera é de manter o *status quo* brasileiro, de continuar a manutenção de privilégios destinados apenas a alguns segmentos da população e certos grupos sociais, leia-se branquitude e “elite”. Sendo assim, acredito que os atuais modelos de gestão política fazem questão de (re)produzir mecanismos de segregação étnica, racial, sexista e social concebidos desde a época do Brasil colônia, aprofundados no Imperialismo e perpetuados pela Colonialidade.

A colonialidade é entendida como uma das facetas mais obscuras da modernidade, de acordo com semiólogo argentino e professor branco Walter Dignolo (2017), ela impõe uma matriz colonial de ser, saber e poder – de acordo com os pensadores decoloniais: Dignolo (2000), o sociólogo venezuelano branco Edgardo Lander (2000), o filósofo e porto-riquenho branco Nelson Maldonado-Torres (2007) e o sociólogo e peruano branco Aníbal Quijano (1991, 2000) – que cria marcadores de civilização e humanidade com a criação de classificações hierarquizantes baseadas em raça, gênero, classe, sexualidade, território e cultura. Desta forma produz subalternidade, desumanização e oblitera conhecimentos, saberes, experiências e formas de vida daquelas/es que são exploradas/os e dominadas/os. A colonialidade guia a construção das relações de dominação ao longo do tempo nas diversas esferas da vida social, tendo o racismo como o princípio organizador de todas as configurações sociais e relações de dominação da

modernidade como afirma Maldonado-Torres (2019). O sociólogo e porto-riquenho branco Ramón Grosfoguel (2019) nos alerta sobre a falsa ideia propagada pelo racismo epistêmico de que Quijano teria sido o responsável por cunhar o termo colonialidade, no entanto esse conceito já havia sido discutido por inúmeras/os pensadoras/os negras/os e terceiromundistas, mas com outras denominações, tais como: capitalismo racial pelo antropólogo estadunidense negro Cedric Robinson (1981); racismo como infraestrutura pelo psiquiatra e filósofo martinicano negro Frantz Fanon (1952; 1961); ocidentóxico pelo sociólogo e antropólogo iraniano branco Jalal Ahmad (1984); colonialismo interno pelo sociólogo mexicano branco Pablo Casanova (1965), pelo escrito e professor branco Mario Barrera (1979) e pela feminista, socióloga, historiadora, teórica subalterna boliviana de ascendência aymara Silvia Rivera Cusicanqui (1993); gênero como privilégio da mulher branca ou mulheres negras vistas como fêmeas e não como mulheres pela professora e filósofa socialista estadunidense negra Angela Davis (1981); supremacia branca pelos ativistas estadunidenses negros Du Bois (1935) e Malcom X (1965); relações reducionista entre raça e classe pelo poeta, político da negritude, martinicano negro Aimé Césaire (1950; 1957). Destaco que o conceito de colonialidade será tratado com mais profundidade no capítulo três desta tese.

E, é dentro deste jogo de forças e resistências que a educação das relações étnico-raciais positivas³ e a educação antirracista vem sendo construída.

Sendo assim, esta pesquisa tem como escopo investigar, analisar e compreender como se dá a educação das relações étnico-raciais no âmbito da formação superior de professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC. Uma vez que a educação das relações étnico-raciais promove o (re)conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e indígena, e, portanto, a efetiva participação desses povos na construção da sociedade brasileira – construção essa que não se restringe ao passado, mas que está viva no presente e continuará com sua pujança no futuro – desconstrução de estereótipos, quebra de preconceito, melhor entendimento das

³ Uso o termo relações étnico-raciais positivas para elucidar a concepção de que a educação das relações étnico-raciais acontece a todo o tempo, principalmente, por meio de uma pedagogia da colonialidade que educa legitimando o racismo, desta feita, nossa luta é para construirmos uma educação das relações étnico-raciais positivas, que combata a racismo e suas formas de desumanização.

hierarquias sociais e processos estruturantes da sociedade brasileira, promoção de uma formação antirracista e antidiscriminatória.

Desta forma, será possível potencializar a prática pedagógica para formação conceitual, procedimental e, principalmente, atitudinal mediada pelo respeito à diversidade, portanto constituinte de equidade étnico-racial. Essa perspectiva possibilita a articulação das práticas escolares com valores ancestrais das populações que participam ativamente da formação da nação e que, pelo processo de colonização/colonialidade expropriadora e racista, sofreram e ainda sofrem tentativas de inferiorização, marginalização, subalternização, desumanização e invisibilização.

A professora e intelectual negra Joana Célia dos Passos (2006) afirma que se as instituições de ensino refletem o modelo social no qual estão inseridas, isso significa que nelas também estão presentes e sendo reproduzidas e reinventadas práticas de desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas. Viver a diversidade étnico-racial no espaço dessas instituições exige que professoras/es e gestoras/es da educação as concebam como um campo de lutas e a pedagogia como uma forma de política cultural voltada para um projeto de cidadania, democracia e emancipação. Isso significa movimentar valores, crenças e culturas consideradas como verdades, significa tensionar, com práticas pedagógicas, na tentativa de desconstruir concepções colonialistas, racistas, misóginas, conservadoras e excludentes que banalizam e tornam insignificantes as práticas sociais, culturais e históricas seculares.

Mas será que a educação das relações étnico-raciais positivas está acontecendo na formação de professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC? Será que a legislação, em especial as leis 10.639/03 e 11.645/08, esta sendo contemplada nos currículos de formação de professoras/es deste curso? Em quais disciplinas essas problematizações estão ocorrendo? O que será que prevalece na formação de professoras/es de Ciências Biológicas, silenciamentos ou resistências? Ao sair da graduação e ingressar na carreira docente, as/os professoras/es de Ciências/Biologia estão tendo formação continuada que abordam a educação das relações étnico-raciais positivas? Quais as reais contribuições das Ciências Biológicas para a desconstrução do racismo e a construção de uma educação

antirracista? Estas são algumas perguntas que suleiam⁴ o processo de construção da pesquisa.

c) Construindo o caminho metodológico

O caminho metodológico trilhado durante a construção da pesquisa envolveu tanto a análise de fontes documentais, como a apreciação crítica do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas (PPC) – Bacharelado e Licenciatura, Planos de ensino das disciplinas obrigatórias e optativas e site do Centro de Ciências Biológicas - UFSC, quanto narrativas orais, por meio de entrevistas com professoras/es formadoras/es, professoras/es em formação inicial e professoras/es egressos em exercício⁵ que estejam atuando na Educação Básica, mais precisamente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e que tenham se graduado na UFSC após o ano de 2008, ano de implementação da lei 11.645.

As narrativas orais foram construídas pela realização de entrevista semiestruturada, por intermédio de um roteiro (apêndice 1) com quatro blocos, são eles: identificação; formação; educação das relações étnico-raciais e finalização. As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição – realizada por minha colega de doutorado e amiga Giovanna Santana –, textualização e transcrição, sendo então transformadas, por meio de um processo artesanal de tecer e trançar memórias e experiências, em miniaturas de significado, em centelhas de sentidos, em mônadas, dialogando assim com os referenciais teóricos que suleiam essa pesquisa. Destaco que as mônadas tem o poder de tornar as narrativas mais do que comunicáveis, tornando-as experienciáveis. Elas são compreendidas como fragmentos literários encharcados de subjetividades, cristalizações das tensões

⁴ Utilizo o verbo sulear em contraposição ao termo nortear, fazendo um giro epistemológico e político, ao deslocar a ótica para o sul, contrariando o modelo eurocêntrico que compreende o norte como referência universal.

⁵ É importante destacar minha concepção de formação de professoras/es como algo constante, indo ao encontro com os conceitos de formação permanente trabalhados por Paulo Freire (1988; 2000) e fazer-se professora/or elucidados por Alison Antonio Paim (2005), no entanto para fazer uma divisão entre as/os narradoras/es e os diferentes locais que essas/es ocupam na docência as/os intitulei de professoras/es formadoras/es para as/os que lecionam no curso de Ciências Biológicas da UFSC, professoras/es em formação inicial para as/os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC e professoras/es egressas/os em exercício para aquelas/es que já concluíram seus cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC e estão exercendo a docência na Educação Básica.

inscritas nas práticas sociais, são elas fagulhas de sentidos. E, serão abordadas com mais profundidade nos próximos parágrafos.

Saliento ainda que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanas (CEPSH-UFSC) em abril de 2017, e aprovada⁶ em setembro de 2018; o parecer consubstanciado encontra-se no anexo 1.

Durante a realização das entrevistas, explicitarei para cada professora/or que suas narrativas serviriam como mote para a escrita da pesquisa de doutorado desenvolvida aqui, todas/os explicitaram verbalmente que concordavam com o uso neste trabalho, com as informações que estavam me fornecendo bem como com a divulgação de seus nomes. Para além dessa informação, todas/os as/os professoras/es entrevistadas/os assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), afirmando conhecer o objetivo da pesquisa, as metodologias empregadas e suas contribuições para a construção da tese, bem como benefícios e possíveis riscos.

Optei por buscar o uso de narrativas por acreditar que elas são ótimos instrumentos de construção de significados para fatos cotidianos dados como desimportantes, insignificantes, frívolos, por focalizar a voz de grupos não hegemônicos, no caso das/os professoras/es, concordando então com as palavras do historiador e professor italiano branco Alessandro Portelli, ao afirmar que:

Entrevistas, sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas [...] o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor [...]. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez (PORTELLI, 1997, p. 31).

Outro aspecto de suma relevância considerado ao optar por essa metodologia – o uso de narrativas orais – foi a possibilidade de trabalhar com a rememoração dialogando com o filósofo, sociólogo judeu e alemão branco Walter Benjamin (2012), com a professora, filósofa e escritora suíça branca residente no Brasil Jeanne Marie Gagnebin (2006) e com a historiadora e professora branca Maria Carolina Bovério Galzerani (2008), afinal, é por meio dela – da rememoração – que reconstruímos o

⁶ Sob Parecer Consubstanciado do CEP, número 2.907.391.

passado vivido a partir de nossas referências do presente e é, ainda, no ato de lembrar que potencializa nosso olhar e nossas lutas para o futuro.

Jeanne Marie Gagnebin considera que:

A lembrança também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente (GAGNEBIN, 2006, p. 55).

O ato de lembrar mobiliza memórias e experiências, estando estas pautadas de significados, de conhecimentos, de sensibilidades. Desta forma, a lembrança é compreendida como atividade artesanal produtora de conhecimento.

Neste sentido:

[...] lembrar é um ato político, com potencialidades de produzir um 'despertar' dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias. Lembrar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro (GALZERANI, 2008, p. 21).

A lembrança do passado no tempo presente, projetando um futuro, extrapola a individualidade de quem narra, nos trazendo também indícios do tempo histórico no qual a/o narradora/or está inserida/o. Sendo assim, me apuro em Walter Benjamin ao me utilizar de opção metodológica da história oral como arte artesanal de construir narrativas por meio da lembrança, permitindo então a produção de conhecimento histórico por meio da criação de monadas.

Nesse sentido, as narrativas das/os professoras/es foram recortadas e remontadas, no processo artesanal de construção de monadas. Destaco que, para Benjamin: "A ideia de monada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição abreviada do mundo" (BENJAMIN, 2007, p. 69). A metodologia monadológica pretende trazer as narrativas de forma plena, fugindo assim de recortes artificiais e, principalmente, realizando o movimento de falar *com* as/os professoras/es e não *para* ou *sobre* elas/es, conduta estimada por Paim (2005), em sua tese de doutorado *Memórias e experiências do fazer-se professor*, pela filósofa indiana e professora Gayatri Chakravorty Spivak (2010), em seu livro *Pode o subalterno falar?* e pela filósofa, feminista negra e professora brasileira Djamila Ribeiro (2017) em seu livro *O que é lugar de fala?*.

A forma de apresentar as narrativas procura romper com a linearidade, pois estas são dispostas à/ao leitora/or de tal maneira em que esta/e possa acessá-las de modo independente e construir, assim, suas versões sobre o formar-se professora/or de Ciências Biológicas no tocante à educação das relações étnico-raciais.

Sendo assim, as mônadas foram construídas enquanto fios de memórias e experiências trançados, entrelaçados, entrecruzados por elementos próprios das subjetividades e identidades das/os professoras/es narradoras/os.

Saliento que o grupo de pesquisa em que faço parte, o Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC), vem desenvolvendo dissertações e teses que utilizam as mônadas como aporte teórico metodológico desviante, essas pesquisas trabalham juntamente com narradoras indígenas da etnia Guajajara e Gavião/Akrãtikatêjê na pesquisa de Tatiana de Oliveira Santana (2017); narradoras carimbozeiras do grupo Sereias do Mar na investigação de Sil Lena Ribeiro Calderaro Oliveira (2018); narradoras/es professoras/es de história nos trabalhos desenvolvidos por Odair Souza (2018) Técia Goulart de Souza (2020); e narradoras/es professoras/es que desenvolvem práticas de resistência negra na sua práxis docente na pesquisa de Josiane Beloni de Paula (2020).

Pesquisas acadêmicas que envolvem a construção de mônadas também são desenvolvidas por pesquisadoras/es dos grupos de pesquisa Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória ligado ao Centro de Memória da Universidade de Campinas (Unicamp) e Rastros: História, Memória e Educação vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade São Francisco.

As entrevistas foram realizadas nos meses finais do ano de 2018 e no início de 2019. Ao todo foram entrevistadas/os sete professoras/es, sendo 2 professoras/es formadoras/es, 3 professoras/es em formação inicial e 2 professoras/es egressas/os em exercício.

O contato inicial com as/os professoras/es formadoras/es aconteceu via e-mail disponível no site do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) da UFSC; foram contatadas/os quatro professoras/es do total de sete que atuam no curso de Ciências Biológicas, dessas/es, três deram a devolutiva, 2 foram entrevistadas/os e 1 não compareceu no dia e hora marcada para a entrevista, sendo convidada

posteriormente para participar da pesquisa no papel de membra das bancas de qualificação e defesa. Optei por entrevistar professoras/es do Departamento de Metodologia de Ensino, pois são elas/es que ministram as disciplinas⁷ obrigatórias: “Tópicos em Biologia e Educação” ofertada na 4ª fase; “Didática” ofertada na 6ª fase; “Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia” e “Física para o Ensino de Ciências Biológicas” ofertadas na 8ª fase; “Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências Biológicas” ofertada na 9ª fase; “Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia” ofertada na 10ª fase. E, também as disciplinas optativas: “Educação a Distância”, “Introdução ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação”, “Educação de Jovens e Adultos”, “Linguagem e Comunicação Científica” e “Práticas Educativas e Relações Étnico-raciais”, disciplinas intimamente relacionadas à formação de professores/as. As/os professoras/es formadoras/es entrevistadas/os foram: Leandro Belinaso Guimarães e Mariana Brasil Ramos.

Já as/os professoras/es em formação inicial foram contatadas/os por meio de amigas/os e conhecidas/os em comum que possibilitaram a construção de uma rede de contatos. Foram entrevistadas/os as/os graduandas/os em Ciências Biológicas André Amaral e Vivian Fragoso Pellis, que estavam, no momento da entrevista, na 10ª fase do curso.

Já as/os professoras/es egressas/os representaram o público dentro o qual tive maior dificuldade para conseguir colaboradoras/es, já que, após contato inicial por e-mail de apresentação da pesquisa e convite, não obtive nenhuma resposta. Após esse revés, entrei em contato com a professora Simone dos Santos Ribeiro, responsável pela formação continuada de todas/os as/os professoras/es de Ciências da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis (SME/PMF), que me convidou para ir ao curso de formação continuada conversar pessoalmente com as/os professoras/es. Sendo assim, compareci à formação do mês de outubro de 2018, apresentei brevemente a pesquisa e fiz o convite novamente. Nesta ocasião, cinco professoras/es demonstraram interesse em serem entrevistadas/os, deixando seus contatos. Com base em conversa inicial ocorrida no dia da formação, das datas de conclusão de curso e da disponibilidade das/os professoras/es, as/os entrevistadas/os foram: Arthur Prado Fleury Magalhães e

⁷ Para acessar quadro das disciplinas que compõem o Curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina, consultar o Anexo 2.

Mariana Mrotskoski Niero. Todas as entrevistas foram realizadas no Centro de Ciências da Educação da UFSC, exceto a do professor Arthur P. F. Magalhães, que ocorreu em seu local de trabalho, a Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, a seu pedido.

Depois de realizar as seis entrevistas, me vi diante do fato de que todas/os as/os entrevistadas/os eram pessoas brancas/os. Este fato merece atenção, pois sinaliza o racismo estrutural em nossa sociedade, em que negras/os e indígenas não ocupam cargos de poder na mesma proporção da população do nosso país, que corresponde a mais de cinquenta por cento da população. Então, entrei em contato com a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD) da UFSC e obtive o e-mail das/os estudantes do curso de Ciências Biológicas que entraram pelas cotas raciais para pretas/os, pardas/os e indígenas (PPI), após contato inicial com oito estudantes, recebi uma única resposta, a da professora em formação inicial Bianca Moraes, que também foi entrevistada.

A sistematização da tese está disposta em quatro capítulos. No primeiro, apresento um levantamento histórico dos marcos legais que regem a educação escolar destinada aos povos indígenas no Brasil, de 1500 até a contemporaneidade.

No segundo capítulo, construo cenário histórico da educação escolar para população negra no Brasil, dando ênfase às políticas públicas de ação afirmativa que agem em prol da promoção da equidade racial.

No terceiro capítulo, abordo a formação de professoras/es de Ciências Biológicas e educação das relações étnico-raciais, buscando os movimentos de silenciamentos e resistências históricos, explicitando a importância dessa área do conhecimento para a desconstrução do racismo.

O quarto capítulo é dedicado ao curso de Ciências Biológicas da UFSC, seu histórico, seus princípios político-pedagógicos, nele entrelaço a leitura crítica do Projeto Pedagógico do Curso com as narrativas das/os professoras/es.

E, por fim, as considerações finais, em que procuro sintetizar os diálogos que estabeleci ao longo da pesquisa.

d) Apresentando as/os narradoras/os

Apresento aqui as/os narradoras/os que construíram essa pesquisa comigo. Trago suas narrativas embebidas de memórias e experiências. Os textos foram tecidos a partir das transcrições das entrevistas, das informações contidas no Currículo Lattes das/os professoras/es e demais subsídios concedidos durante troca de e-mails com as/os narradoras/os ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Destaco que todas/os as/os narradoras/os autorizaram o uso de suas narrações e seus nomes na presente pesquisa.

André Pereira do Amaral

Sempre gostei muito de Ciências! Como meu pai é engenheiro, resolvi tentar engenharia também, mas odiei: foram quatro anos muito sofridos! Quando entrei na Biologia, me encantei pela educação, pela missão social do professor e agora cogito como uma das principais possibilidades para meu futuro próximo. Acredito que a Biologia tem um potencial danado para lutar contra o racismo, para a construção de uma educação antirracista, na desconstrução de preconceitos. A gente pode se apropriar dos discursos clássicos para fazer diferente por meio do movimento das epistemologias decoloniais, pegar esses conhecimentos científicos e produzir uma coisa nossa, que não tenha vindo desse bloco imperialista, eurocêntrico e norte-americano e pensar na educação das relações étnico-raciais nas mais diversas áreas a partir de uma perspectiva de justiça social, mirando em uma sociedade mais igualitária.

Arthur Prado Fleury Magalhães

Sempre tive uma vinculação muito forte com a matéria de Ciências, desde o Ensino Fundamental, já no Ensino Médio o tema da educação me interessava politicamente. Sou de Goiânia e vim para Florianópolis fazer Ciências Biológicas na UFSC, fiz o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) e atualmente sou professor da Rede Municipal de Florianópolis. Meus pais são formados em Direito e minha irmã é licenciada em Educação Musical e assistente social. Acho difícil trabalhar a educação das relações étnico-raciais em minhas aulas e isso é muito louco, porque eu não sou uma pessoa ignorante no

assunto, eu tenho ao menos uma formação, eu sei os caminhos que posso seguir, mas pela dinâmica escolar e o material didático que recebo, acho difícil de trabalhar. Mesmo sendo muito difícil achar material eu trabalho a questão dos negros na Ciência, mostrando que a Ciência que temos contato é muito eurocentrada, que não temos acesso a outras histórias. Outra prática que tenho como professor é tentar me aproximar e dar mais atenção aos estudantes negros, pois percebi que os alunos que se sentiam à vontade de vir falar comigo, que estabeleciam uma amizade, que estavam mais próximos, eram brancos ou embranquecidos.

Bianca Pinto de Moraes

Eu sou do Rio Grande do Sul, meu pai e minha mãe são trabalhadores, eles não completaram o Ensino Fundamental, eu e minha irmã estudamos na UFSC, esse tempo é precioso pra gente, porque senão estaríamos trabalhando de mão de obra, sendo servente, sem ter esse acesso, se não fossem as cotas também. Eu entrei na UFSC no curso de Geologia e depois mudei pra Biologia, hoje trabalho no Laboratório de Etnobotânica. Sempre fico pensando que se não fosse eu buscar outros subsídios para minha formação, dando atenção à minha autoformação, principalmente me preocupando com as questões raciais, ampliando meu debate e meu conhecimento, eu não seria uma boa professora e minha formação seria muito ruim e precária em alguns pontos. O negócio é colocar cada vez mais pessoas negras dentro da universidade, que as cotas não terminem, que elas só se ampliem, que o movimento negro aqui dentro da UFSC continue em expansão.

Leandro Belinaso Guimarães

Morei por um tempo na casa da Biologia, mas peguei gosto pelo nomadismo que a educação me permite experimentar. Multiplicidades e dissensos me atravessam o tempo todo. Quando algo se foca insistentemente à minha frente, acredito ser a hora de provocar um desvio. Vivo inundado da literatura que me arrebatava, dos filmes que me afetam, das fotografias que me tocam, dos ensaios que me atordoam, das outras existências vivas que me movimentam e das banalidades cotidianas que me comovem. Aprecio o silêncio que um corpo narra. Sou capaz de passar o dia inteiro dentro de um museu de arte contemporânea ou de uma biblioteca centenária. Os rios menores me capturam mais que os mares oceânicos. Adoro a independência e

a sabedoria dos felinos. Escrever é minha arte. Ler é minha obsessão. Atuo na formação docente junto às narrativas escritas e imagéticas embebidas de ficção. Oriento pesquisas que articulam a educação, a arte e a cultura, a partir de perspectivas que flertam com os estudos culturais e as filosofias da diferença.

Mariana Brasil Ramos

Desde novinha, eu gostava de Ciências, de Biologia, eu tenho lembranças de infância de já querer ser bióloga. Na época que cursei o Ensino Médio, clonaram a ovelha Dolly e as pesquisas de mapeamento do genoma humano estavam começando, isso me fez seguir essa área. Eu sou de São Paulo e vim fazer Ciências Biológicas na UFSC, também fiz o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica e Científica, fui professora substituta e agora efetiva dessa universidade, o doutorado eu fiz na Universidade Estadual de Campinas. Tanto no TCC quanto na dissertação e na tese eu pesquisei controvérsias científicas no audiovisual, mas estou mudando meu foco de investigação, estou adotando dois temas possíveis de trabalho que são as noções de raça e de sexo biológico, a problematização epistemológica e histórica desses conceitos e como usamos a própria Biologia para desconstruir as ideias machistas e racistas que foram e ainda são legitimadas pelos conceitos da Biologia.

Mariana Mrotskoski Niero

Eu me chamo Mariana Mrotskoski Niero, tenho 25 anos, nasci em Criciúma e vim para Florianópolis em 2011 com o intuito de cursar Ciências Biológicas na UFSC. Sempre fui apaixonada pelo meio ambiente e a afinidade por Biologia no Ensino Médio foi natural, o que me fez optar pelo curso superior na área. A docência não foi considerada inicialmente, mas, dadas as circunstâncias no meu percurso de graduação, hoje sou licenciada, e atuei como professora substituta no município de Florianópolis por dois anos (2017 e 2018). Atualmente, o meu maior sentimento com relação a minha área de formação é tristeza. Uma tristeza profunda pela natureza que sofre nas mãos de governantes irresponsáveis. E uma outra tristeza profunda pela educação que precisa lutar uma guerra por dia para sobreviver nas condições atuais, na esperança de continuar fazendo o pouco que nos resta.

Vivian Fragoso Pellis

Biologia sempre foi minha matéria preferida, sempre tive muito interesse pela área, principalmente, por animais e meio ambiente. Ao entrar no curso de Ciências Biológicas, gostava muito das disciplinas mais técnicas, mas depois de fazer Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências eu me apaixonei, foi uma experiência maravilhosa, então eu penso muito em ser professora. Minha mãe tem curso superior, é fisioterapeuta, mas meu pai não, ele não concluiu, eles me incentivam e me ajudam muito, não conseguiria sozinha. Acredito que quem segue o caminho da licenciatura acaba se tornando mais humanizado, muito mais sensível e muito mais politicamente pensante.

Introduzindo os dois primeiros capítulos: legislação como Patrimônio Cultural, uma construção histórica e política

Nos primeiros dois capítulos da tese, traço um cenário histórico de como foram e continuam sendo as políticas públicas voltadas aos povos indígenas e a população negra no Brasil, com ênfase nos marcos legais reguladores da educação escolar formal, bem como nas políticas de promoção da equidade racial – as ações afirmativas – compreendendo as legislações como patrimônio cultural. Ao analisar esse histórico, conseguimos vislumbrar os principais acontecimentos e mudanças de concepção do que é ser indígena, negra/o e branca/o no Brasil, e desvelamos assim a construção de identidades, hierarquias sociais e privilégios ao longo de mais de cinco séculos.

Para além da compreensão dos marcos legais como patrimônio cultural, embebido de luta política, destaco a importância da investigação sobre a nossa história, da estima de pensar o passado como exercício para vislumbrar o futuro, como nos alerta o historiador e professor branco Nilton Mullet Pereira (2019).

Nesse sentido é que o caráter ético e o caráter estético do ensino de história apresentam-se como a forma pela qual problematizamos o presente e abrimos possibilidades de futuros. Abordar as questões relevantes da vida pública no presente, como o racismo, a violência ou o autoritarismo [...] revela essa maneira labiríntica de pensar o tempo, fazendo coincidir passado e presente, apresentando um passado que não passa e que, por isso mesmo, insiste e subsiste na forma de um acontecimento que distribui seus efeitos em um tempo não cronológico e não estabilizado. Tudo se passa como se o tempo não se identificasse com os modos de medi-lo, representá-lo ou significá-lo (PEREIRA; GILI SEFFNER; PACIEVITCH, 2020, P. 05-06).

Desta feita, ao problematizarmos e revisitarmos as histórias e a construção de nossas memórias coletivas, temos a possibilidade de: evitamos os esquecimentos, rompemos os silêncios, gritamos contra as injustiças, as desumanizações, os processos violentos coloniais e da colonialidade. E, também, escaparmos dos perigos de uma história única, como nos alerta a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, ao afirmar que:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

A artista interdisciplinar e escritora negra Grada Kilomba, afirma que o colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada, uma ferida que esta sempre a doer, por vezes se infectando, e muitas vezes sangrando. Revisitar esse passado, é revisitar essa ferida e encontrar maneiras de tratá-la.

Já, as leis são compreendidas como patrimônio cultural por serem frutos de anseios e lutas por mudanças sociais, exprimindo assim “estratégia de construção identitária por meio de cenários e simulacros” (POSSAMAI, 2013, p. 92), ou, ainda, espaço para a “consolidação das identidades regionais mesmo frente a cenário de globalização” (ACEVEDO, 2013, p. 184). Desta forma, o patrimônio cultural absorvido pelas leis é um patrimônio identitário e não nacional, reivindicado e não herdado, invisível e não visível, é patrimônio social, étnico e comunitário (GILL, 2013).

É importante salientar que tanto o campo patrimonial quanto a construção de dispositivos legais são ladeados por infindáveis embates, lutas e disputas políticas relacionadas com processos de dominação e construção/manutenção de privilégios, o que muitas vezes acaba por gerar um enorme hiato entre a aprovação das leis e sua efetivação na prática.

Sendo assim, no primeiro capítulo da tese, intitulado “Da educação para índios à educação escolar indígena” apresento a historicidade da educação escolar formal voltada aos povos indígenas brasileiros desde a invasão dos primeiros portugueses até os dias atuais, contemplando as legislações educacionais que gere esse segmento social.

Já o segundo capítulo “Educação escolar para população negra no Brasil”, apresenta a historicidade da educação para a população negra do período histórico Brasil colônia até a contemporaneidade, trazendo os principais marcos legais e políticas públicas, com ênfase as ações afirmativas e o combate a discriminação racial e igualdade de acesso.

Para iniciar a leitura dos capítulos um e dois, trago a música do artista Gonzaguinha chamada *Pequena memória para um tempo sem memória*, regravação recentemente por Elza Soares em seu disco *Planeta Fome*, que explicita muito bem a necessidade de visibilidade das histórias que um dia a História ainda há de contar.

Pequena memória para um tempo sem memória - Gonzaguinha⁸

Memória de um tempo onde lutar
 Por seu direito
 É um defeito que mata
 São tantas lutas inglórias

São histórias que a história
 Qualquer dia contará
 De obscuros personagens
 As passagens, as coragens

São sementes espalhadas nesse chão
 De Juvenais e de Raimundos
 Tantos Júlios de Santana
 Uma crença num enorme coração

Dos humilhados e ofendidos
 Explorados e oprimidos
 Que tentaram encontrar a solução
 São cruces sem nomes, sem corpos, sem datas

Memória de um tempo onde lutar por seu direito
 É um defeito que mata
 E tantos são os homens por debaixo das manchetes
 São braços esquecidos que fizeram os heróis

São forças, são suores que levantam as vedetes
 Do teatro de revistas, que é o país de todos nós
 São vozes que negaram liberdade concedida
 Pois ela é bem mais sangue

Ela é bem mais vida
 São vidas que alimentam nosso fogo da esperança
 O grito da batalha
 Quem espera, nunca alcança

É ê, quando o Sol nascer
 É que eu quero ver quem se lembrará
 É ê, quando amanhecer
 É que eu quero ver quem recordará

É ê, não quero esquecer
 Essa legião que se entregou por um novo dia
 É eu quero é cantar essa mão tão calejada
 Que nos deu tanta alegria
 E vamos à luta.

⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7LUMzQjEF8o>> Acesso em: 05 outubro de 2019.

CAPÍTULO I

1. DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ÍNDIOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA⁹

Figura 2: Abya Yala¹⁰ bordada pela autora



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Apesar do peso da velha história, inscrita nas classes dominantes deste país, na sua cultura, nas suas práticas políticas e econômicas e nas suas instituições de Estado, já lançamos o nosso grito de guerra e fundamos o início de uma nova história, a grande história dos Outros 500. A nossa luta indígena é uma homenagem aos inúmeros heróis que tomaram guerreando ao longo de cinco séculos. A nossa luta é para nossos filhos e netos, povos livres numa terra livre (Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, 2000).

⁹ O texto apresentado neste item tem como base um dos capítulos da minha dissertação de mestrado “A construção da Escola Apyãwa/Tapirapé a partir da práxis dos professores em formação na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás”, defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da UFG e em artigo apresentado e publicado nos anais do encontro da ANPED-CO (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Centro-Oeste no ano de 2012 na cidade de Corumbá-MS, sob o título “Da Educação Escolar para Índios à Educação Escolar Indígena: um Processo Histórico”.

¹⁰ Opto por utilizar o termo Abya Yala no lugar de América ao remeter a autodesignação utilizada pelos povos originários dessas terras

O cenário histórico construído nesse capítulo trata de como foi e continua sendo o processo de educação escolar formal destinado aos povos indígenas no Brasil, mostrando, ao longo de mais de 500 anos, os principais acontecimentos e mudanças de concepção do ideário de como deveria e ainda deve ser a escola voltada a essa parte da população brasileira.

Ao realizarmos essa análise histórica, chamo atenção para pensarmos no quão recente a instituição escola é em relação à história milenar dos povos indígenas que, de acordo com estimativas, somavam por volta de 10 milhões¹¹ de sujeitas/os, organizadas/os em 1200 povos (IBASE, 2004), na época em que os primeiros navegadores europeus invadiram essas terras, que mais tarde seriam conhecidas como Brasil.

Para tal, me apoio nos trabalhos da professora e antropóloga branca Mariana Kawall Leal Ferreira (2001) e em textos produzidos por mim, Pinheiro (2012a, 2012b), que fazem o exercício de sistematizar a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil em quatro fases, para que possamos melhor compreender esse processo histórico e político tão conflitante e complexo. É de suma importância lembrar que, mesmo com o apontamento de datas e delimitação de períodos, essas fases se deram de forma dinâmica, muitas vezes havendo a sobreposição de uma a outra, sendo que o início de uma fase implica não necessariamente o término de outra.

De acordo com a professora e linguista Maria Gorete Neto (2009), os povos indígenas brasileiros viveram e ainda vivem uma história contínua de resistência e lutas, que tem sido marcada por um lento, complexo e contraditório processo de transformação e apropriação de instrumentos tradicionalmente utilizados pelos não indígenas para dominação. A escola e a língua portuguesa são alguns destes instrumentos.

¹¹ De acordo com o último levantamento do Siasi (Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ambos do ano de 2010, a população indígena brasileira estimada é de 896.917 pessoas, compreendidos em 305 etnias, falantes de 274 línguas, sendo que 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, distribuídos em 4.774 aldeias dentro ou fora dos limites de 615 terras indígenas, correspondendo a 448 municípios em 24 estados brasileiros, o que corresponde a aproximadamente a 0,47% da população total do país. Embora esses dados sejam de 2010, eles pertencem ao último levantamento oficial, destaco ainda que o censo 2020 foi adiado para o ano de 2021 devido à pandemia de covid19.

1.1. Catequese e educação: rumo à civilização cristã

O primeiro e mais longo momento da história da educação para índios¹² no Brasil teve início no período colonial (1500-1822); nesta época, os objetivos educacionais estavam ligados à negação completa da diversidade pelo uso de extrema violência no trato ao diferente, a prática da “domesticação” visava à capacitação de mão de obra escrava indígena e, sobretudo, a conversão das/os “selvagens” ao cristianismo, para que, depois de convertidas/os, pacificadas/os e capacitadas/os, as/os indígenas pudessem auxiliar na construção do projeto colonial.

A imagem que os invasores portugueses construíram em relação aos indígenas brasileiros estabeleceu linha divisória entre humanos e não humanos, o que justificava tamanha violência desprendida no trato a esses povos. Para Pedro de Magalhães Gândavo, historiador e cronista branco que descreveu o país em sua obra *História da Província de Santa Cruz*:

[...] a língua deste gentio toda pela costa é uma: carece de três letras – scilicet, não se acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não se tem FÉ, nem LEI, nem REI; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente (GÂNDAVO, 1576, p. 27).

As autoras Ferreira (2001) e Gorete Neto (2009) afirmam que o ensino obrigatório monolíngue, na *língua geral*¹³ e posteriormente no português, foi a tônica deste período.

¹² O termo é empregado para sinalizar mudança de paradigma no trato aos povos indígenas brasileiros, principalmente no tocante à educação escolar, sendo primeiramente impositiva, apagadora de cultura, epistemicida e, agora, gerida pelas/os próprias/os indígenas, fortalecedora de cultura, importante aliada na construção da resistência frente aos avassaladores processos de colonização e colonialidade, dominação e expropriação que os povos indígenas vêm sofrendo ao longo dos últimos cinco séculos. Indica o deslocamento de uma educação **para** os indígenas, para uma educação escolar **dos** indígenas. Pontuo, ainda, que o termo índio teve sua origem em um equívoco histórico, já que os primeiros colonizadores, chegando à Abya Yala, acreditavam ter chegado à Índia. A despeito do erro, o uso continuado, até mesmo por parte das/os próprias/os indígenas, fez com que a palavra índio seja sinônimo de indígena. Optei por usar no texto o termo indígena que significa originário de determinado país, região ou localidade, nativo, tendo seu contrário nas palavras alienígena, estrangeiro, forasteiro.

¹³ Língua de base tupinambá, que foi usada nos primeiros tempos na escola e na catequese, sendo imposta mesmo aos grupos de filiação linguística não-tupi, até meados do século XVIII, no litoral brasileiro, bem como no estado do Grão-Pará. A partir de então, o uso do português na escola se tornou obrigatório. Dessa forma, a escola, criada e implementada por Portugal, ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e executou uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, segundo o jornalista e professor José Ribamar

Esta fase está profundamente ligada à história da Igreja Católica no Brasil, em que a “educação escolar para índios” inicialmente era cargo exclusivo dos jesuítas, - até sua expulsão do país em 1758 (MELIÁ, 1979) -, e logo depois posto de salesianos, franciscanos, carmelitas, capuchinhos, beneditinos, oratorianos e clérigos diversos. O modelo adotado era o *assimilacionista de submersão*, em que a escola fazia parte de um conjunto de três instrumentos: aldeamento, catequese e educação, que, interligados entre si, tinham a finalidade última da assimilação indígena à civilização cristã e à sociedade nacional.

Mesmo após a independência política do Brasil e o advento da monarquia, não houve grandes mudanças nas políticas indigenistas, que continuaram a ser realizadas nos mesmos moldes do período colonial, com práticas baseadas na criação e manutenção de aldeamentos indígenas e catequese, incluindo a participação de um leque cada vez maior de congregações religiosas para além do catolicismo.

A primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, ignorou completamente a existência das sociedades indígenas, prevalecendo uma concepção da sociedade brasileira como sendo homogênea, desconhecendo-se a diversidade e étnica, cultural, linguística e epistêmica do país.

O Ato Institucional de 1834 designava como de competência das Assembleias das Províncias a tarefa de promover a catequese e de agrupar as/os indígenas em estabelecimentos coloniais, facilitando, com isso, a apropriação de suas terras.

Gorete Neto (2009) afirma que o resultado desta política assimilacionista foi a desestruturação de muitos povos indígenas, o deslocamento linguístico e, em grande parte dos casos, o extermínio de nações inteiras. Ou seja, a promoção de genocídios e epistemicídios¹⁴ em nome de um projeto de sociedade colonial/imperialista/colonialista, marcado pelo apagamento da diversidade, do diferente e promotor do igual, da padronização, da pasteurização, da fixação de

Bessa Freire no livro *“Rio Babel: a história das línguas na Amazônia”*. Rio de Janeiro: Editora Atlântica, 2004.

¹⁴ O termo epistemicídio foi cunhado por Boaventura de Sousa Santos em seu livro *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (1997), significando destruição de conhecimentos, de saberes e de culturas em nome dos desígnios do colonialismo e das colonialidades instauradas pelo avanço imperialista europeu sobre os povos em Ásia, África e Abya Yala, ou seja, o apagamento e a destruição das formas de conhecer, saber e viver que desviam da cultura branca ocidental.

padrões hegemônicos eurocentrados, isto é, a construção de privilégios simbólicos objetivos e subjetivos pautados na identidade racial branca, a branquitude.

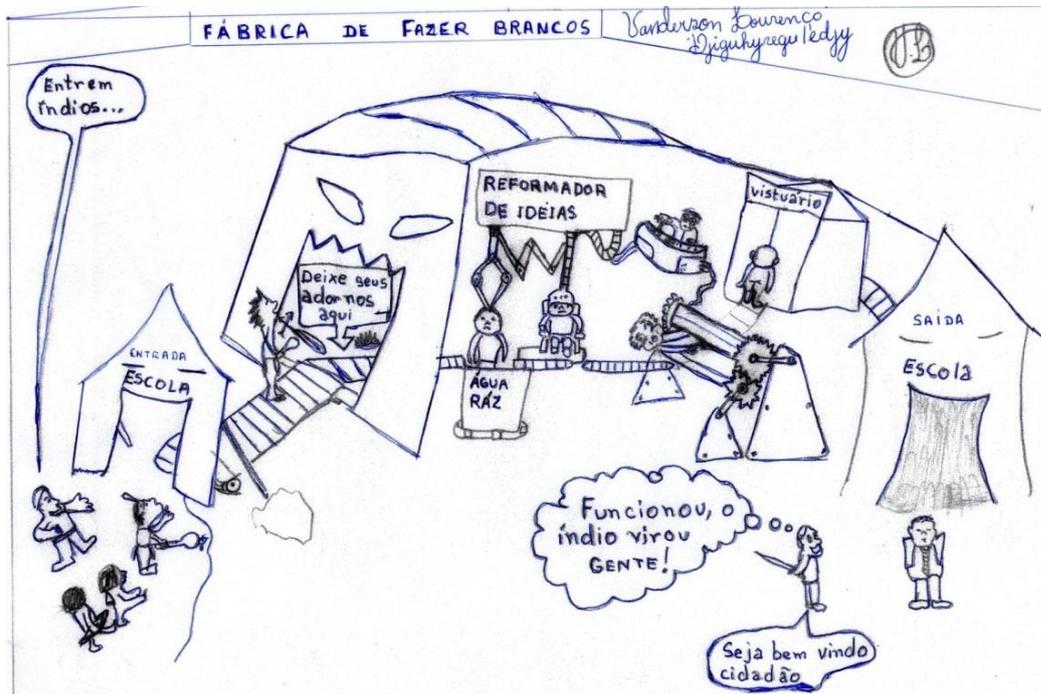
O jornalista e professor branco José Ribamar Bessa Freire (2013) afirma que: “A escola para os índios, durante muito tempo foi o lugar onde se desaprendia todas as coisas que sabiam sobre eles próprios”. Sendo assim, a relação das/os indígenas com a escola foi, durante muitos séculos, bastante tensa e conflituosa. A escola “para índios” reprimia as línguas indígenas, excluía os conhecimentos tradicionais nas narrativas orais e os processos próprios de aprendizagem; esta escola não contava com o protagonismo de professoras/es indígenas.

Para índios, a escola foi historicamente devoradora de identidades, apagadora de memórias, exterminadora de línguas. Aliás, em um mito andino, a escola é apresentada como um monstro que maltrata e engana as crianças com mentiras (FREIRE, 2013, s/p)¹⁵.

Para ilustrar melhor este período, deixo aqui a obra do professor Guarani Vanderson Lourenço desenhada a pedido do professor José Ribamar Bessa Freire durante uma aula do Programa Kuaa Mbo'e de Formação de Professoras/es Guarani da Região Sul, que solicitou as/aos estudantes indígenas que desenhassem a escola em que tinham estudado.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/1059-desaprendendo-na-escola?reply=21388>>.

Figura 3: Fábrica de fazer brancos



Fonte: Página Taquiprati, 2013¹⁶

1.2. Bilinguismo e protestantismo: o ideário de sociedade nacional continua

A segunda fase da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil tem seu marco com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), pelo Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910, cedendo a denúncias internacionais - feitas durante o XVI Congresso de Americanistas, em Viena, Áustria, no ano de 1908 - de que o Brasil estava massacrando seus indígenas, como parte de uma política nacional de extermínio destas populações. Essa má reputação internacional levou o governo federal, na figura do presidente militar Hermes da Fonseca¹⁷, a pensar numa ação de assistência e proteção leiga e privativa do Estado às populações indígenas. Com isso, o Estado mostrou uma falsa preocupação com a formulação de uma política

¹⁶ Disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/1059-desaprendendo-na-escola?reply=21445>> Acesso em: abril de 2019.

¹⁷ É importante destacar que o sufrágio nessa época da república era direito apenas dos homens maiores de 21 anos que não fossem analfabetos, religiosos ou militares, para além, o voto não era secreto e por isso as pressões exercidas pelos coronéis desempenhavam grandes influências no pleito.

indigenista menos cruel e assassina, tendo como base ideias positivistas¹⁸, vemos um deslocamento do genocídio para o epistemicídio, a morte das populações indígenas seriam menos pautadas na violência física e mais na violência simbólica.

A ideologia positivista teve papel fundante nas políticas do Estado brasileiro¹⁹ para os povos indígenas na maior parte do século XX, estabelecendo, assim, uma política de integração, em que a/o indígena era reconhecida/o como sujeita/o transitória/o, desta forma, era papel do Estado preparar essas/es sujeitas/os para seu ingresso na "civilização". Essa política genocida e epistemicida apontava para o fim da diversidade étnica e cultural existente no Brasil, pois reconhecia esta diversidade apenas como um estágio de desenvolvimento que se concluiria com a incorporação das/os indígenas à sociedade nacional.

É importante destacar a relação entre positivismo e racismo, já que esta teoria do século XIX afirma ser a ciência a única forma de conhecimento válida e verdadeira, relegando a "crendices" e "superstições" qualquer forma outra de conhecimento, ou seja, o positivismo fixa que os únicos detentores da verdade e da compreensão da realidade são os europeus brancos. Além do mais, é no século XIX que a teoria do racismo científico é construída, sendo assim, a ideia do determinismo racial, em que diferenças fenotípicas são tidas como essencialistas, ganha status de verdade. Desta forma, a categoria raça, fundada na modernidade/colonialidade, ganha força de verdade científica, na construção formal do racismo.

A filósofa, professora e intelectual negra Sueli Carneiro (2011) afirma que o racismo científico:

[...] dotou de suposta cientificidade a divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquias entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade naturais. Dessas ideias decorreram e se

¹⁸ Entendemos positivismo como corrente filosófica, sociológica e política que defende o conhecimento científico como único conhecimento válido e verdadeiro, o atribuindo status de neutralidade. Excluindo assim, qualquer conhecimento que não seja científico, ou seja, que não possa ser validado cientificamente. O positivismo prega, também, que o progresso da humanidade só poderá ser alcançado por meio do desenvolvimento científico. É importante salientar que para os positivistas os únicos capazes de produzir conhecimentos científicos eram os homens brancos, sendo os portadores da verdade e responsáveis pelo progresso da sociedade. O professor português Boaventura de Sousa Santos (2000; 2004) dialoga sobre o imbricamento da colonialidade com o positivismo, considerando esse último como a expressão máxima da racionalidade moderna hegemônica. Desta feita, o positivismo pode ser compreendido como a institucionalização científica da colonialidade.

¹⁹ Marca impressa nos nossos símbolos nacionais, tais como: bandeira e hino.

reproduzem as conhecidas desigualdades sociais que vêm sendo amplamente divulgadas nos últimos anos no Brasil (CARNEIRO, 2011, p. 16).

De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos, datado do ano de 1998, p. 12 “Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos”.

Sendo definido ainda, segundo o teólogo negro Joaquim Beato, como:

[...] teoria ou idéia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras (BEATO, 1998, p. 1).

Para o historiador e professor negro Joel Rufino dos Santos:

Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização bio-genética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, antes, maneira de justificar a dominação de um grupo sobre o outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (SANTOS, 1984, p. 12).

Já, o intelectual decolonial branco Ramón Grosfoguel afirma que:

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas de seres superiores (civilizados, hiper-humanos, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc. abaixo da linha do humano) (GROSFUGUEL, 2019, p. 59).

E, por fim, trago a teorização da construção do racismo para Grada Kilomba, primeiramente pela construção da diferença e da discriminação; logo depois pela associação das diferenças a valores hierárquicos formando o preconceito; e, finalmente, pela ligação do preconceito ao poder histórico, político, social e econômico formando assim, o racismo.

No racismo estão presentes, de modo simultâneo três características: a primeira é a *construção de/da diferença*. A pessoa é vista como “diferente” devido sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui temos de perguntar: quem é “diferente” de quem? É o *sujeito negro* “diferente” do *sujeito branco* ou o contrário, é o *branco* “diferente” do *negro*? Só se torna “diferente” porque se “difere” de um grupo que tem o poder de se definir como norma – a norma *branca*. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como “diferentes”. A branquitude é construída como ponto de referencia a partir do qual todas/os as/os “*Outras/os*” raciais

“diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se diferente por meio do processo de discriminação. A segunda característica é: essas diferenças construídas *estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos*. Não só o indivíduo é visto como “diferente”, mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como “a/o problemática/o”, “a/o difícil”, “a/os perigosa/o”, “a preguiçosa/o”, “a/o exótica/o”, “a/o colorida/o” e “a/o incomum”. Esses dois últimos processos – a construção da diferença e suas associações com uma hierarquia – formam o que também é chamado de *preconceito*. Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo *poder*: histórico, político, social e econômico. É a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, *o racismo é a supremacia branca*. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar racismo, pois não possuem esse poder. Os conflitos entre eles ou entre eles e o grupo dominante branco têm de ser organizados sob outras definições, tais como preconceito. O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como: representação política, ações políticas, mídia, empregos, educação, habitação, saúde, etc. (KILOMBA, 2019, p. 75-76, grifos da autora).

Saliento que, a política integracionista fundava-se na crença de que a humanidade passaria, necessariamente, por um único processo evolutivo, do qual a civilização ocidental representada pelo homem/branco/cisgênero/heterossexual/cristão/europeu estaria no estágio mais avançado; além disso, não havia nenhum reconhecimento acerca do caráter coletivo de tais populações. Em outras palavras, embora as/os indígenas passassem a ser vistas/os como dignas/os de conviverem na comunhão nacional, ainda eram tratadas/os como culturalmente inferiores. Desta forma, para ascenderem na “escala evolutiva”, deveriam abandonar suas culturas, suas línguas, suas cosmossensações,²⁰ seus conhecimentos, suas formas de ser e viver, porém, esse abandono deveria ocorrer de forma mais gradual e menos abrupta.

Em relação à educação escolar, houve maior preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas brasileiros, havendo assim menor peso no ensino religioso. Com a diminuição do teor religioso, as escolas missionárias investiram na capacitação de mão de obra indígena marcada pelas relações de gênero, já que o foco no trabalho agrícola era dos homens e o trabalho doméstico

²⁰ Termo cunhado pela socióloga nigeriana negra Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2017) ao tratar a construção de gênero na sociedade lorubá, para ela cosmovisão não é suficiente para explicar a cultura lorubá, afinal, a realidade não é experimentada e experienciada apenas pelo sentido da visão, mas de maneira sinestésica em que há a articulação de diversos sentidos, mobilizando os aspectos auditivos, táteis, palatáveis, olfativos. Extrapolo seu conceito para tratar de forma mais ampla a construção da realidade das diversas etnias indígenas brasileiras.

das mulheres. Essa nova política promovia, então, a integração das/os indígenas à sociedade nacional, enquanto trabalhadoras/es produtoras/es de bens de consumo e serviços.

O crescente desinteresse pelo processo de escolarização por parte das próprias comunidades indígenas fez com que o SPI, a partir de 1953, elaborasse “um programa de reestruturação das escolas tendo como objetivo adaptá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena”, dado que “ensinar é preparar a criança para assumir aqueles papéis que sua sociedade a chama a exercer” (CUNHA, 1990, p. 89). Com a criação do Programa Educacional Indígena, algumas medidas foram tomadas para tentar tornar a “educação escolar para índios” mais atraente, como, por exemplo, a criação de Clubes Agrícolas e a mudança de nome das escolas para Casa do Índio. Infelizmente, essas mudanças não passaram de medidas mitigatórias, feitas sem melhoria efetiva na qualidade do ensino formal destinado às populações indígenas brasileiras.

Por volta de 1957, o SPI entrou em um processo de decadência administrativa e ideológica. O órgão passou a enfrentar problemas decorrentes dos conflitos de interesses com o Estado, além de não se mostrar capaz de barrar o avanço de invasores nas terras indígenas, motivado por interesses econômicos, em diversos pontos do país. Essa situação foi agravada quando funcionários do SPI passaram a enfrentar acusações de improbidade administrativa, inclusive com relação ao patrimônio indígena, o que acabou por repercutir, nacional e internacionalmente, uma imagem negativa da instituição. Em 5 de dezembro de 1967, quando o regime militar já havia se instalado no Brasil, o SPI foi extinto, após investigação que acabou por apontar uma série de irregularidades em sua administração, tendo sido criada para substituí-lo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A FUNAI foi criada por meio da Lei nº 5.371, de 5/12/1967, com as seguintes responsabilidades: I - estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista; II - gerir o Patrimônio Indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização; III - promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio e os grupos sociais indígenas; IV - promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios; V - *promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade*

nacional; VI - despertar, pelos instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indigenista; VII – exercitar o poder de polícia nas áreas reservadas e nas matérias atinentes à proteção do índio (BRASIL, 1967, grifo nosso).

Ao observarmos as responsabilidades a serem cumpridas pela FUNAI, notamos explicitamente que os objetivos integracionistas à sociedade nacional ainda fazem parte da política de Estado que rege a “educação escolar para índios”, usando a escola, mais uma vez, como uma ferramenta para integrar as comunidades indígenas a um modelo único, hegemônico e colonial/imperialista/colonialista de sociedade, em que as colonialidades do ser, do saber e do poder são propaladas.

A Lei nº 6.001, de 19/12/1973, conhecida como ‘Estatuto do Índio’, dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com as/os indígenas. Uma de suas medidas é tornar obrigatória a alfabetização na língua materna: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, em português, salvaguardando o uso da primeira” (BRASIL, 1973).

Sendo assim, a FUNAI abraçou a causa bilíngue, afirmando que esta era uma forma de respeitar os valores culturais, linguísticos e étnicos, adequando assim a instituição ao modo de vida indígena. Entretanto, havia uma contradição entre o bilinguismo reconhecido como necessidade das comunidades indígenas pela FUNAI e o que acontecia de fato na prática.

Os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida pela Funai expressa no artigo 50 do Estatuto do Índio, contradizem, porém, a retórica segundo a qual o bilinguismo era meio para assegurar e respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão” (artigo 47 do Estatuto do Índio). A educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fazem os missionários evangélicos – os verdadeiros inventores das técnicas bilíngues –, que procuravam a conversão religiosa (FERREIRA, 2001, p. 76).

Esta segunda fase da “educação escolar para os índios” no Brasil é conhecida como *assimilacionismo de transição*, na qual o respeito à diversidade cultural e linguística desses povos era apenas uma fachada, configurando-se em uma forma mais branda e fácil de aproximação, mas que sempre visava à integração à comunhão nacional.

Segundo Gorete Neto (2009), as diferenças entre o modelo assimilacionista de submersão (primeira fase) e o assimilacionista de transição (segunda fase) eram muito reduzidas, sendo que, no último modelo, ao invés de se retirar as crianças indígenas da aldeia para receberem a educação escolar em internatos, como era a prática inicial, a escola foi para a aldeia, ainda com o objetivo final de assimilação. Agora a alfabetização era feita na língua materna nas séries iniciais e, conforme a criança familiarizava-se com a escrita, o português ia sendo introduzido, até que, por fim, a língua indígena era eliminada da sala de aula. Deste modo, a língua indígena servia apenas para facilitar a transição para o português, conceito conhecido como *bilinguismo substantivo*, em que ocorrem: primeiramente, a escolarização monolíngue em língua indígena; seguido do bilinguismo transitório em língua indígena e em português; e, por fim, o monolinguismo em língua portuguesa. Com isso, a língua materna servia apenas como uma espécie de “muleta” para se chegar à língua oficial²¹ do país, o português, e a partir do momento em que esse objetivo era alcançado a língua materna tornava-se algo a ser esquecido.

A falta de programas educacionais bilíngues, devido à ausência de profissionais capacitadas/os frente à imensa diversidade linguística do país, juntamente com a obrigatoriedade da alfabetização em língua materna, culminou em um acordo entre a FUNAI e o Summer Institute of Linguistics (SIL)²².

A Funai adotou integralmente o modelo do SIL por várias razões. Tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacional aceita e cientificamente fundamentada, suprimindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, daria a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas. De acordo com Kindell e Jones (1978: 9), teóricos do SIL: “Talvez o papel mais importante da educação bilíngue seja o alcance de uma integração adequada. Através de explicações dadas na língua materna, a criança consegue entender muito melhor e transmitir para os pais os conceitos e valores da cultura nacional” (FERREIRA, 2001, p. 77).

²¹ Atualmente o Brasil conta com duas línguas oficiais, o português e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a despeito da existência de 274 línguas indígenas (IBGE, 2010).

²² De acordo com Borges (1997), o SIL é uma entidade religiosa norte-americana de caráter fundamentalista, que utilizava a língua original dos povos indígenas apenas como ponte para o aprendizado de ensinamentos bíblicos e o posterior ensino do português, contribuindo, dessa forma, para a integração do indígena na sociedade nacional, ao destruir sua religiosidade, substituindo o panteão indígena pelo evangelho, e sua língua pela língua portuguesa.

Ao transferir a responsabilidade sobre a “educação escolar para índios”, o Estado brasileiro evitou décadas de investimentos nessa área, repassando uma ação governamental brasileira para uma instituição norte-americana, cujo objetivo central era a conversão dos povos indígenas ao protestantismo, por meio da tradução da bíblia nas mais variadas línguas indígenas existentes no Brasil.

As críticas em relação à presença do SIL no Brasil e em Abya Yala geraram muita polêmica, culminando no fim desses convênios, embora ainda hoje exista o uso dos materiais pedagógicos produzidos pelo SIL em diversas escolas indígenas.

Ferreira (2001) afirma que a ausência da FUNAI, durante todos esses anos de “educação escolar para índios” desenvolvida pelo SIL, fez com que este último acabasse desempenhando o papel de criador, implementador e responsável pelos programas de educação bilíngue e bicultural desenvolvidos em áreas indígenas, apoiados e oficializados pelo órgão indigenista oficial. Conjugando linguísticas e proselitismo, este modelo educacional colocou-se, em última análise, a serviço das políticas governamentais de integração dos povos indígenas à sociedade cristã nacional.

1.3. Luta por emancipação: sociedade civil, essa causa também é sua!

O terceiro momento da história da educação escolar entre os povos indígenas brasileiros vem para romper com o antigo paradigma integracionista, paternalista e tutelar, exercido desde a época do Brasil colônia, colaborando para a dizimação física, cultural, linguística e epistemológica desses povos. Em meio à organização e participação efetiva da sociedade civil junto aos movimentos indígenas, instaura-se um novo paradigma, o paradigma *emancipatório*, marcado pelas lutas e conquistas de direitos em relação à demarcação de terras, ao direito à saúde e, principalmente, pelas primeiras experiências de educação escolar alternativas, paralelas ao modelo oficial defasado.

Durante o fim da década de 1970, ainda no período de Ditadura Militar no Brasil, surgiram diversas organizações não governamentais (ONGs), cuja bandeira principal era a defesa dos povos indígenas brasileiros, demonstrando assim grande insatisfação da sociedade diante das políticas exercidas pelo Estado até este momento. De acordo com Ferreira (2001) e Nobre (2005), as principais organizações

criadas nesta época são: a Comissão Pró-Índio de São Paulo - CPI/SP – (1978), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação - CEDI - (1979), a Associação Nacional do Apoio ao Índio - ANAÍ - (1977) e o Centro de Trabalho Indigenista - CTI - (1979).

Setores progressistas da Igreja Católica, por sua vez, principalmente a partir das reuniões de Medellín (1968) – onde se realizaram o I e o II Encontros Sul-Americanos de Bispos, que serviram para que a Igreja Católica adotasse uma linha de atuação voltada para a defesa dos direitos humanos e das minorias de direito, incluindo as minorias étnicas e raciais – passaram a rever sua posição em relação à causa indígena. Foram criadas duas organizações: a Operação Anchieta – OPAN – (1969), e o Conselho Indigenista Missionário - CIMI - (1972), cujas atribuições eram a de prestar serviços na área da educação escolar (FERREIRA, 2001).

As ONGs indigenistas tiveram apoio de assessorias especializadas das universidades brasileiras neste período, sendo algumas delas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Segundo o professor Domingos Barros Nobre (2005), essa fase remete a um processo amplo de reorganização da sociedade brasileira na luta contra a Ditadura Militar, pela redemocratização e pela constituição de novas/os atrizes/atores sociais no cenário político brasileiro. O movimento indígena é mais um destes representantes.

Esse período também foi marcado pela articulação entre as ONGs e os movimentos indígenas, resultando na criação de inúmeros encontros nacionais de educação escolar indígena. Esses encontros geraram importantes desdobramentos, pois possibilitavam o debate entre sujeitas/os envolvidas/os com a temática indígena, principalmente em relação à educação escolar, além de ajudarem a sistematizar a luta política em busca de direitos tanto a serem criados quanto exercidos de forma legítima, vindos de reivindicações dos próprios povos indígenas e de quem compartilha da sua causa.

É nesta época que, devido a intensos debates sobre a educação escolar desenvolvida nas áreas indígenas e a constatação de que se deveria fazer algo diferente do modelo imposto, surge a distinção entre os conceitos de *educação escolar para índios* e *educação escolar indígena*.

A professora indígena Potiguara Rita Gomes do Nascimento (2006) afirma que a denominação “educação escolar *para* índios” está impregnada de medos e preconceitos, marcas históricas da estigmatização desses povos diante das ideias de assimilação, integração e aculturação, tão presentes nas experiências educativas até recentemente. Desta forma, a escola é vista como um instrumento impositivo de externalidades, tendendo à homogeneização das culturas indígenas, apresentando como seu objetivo principal a preparação de mão de obra para servir aos interesses do Estado ou dos grupos missionários que, desde os primórdios da colonização, vêm atuando junto a essas populações.

O conceito de educação escolar indígena, entendida como uma educação escolar *dos* indígenas surge em meio a lutas políticas, que buscam o reconhecimento dos interesses e modos de vida dessas populações, buscando lhes assegurando o direito a uma escola outra, de qualidade, que valide sua identidade cultural, linguística, étnica e epistêmica subjugada durante tantos séculos, permitindo, então, a tomada de autonomia socioeconômica e cultural de cada etnia, fortalecendo a tradição e o modo de ser e viver indígena e, ainda, fornecendo elementos para uma relação menos desigual com a sociedade não indígena.

A engenheira florestal e pesquisadora indígena Suliete Baré, afirma que:

A Educação escolar indígena para mim é uma base de não deixar a cultura indígena se perder como está se perdendo. Ela é parte fundamental de não deixar a cultura indígena se perder, a cultura de cada povo, no caso, baré (Suliete Baré, 2010)²³.

A historiadora e professora branca Leonízia Santiago de Albuquerque afirma que:

Deste modo, a educação escolar indígena como instrumento de intercâmbio dos conhecimentos da sociedade indígena e da não-índia deve levar à conscientização e à resolução, pelos índios, de seus problemas fundamentais, tais como a defesa da terra e alternativas econômicas na situação de contato (ALBUQUERQUE, 2004, p. 17).

²³ Entrevista cedida ao pesquisador, filósofo, antropólogo e professor da etnia Baniwa Gersem José dos Santos Luciano (2011) para a construção de sua tese de doutorado intitulada “Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro”

Inicia-se nesse movimento a criação das primeiras experiências de educação escolar indígena e de formação de educadoras/es indígenas no Brasil, apoiados por organizações não governamentais, movimentos indígenas e universidades.

A professora e cientista política branca Antonella Maria Imperatriz Tassinari (2001) faz uma reflexão acerca da escola e sua multiplicidade de atores/as, sendo ela uma instituição nem completamente exterior aos indígenas e nem algo próprio de suas culturas, compreendendo então que a escola é um lugar de “fronteira”, onde ocorre o encontro de dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamentos ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam da escola e a transformam constantemente.

A autora ainda afirma que:

Ela (a escola) é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas. É nesse sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. [...]. Portanto, a abordagem teórica da escola indígena enquanto “fronteira” é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimento e fluxo de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Porém, essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas. É por meio de zonas proibidas de diálogo que valores ou critérios de distinção entre os povos em contato são criados ou repensados. Falando concretamente, são esses limites que reforçam preconceitos de ambos os lados. Do ponto de vista da atuação prática nas escolas, o reconhecimento dos limites e das “zonas interdidas” é um primeiro passo para redirecionar a atuação, e somente uma avaliação de cada caso poderá decidir o que fazer: se é possível superar essas barreiras ou se é o caso simplesmente de procurar contorná-las, ou de buscar outras alternativas (TASSINARI, 2001, p. 50-68).

A Tassinari disserta ainda sobre a sua compreensão de escola indígena entendida como espaço tanto dos não indígenas como dos indígenas, sendo necessariamente local de fronteira, de transição, de construção e reconstrução, sendo povoada também por angústias e superações.

A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram “fronteira” como espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem

e constroem as diferenças étnicas. Essa noção busca fornecer uma outra perspectiva teórica para compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las “espaços de branco”, que vêm alterar ou impor uma nova ordem às aldeias indígenas, ou “espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas”. Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade (TASSINARI, 2001, p. 50-51).

Para compreendermos a escola indígena utilizamos, também, o conceito do filósofo e professor indiano Homi Bhabha de entre-lugar, ou terceiro espaço, gerado do encontro de dois mundos, ponto de articulação das diferenças culturais:

Espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo (BHABHA, 2003, p. 68).

Outra concepção de escola indígena que vai ao encontro de nosso entendimento é a do antropólogo e professor escocês branco Peter Gow (1991), que compara as escolas indígenas com o xamanismo, afinal, são elas as responsáveis por mediar dois diferentes mundos: o mundo ocidental e o mundo indígena. São, ainda, responsáveis por manter o delicado, complexo e intrincado equilíbrio entre diferentes mundos, lidando com forças intensas, poderosas, perigosas e, até mesmo, destrutivas, porém de suma relevância para a vida coletiva.

Em 1979, é realizado o I Encontro Nacional de Educação Indígena, sendo o primeiro evento a nível nacional reunindo pessoas envolvidas em experiências alternativas com educação em áreas indígenas. Ferreira (2001) aponta que as motivações do evento eram de natureza política – a educação como fator de autodeterminação e respeito aos direitos indígenas – e buscavam a reflexão acadêmica sobre situações concretas para o debate.

Importantes também foram os encontros da OPAN realizados a partir de 1982, de dois em dois anos, reunindo trabalhos de representantes da própria OPAN, do CIMI, dos CPIs, da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e de várias universidades. Esses encontros geraram relatórios que, além dos trabalhos particulares que cada um dos grupos participantes vinha desenvolvendo, apresentavam: uma análise da conjuntura da época; denúncias aos convênios que a FUNAI ainda fazia com missões protestantes; apontavam o processo de conscientização do estado ao acompanhar o movimento indígena que crescia; e o

papel da Fundação Nacional Pró-Memória/Secretaria do Patrimônio Artístico e Nacional na formulação de políticas (NOBRE, 2005).

Outro evento que deve ser lembrado foi o Encontro Nacional de Educação Indígena, promovido no Rio de Janeiro pela Fundação Nacional Pró-Memória do Ministério da Cultura, e pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro, por meio do Núcleo de Educação Indígena, em 1987, contando com a participação de 27 entidades. Constituíram-se, nessa reunião, grupos de trabalho (GTs) para refletir sobre variados temas, tais como: currículo escolar, missões religiosas proselitistas, educação bilíngue e mecanismos de ação coordenada. Ferreira (2001) afirma que nesse encontro houve a elaboração de documentos dirigidos às autoridades educacionais, reclamando a criação, nos Ministérios da Educação e da Cultura, de organismos próprios para executar, acompanhar e avaliar a implementação de uma política de educação escolar indígena, nova e qualitativamente diferente, formulada com a participação dos povos indígenas, dos educadores e instituições nacionais realmente comprometidas com o destino desses povos.

Devido à urgência na condução de propostas de educação escolar para as comunidades indígenas a serem encaminhadas à Assembleia Nacional Constituinte e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), surge no ano de 1987 o grupo BONDE – Grupo de Trabalho Mecanismos de Ação Coordenada, que agregava diversas instituições e organizações ligadas à questão da educação escolar indígena.

A atuação do BONDE foi relevante para assegurar direitos e diretrizes que regiam e ainda regem a educação escolar indígena brasileira.

A necessidade de se definirem leis complementares para regulamentar os direitos constitucionais dos povos indígenas fez com que o BONDE elaborasse novas propostas para a LDB, como os documentos “Subsídios para a Elaboração da Política Nacional de Educação Indígena e Legislação Ordinária Correspondente” (1988) e “Da Educação Indígena” (janeiro de 1989), entre outros. As propostas foram em grande medida incorporadas ao capítulo “Da Educação para as Comunidades Indígenas”, parte do Projeto de Lei da nova LDB (FERREIRA, 2001, p. 91).

O modelo alternativo de educação escolar indígena construído pelo BONDE serviu de experiência para inúmeros povos indígenas de diversas regiões do Brasil, promovendo assim uma educação contra-hegemônica, legitimada pelos próprios indígenas em contraposição aos séculos de matanças, catequese, assimilacionismo,

paternalismo, desrespeito, subjugação, maus tratos, desumanização e epistemicídios.

De acordo com o cientista social e pesquisador Luis Donesete Benzi Grupione (2004), essa reviravolta histórica nos mostra o poder de mutação da escola, que, de algo historicamente imposto, passou a ser tomada e reivindicada, por comunidades indígenas que notaram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionar e se posicionar perante os representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato.

1.4. Protagonismo indígena: a luta continua

Para iniciar esse item, escolhi duas fotografias feitas no ano de 2017 em protesto realizado na frente ao Congresso Nacional, durante a realização da 14ª edição do Acampamento Terra Livre, que é a maior mobilização indígena do país, envolvendo movimentos sociais e organizações que representam os diferentes povos indígenas do Brasil. De acordo com Luiz Eloy Terena, integrante da diretoria da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), entidade organizadora do evento, o Acampamento Terra Livre é um grande movimento pacífico, democrático e participativo, no qual as principais lideranças vão aos ministérios, ao Supremo Tribunal Federal e ao Parlamento entregar documentos e discutir a pauta indígena (TAITSON, 2019).

Figura 4: Indígena apontando seu arco e flecha para o Congresso Nacional



Fonte: Página Imagens e História 2.0 no Facebook²⁴

²⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/imagenshistoria2/photos/ind%C3%ADgena-apontando-seu-arco-e-flecha-para-o-congresso-nacional-em-bras%C3%ADliaa-foto/185924468796853/>> Acesso: abril de 2019.

Figura 5: Indígenas e suas “armas”



Fonte: Instituto Socioambiental, 2017²⁵

Paralelamente e em consonância com o surgimento das ONGs indigenistas no Brasil, Ditadura Militar, o movimento indígena começou a se organizar em nível nacional. Assim, a partir de meados da década de 1970 realizaram-se, em diferentes regiões do país, assembleias, encontros e/ou reuniões que culminaram na criação das organizações indígenas atuantes até os dias de hoje, como a União das Nações Indígenas (UNI) e suas regionais, o Conselho Geral da Tribo Ticuna (ACGTT), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), o Conselho Indígena de Roraima (CIR), o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CGTSM), a Organização do Conselho Indígena Munduruku, entre outras. Lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns, tais como: demarcação, regulamentação, desintrusão e defesa dos territórios indígenas; respeito e valorização à diversidade linguística, cultural, étnica e epistêmica; direito à

²⁵ Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/acampamento-terra-livre-vai-reunir-mais-de-15-mil-indigenas-em-brasilia-em-abril>> Acesso em: abril de 2019.

assistência médica adequada; e o direito a processos educacionais específicos e diferenciados.

O primeiro grande encontro, intitulado “Índios: Direitos Históricos” ou “I Encontro Indígena do Brasil”, realizado em abril de 1981, na cidade de São Paulo, contou com a participação de 32 líderes indígenas de todo o país e permitiu passo importante na luta conjunta desses povos pela defesa de direitos, principalmente aqueles relacionados à saúde, educação e demarcação de terras. Na plenária final, destacou-se a urgência de se promover uma campanha pela implantação de um sistema educacional adequado às especificações culturais de cada povo indígena brasileiro (CPI/SP, 1982, p. 68 *apud* FERREIRA, 2001, p. 96). O “II Encontro Nacional de Lideranças Indígenas” ocorreu em maio de 1984, em Brasília, reunindo em torno de 300 indígenas representantes de 170 etnias. As principais pautas do encontro foram a necessidade de mudança do então presidente da FUNAI e a elaboração de uma carta de repúdio à Exposição de Motivos 055, de agosto de 1983, que, entre outras coisas, permitiria a intervenção das Forças Armadas em áreas indígenas em casos de perturbações da ordem ou necessidade de assegurar o exercício dos poderes constituídos. Vários encontros foram realizados entre lideranças, professoras/es e comunidades indígenas, bem como, com ONGs e instituições do Estado. Esses encontros visavam estratégias e acordos para assegurar direitos que vinham sendo reivindicados pelos povos indígenas do Brasil.

A articulação e a organização do movimento indígena, juntamente com entidades indigenistas da sociedade civil e instituições do Estado, por meio de assembleias, reuniões, encontros regionais e nacionais, permitiram conquistas significativas na Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988 (CF88). Destaco aqui a conquista mais significativa, o direito à diversidade cultural, reconhecido pela primeira vez de forma plena e não integracionista pelas leis brasileiras, no capítulo “Dos Índios” (caput do artigo 231) da CF88,

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, s/p).

Após a promulgação da CF88, os encontros indígenas continuaram a ser realizados em todo o país, assegurando a elaboração e aprovação de inúmeros outros dispositivos legais, em prol das comunidades indígenas brasileiras e, acima

de tudo, forjando formas de garantir o cumprimento do discurso oficial, tão bonito na forma de lei, mas cercado de mazelas, contradições e ilegalidades.

Como podemos observar, por meio do histórico desenhado, após séculos de colonização, colonialidade, dominação, escravização, subjugação, desrespeito, subalternização, os povos indígenas, juntamente com demais segmentos da sociedade brasileira, ensaiam e desenham nova página da história. Página que vem sendo escrita pelos povos originários dessas terras, história legítima pautada na cidadania, liberdade, valorização e respeito à diversidade, e, sobretudo, no reconhecimento de que nós, brasileiras/os, vivemos em uma nação multiétnica, multicultural e multilinguística. No cerne desse novo movimento, temos a escola, instituição que durante séculos serviu para catequizar, domesticar, castrar culturas, integrar, impor ideologias e agora, por meio de mudança histórica, aliada a muita luta e resistência política, é palco de tomada de consciência, do empoderamento e da busca de autonomia pelos povos indígenas brasileiros.

1.5. Documentos oficiais *versus* prática: hiatos nas políticas indigenistas

Como vimos anteriormente, a luta constante de movimentos sociais indígenas e indigenistas²⁶, ao longo da história do Brasil, culminou na aprovação de inúmeros dispositivos legais que vieram para garantir direitos específicos a esses povos. Ênfase a seguir os documentos oficiais e parâmetros legais mais significativos dentro desse processo histórico, bem como os hiatos entre a aprovação desses dispositivos legais e sua prática política.

A aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 é um dos marcos políticos mais importantes na luta dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, pois supera, pela primeira vez na história, em termos jurídicos, a perspectiva assimilacionista no trato aos povos indígenas brasileiros, os reconhecendo como povos diferentes e não mais como categoria transitória que, mais dia menos dia, iria se integrar completamente à sociedade nacional. Essa nova

²⁶ Movimentos sociais indígenas são aqueles organizados e geridos pelos próprios povos indígenas, já os movimentos sociais indigenistas são aqueles que contam com a presença das/os não indígenas, que atuam politicamente em prol das causas indígenas.

perspectiva de reconhecimento está explicitada no Capítulo VIII, intitulado “Dos Índios”:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988, s/p).

Analisando os artigos supracitados, podemos observar a responsabilidade absoluta do Estado em forjar condições para que esses direitos sejam concretizados.

Em relação à educação escolar indígena, podemos notar avanços no reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas de cada povo. Observamos estas especificações no Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto”; na Seção I “Da Educação”; artigo 210 da CF88:

Artigo 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, s/p).

No mesmo capítulo, na seção II “Da Cultura”, temos o Artigo 215, assegurando que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, sendo os povos indígenas beneficiários dessa lei.

Os avanços legais proporcionados pela promulgação da CF88, em sintonia com o esvaziamento da FUNAI, culminaram na transferência das responsabilidades federais da educação escolar indígena desta instituição para o Ministério da Educação (MEC), que passa a “coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”. Tais ações “serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação” (Artigos 1 e 2 do Decreto Presidencial nº 26, de 04/02/1991a). Em relação ao elevado valor dessa medida, Gorete Neto (2009) afirma que:

A federalização da educação indígena reside no fato de que muitos povos indígenas estão localizados em municípios e estados anti-indígenas, o que dificulta sobremaneira que os mesmos consigam fazer valer os seus direitos. A interlocução com o MEC retira poder destas instâncias menores, diminui suas influências sobre a gestão escolar indígena e torna, em certa medida, mais rápida a execução das leis favoráveis aos índios (GORETE NETO, 2009, p. 19).

Entretanto, a estadualização e municipalização das escolas indígenas ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uniformidade de ações para garantir as especificidades destas escolas. Sendo assim, a estadualização não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e organizações indigenistas e indígenas, que compartilhassem a mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades, mostrando que a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global do subsídio educacional dos povos indígenas.

Outra conquista datada no ano de 1991 foi a criação do Conselho Nacional de Educação Indígena, por meio da Portaria Interministerial nº 559, de 16/04/1991, entre o Ministério da Justiça e da Educação. Os objetivos do conselho são:

Art. 1º - Garantir às comunidades indígenas educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2º - Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Art. 3º - Garantir o ensino bilíngüe (sic) nas línguas materna e oficial do País, atendido os interesses da cada grupo indígena em particular (BRASIL, 1991b, s/p).

Esta portaria faz menção às leis sobre a educação escolar indígena, tocando em pontos de suma relevância, como conteúdos curriculares diferenciados, calendário específico, metodologias e avaliação, adequados à realidade sociocultural de cada grupo étnico, materiais didáticos para o ensino bilíngüe e construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico (Artigo 8º). Discorre também sobre a formação dos profissionais responsáveis pela educação escolar indígena e a importância de serem preparados e capacitados

para atuarem junto a suas comunidades (Artigo 7º), garantindo ainda a isonomia salarial entre professoras/es indígenas e não indígenas de acordo com suas titulações (Artigo 12º).

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, especifica no âmbito da lei as principais diferenças entre a educação escolar indígena e a educação escolar não indígena, a saber, o bilinguismo e a interculturalidade. As especificações do Artigo 78 afirmam que fica a cargo “da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios” o desenvolvimento de “programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”. A educação escolar indígena tem como objetivos: “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e Ciências.”, bem como “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias” (BRASIL, 1996, s/p).

Já no Artigo 79, temos a responsabilidade da União mais uma vez explicitada como instituição que “apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”, sendo que esses programas devem ser planejados de forma legítima, por meio de audiência das comunidades indígenas. Os programas referidos terão os seguintes objetivos: “fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena”; “manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”; “desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”; “elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 1996, s/p).

Os Artigos 23 e 32 da LDBEN corroboram com o Artigo 210 da CF88, estabelecendo a existência de currículos mínimos que devem ser preenchidos de acordo com as especificidades regionais e locais de cada sociedade, sua cultura, sua economia; e assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas

línguas maternas e processos próprios de aprendizagem dentro do processo escolar.

No ano de 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) para as Escolas Indígenas, construído em atendimento às determinações da LDBEN que enfatizam a diferenciação entre a escola indígena e as demais escolas “pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade” (BRASIL, 1998, s/p). A grande importância do RCNEI reside no fato dele ser o fruto da “participação de educadores índios e não-índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena” (BRASIL, 1998, s/p). Este material pretende fornecer subsídios e orientações para a construção de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses dessas comunidades, por meio de debates na construção dos projetos político-pedagógicos, dos currículos diferenciados, na produção de materiais didáticos próprios, nas metodologias e didáticas de ensino e na formação de professoras/es indígenas.

Já no ano de 1999, temos a aprovação de um parecer entre o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, intitulado Parecer CEB/CNE 14/99, cujo objetivo era fixar Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Este parecer cria, pela primeira vez em termos jurídicos, a categoria escola indígena, garantindo assim “autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola” (BRASIL, 1999, s/p), sendo a escola indígena, a partir desta data, uma nova categoria dentro do sistema de ensino brasileiro e não mais considerada como escola rural e suas extensões, ou ainda a extensão de escolas não indígenas. O CEB/CNE 14/99 discorre também sobre as definições da esfera administrativa, a necessidade de se flexibilizar os currículos, a formação da/o professora/or indígena e suas especificidades, bem como, o estabelecimento de novas exigências e formas de contratação dessas/es professoras/es. Ao considerarmos que “o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar”, devemos repensar também sua formação, para que ela lhe possibilite instrumentos que o

torne “agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade” (BRASIL, 1999, s/p).

Outro marco legal, datado do mesmo ano, é a Resolução CEB/CNE 03/99, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Os primeiros cinco artigos desta resolução dispõem sobre organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, assegurando a essas comunidades ampla autonomia na construção de escolas que estejam de acordo com seus interesses e realidades, por meio da construção de calendários, currículos, projetos político-pedagógicos e materiais didáticos próprios. Os Artigos 6º, 7º e 8º abordam a formação de professoras/es indígenas fazendo referência às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (CEB/CNE 14/99). Os demais Artigos, do 9º ao 16º, descrevem as responsabilidades administrativas, organizacionais, financeiras e demais obrigações, da União, dos Estados e dos Municípios em relação à educação escolar indígena.

Por meio da aprovação da Lei nº 10.172, de 09/01/2001, é implementado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, que fixa diversos objetivos e metas a serem cumpridos no período de dez anos, sendo a educação escolar indígena debatida no 9º capítulo deste documento (BRASIL, 2001a). O PNE 2001/2010 ratifica o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, intercultural, bilíngue, diferenciada, de qualidade, que respeite os processos próprios de aprendizagem de cada povo, assumindo ser necessário o atendimento das escolas indígenas por professoras/es também indígenas, assegurando assim as características elencadas anteriormente. O documento também aborda as responsabilidades da União na função de coordenar e financiar ações escolares da educação escolar indígena, enquanto os Estados e Municípios têm o papel de executar essas ações.

Além disso, o PNE 2001/2010 estabelece 21 objetivos e metas a serem atingidos no âmbito da educação escolar indígena. Entre esses objetivos estão: a universalização da primeira fase e ampliação da segunda fase do Ensino Fundamental; a criação da categoria oficial de escola indígena; o reconhecimento oficial e a regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas; a promoção da autonomia das escolas indígenas; o fortalecimento e ampliação de linhas de financiamento; a instituição e

regulamentação do magistério indígena, com a criação da categoria de professoras/es indígenas como carreira específica do magistério, concursos próprios, planos de carreira, implementação e oferta de programas de formação de professoras/es indígenas em nível superior; e a promoção de informações a população brasileira em geral sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações (BRASIL, 2001b).

A ratificação e promulgação da Convenção 169, de 07/06/1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) por meio do Decreto Presidencial 5.051 de 19/04/2004 é de suma relevância no âmbito da defesa dos direitos indígenas, pois coloca o Brasil em consonância com leis internacionais, explicitando sua responsabilidade no cumprimento delas, a despeito do hiato histórico de quinze anos. A Convenção 169 da OIT trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais, no que se refere à educação e meios de comunicação indígenas, temas tratados na 6ª parte do documento, nele temos: a valorização da autonomia dos povos indígenas e tribais na construção da escola que desejam, o incentivo ao bilinguismo, o respeito às especificidades de cada povo, o direito a espaços nos meios de comunicação de massa e a necessidade de se instituir medidas educativas para toda a comunidade nacional a fim de que se elimine os preconceitos em relação a esses povos (BRASIL, 2004a).

É importante destacar que os avanços nos aparatos legais favoreceram a criação de diversos programas de formação de professoras/es indígenas, inicialmente em nível médio, sob a gestão dos estados e, logo em seguida, em nível superior, sob a gestão de universidades estaduais e federais. Discorro a seguir sobre alguns desses programas, são eles: os Projetos Inovadores em Educação Indígena, implementados no ano de 2004 e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), implementado no ano de 2005. Importante lembrar que esses projetos são oriundos do MEC, junto à Secretaria da Educação Superior (SESu) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Os Projetos Inovadores em Educação Indígena são uma iniciativa do governo federal em formalizar sua relação com diversas organizações indígenas e

indigenistas que já vêm desenvolvendo trabalhos no âmbito da educação escolar indígena, contribuindo assim para efetivar o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e respeitosa com suas concepções socioculturais, políticas, econômicas, linguísticas e religiosas. Afinal, as primeiras tentativas de execução de uma educação escolar indígena baseada no diálogo e na alteridade, antes mesmo da existência de um aparato legal, foram feitas por essas instituições. Seu objetivo é “apoiar financeiramente as práticas desenvolvidas por ONGs avaliadas como referenciais para o tratamento da diversidade sociocultural dos povos indígenas na gestão de programas de educação escolar, gerando inovações que efetivam os direitos educacionais indígenas e que podem ser incorporadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, Min. da Educação, 2010, s/p).

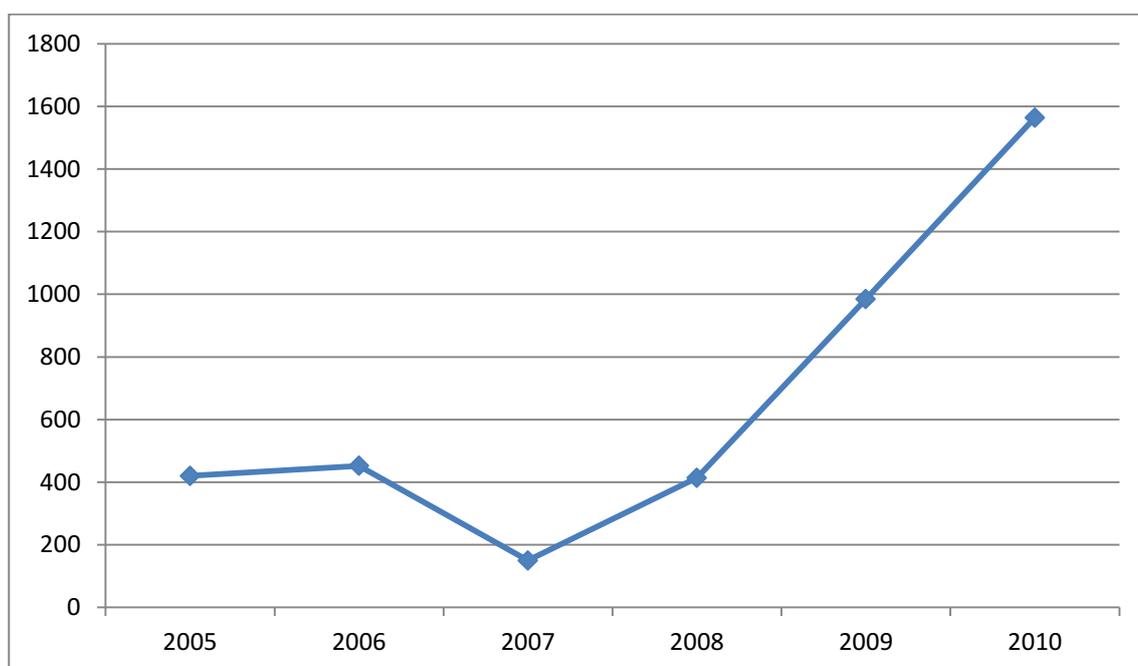
Já o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) se caracteriza como uma ação do governo federal em “apoio à formação de professores indígenas em nível superior para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio”. Essa formação deve ocorrer em cursos específicos – as Licenciaturas Interculturais – de acordo com a realidade e os projetos sociais de cada povo envolvido. Os cursos são modulares, com duração média de quatro a cinco anos e organizados em Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade (BRASIL, MEC, 2010), ou seja, na metodologia da pedagogia da alternância. Seu objetivo visa o apoio financeiro na formação superior dessas/es professoras/es indígenas, com o estímulo ao ensino, pesquisa e extensão, bem como a promoção da valorização de estudos relevantes aos povos indígenas, como suas línguas maternas e a gestão sustentável de suas terras e cultura.

Desde a criação do programa, foram oferecidos o seguinte quantitativo de vagas: 420 em 2005, 452 em 2006, 150 em 2007, 414 em 2008, 985 em 2009, 1.564 em 2010²⁷. A formação de professoras/es indígenas ocorre nas 23 Licenciaturas Interculturais criadas em 20 Instituições de Ensino Superior (IES). Destaca-se também a construção de 02 centros de formação de professoras/es indígenas (UFGD e UFAM) e 01 centro de formação intercultural (UFG), espaços voltados à

²⁷ É importante destacar a dificuldade em encontrar dados mais atualizados sobre a formação de professoras/es indígenas, compreendido como uma das facetas do racismo institucional em que vivemos.

melhoria dos trabalhos pedagógicos feitos nas universidades que atendem ao PROLIND e à produção de conhecimento (BRASIL, MEC, 2019).

Figura 6: Vagas oferecidas pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (Prolind)



Fonte: Pinheiro (2019) com dados do MEC (BRASIL, 2019).

Por meio desses novos processos de formação de professoras/es indígenas, podemos observar com maior ênfase a apropriação da escola como elemento fundamental na tomada de consciência e autonomia desses povos, que querem, finalmente, gerir por conta própria seus processos de aprendizagem, o currículo e o calendário de suas escolas, suas terras, sua saúde, deixando a opressão e a tutela exercida pelo Estado brasileiro durante mais de cinco séculos.

É importante destacar que cursos que foram planejados em caráter transitório, para atenderem a demandas específicas e regionais, se institucionalizaram, se tornando permanentes e regulares. Atualmente, existem 24 cursos de licenciatura indígena distribuídos pelas IES brasileiras, exclusivos para essas populações e empenhados em formar professoras/es indígenas por meio do respeito às diferenças interculturais e territoriais de cada etnia (BRASIL, MEC, 2012; MELO, 2013; PALADINO E ALMEIDA, 2012; WEBER, 2007), que podem ser conhecidos na tabela a seguir.

Tabela 1: Instituições de Ensino Superior que possuem Licenciatura Intercultural Indígena organizada por região

Região Norte
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
IFAM – Instituto Federal do Amazonas
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
UNIR - Universidade Federal de Rondônia
Região Nordeste
UFPE - Universidade Federal do Pernambuco
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
IFBA – Instituto Federal da Bahia
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFCE - Universidade Federal do Ceará
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
Região Centro-Oeste
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFTO - Universidade Federal do Tocantins
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFGD - Universidade Federal Grande Dourados
UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso
Região Sudeste
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
USP - Universidade de São Paulo
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
Região Sul
UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
Unochapecó – Universidade Comunitária da Região
de Chapecó

Fonte: Pinheiro (2019) com base nas informações de (MEC, 2012; MELO, 2013; PALADINO E ALMEIDA, 2012; WEBER, 2007).

Já o Decreto presidencial nº 6.861 de 27/05/2009 dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo, pela primeira vez em termos legais, sua organização em territórios etnoeducacionais, que:

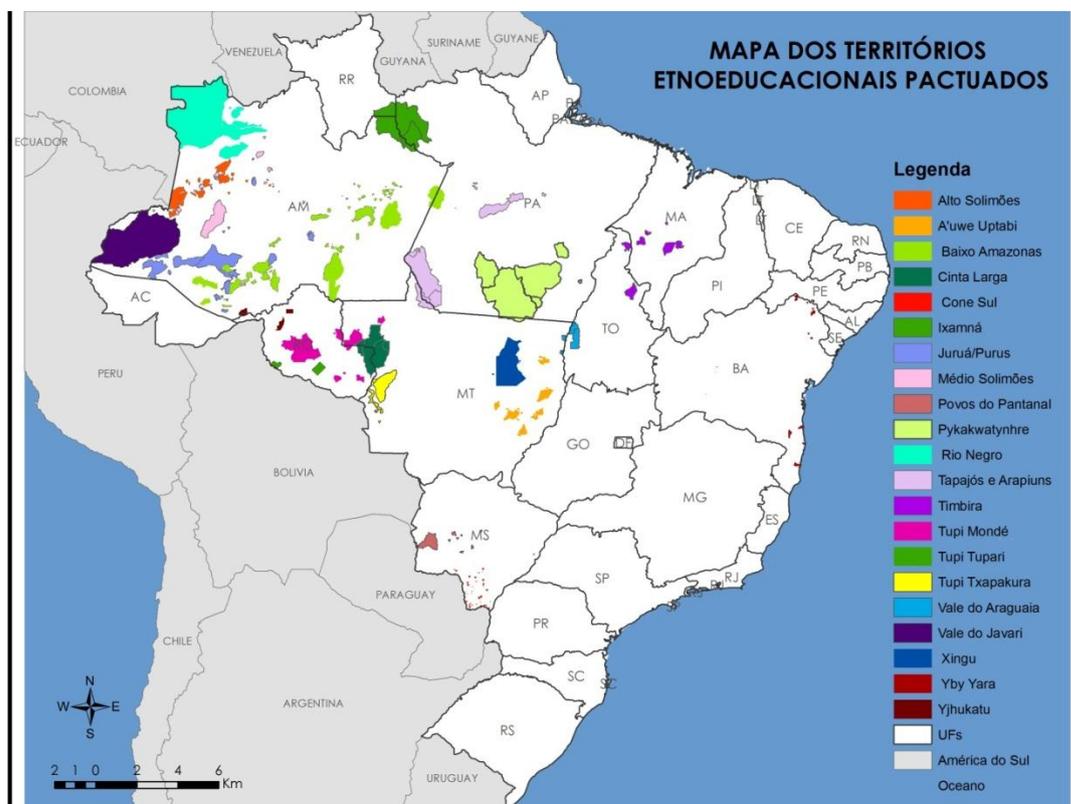
[...] independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas (sic), valores e práticas culturais compartilhado (BRASIL, 2009a, s/p).

De acordo com o filósofo, antropólogo, professor e liderança indígena Gersem Baniwa (2010), os territórios etnoeducacionais são compreendidos como áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado histórico de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de sua organização, de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento.

O decreto dos Territórios Etnoeducacionais estabelece que os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passem a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas a partir dos seus espaços e de suas relações etnoterritoriais, ou seja, a partir das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando suas relações socioculturais conectados aos seus territórios. Deste modo, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deixa de ser de acordo com as divisões territoriais e político-administrativos dos estados e municípios, mas mantendo suas responsabilidades, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, que leve em consideração, a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e principalmente as relações sociais, culturais, políticas e econômicas destes povos (BANIWA, 2010, p. 2).

A implementação dos territórios etnoeducacionais é um significativo avanço dentro do reconhecimento da organização social e territorial indígena, pois essas comunidades não são concebidas segundo as nossas definições administrativas e políticas, na forma de municípios e estados, possuindo, por sua vez, complexas organizações que são constantemente desrespeitadas.

Figura 7: Territórios etnoeducacionais



Fonte: Ministério Público Federal, 2013²⁸

Já no ano de 2011, entra em vigor o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020, apresentando 10 diretrizes objetivas e 20 metas, todas elas seguidas de estratégias específicas de concretização. No que tange à educação escolar indígena, temos: a implementação dos territórios étnico-educacionais; os programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos; o apoio à alfabetização na língua materna; o estímulo à visão articulada de desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; o estímulo ao Ensino Médio integrado à formação profissional; a implementação de ações para redução de desigualdades regionais e para favorecer o acesso a programas de mestrado e doutorado; a implementação de programas específicos para formação de professoras/es; o respeito às especificidades socioculturais (BRASIL, 2011a).

²⁸ Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/gt-educacao/docs/documentos/mapa-dos-territorios-etnoeducacionais-pactuados/view>> Acesso em: abril de 2019.

Neste mesmo ano, temos, por meio da Lei nº 12.416 de 09/06/2011, uma alteração na LDBEN, que passa a dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.

No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011b, s/p).

No ano de 2012, há a homologação do parecer CNE/CEB nº 13/2012, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Esse documento exprime o protagonismo dos povos indígenas em gerir seus próprios processos de educação escolar, já que pela primeira vez temos uma indígena, Rita Gomes do Nascimento, da etnia Potiguara, ocupando o cargo de relatora junto ao Conselho Nacional de Educação. O parecer firma momento histórico de tentativa de “construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social por meio das práticas da educação escolar [...] como forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas” (BRASIL, 2012c).

No mesmo ano, há a aprovação da Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012, que irá, então, fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Essa resolução versa acerca dos Princípios da Educação Escolar Indígena; da Organização da Educação Escolar Indígena nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e nas modalidades Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; Projeto Político-Pedagógico das Escolas Indígenas no que tange aos currículos, à avaliação e formação e profissionalização das/os professoras/es indígenas; da Ação Colaborativa para a Garantia da Educação Escolar Indígena.

Seus objetivos são: I - orientar as escolas indígenas de Educação Básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; III -

assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais; VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada; VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professoras/es indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como as/os tocadoras/es de instrumentos musicais, contadoras/es de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadoras/es, raizeiras/os, parteiras, organizadoras/es de rituais, conselheiras/os e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas; VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, 2012d).

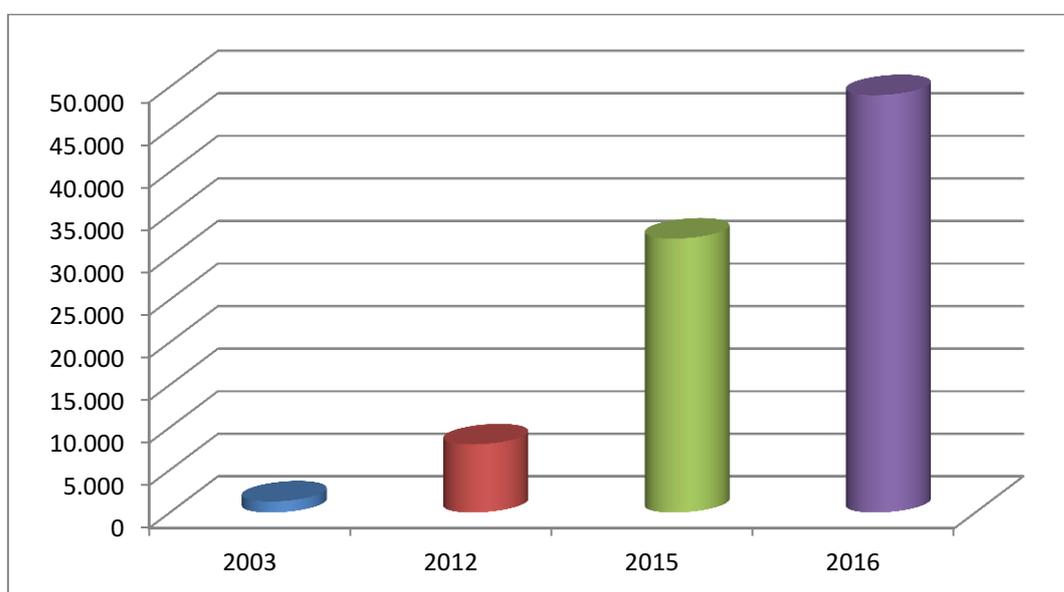
É, ainda, no ano de 2012 que temos a aprovação da Lei 12.711, a Lei das Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Desta forma, 50% das vagas ofertadas nestas instituições de ensino devem ser destinadas à estudantes advindas/os das escolas públicas, se as famílias em questão possuírem renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos *per capita*, as vagas supracitadas devem ser ocupadas “por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação em que está

instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2012b).

O crescimento vertiginoso no número de estudantes indígenas no Ensino Superior pode ser acompanhado no gráfico abaixo. Em 2003 existiam 1.300 universitárias/os indígenas; 8.000 em 2012; 32.147 em 2015; 49.026 em 2016²⁹. Vale destacar que o número de estudantes indígenas vem apresentando aumento significativo nos últimos anos (PALADINO, 2012; BRASIL, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2018).

De acordo com o Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (2012), 67 das instituições de ensino superior públicas brasileiras possuem algum tipo de ação afirmativa destinada aos povos indígenas, podendo ser reserva de vagas, vagas suplementares ou cursos específicos, como as licenciaturas interculturais. É importante ressaltar que somente a partir do ano de 2015 passou a ser obrigatória a declaração de raça, o que possibilitou o traçado de um retrato mais fiel da presença dos indígenas nas IES.

Figura 8: Número de estudantes indígenas na universidade



Fonte: Pinheiro (2019) com dados do Ministério da Justiça (2018).

²⁹ Destaco, novamente, a dificuldade em encontrar dados atualizados sobre o número de estudantes indígenas no ensino superior. Lembrando que, o último Censo da Educação Superior realizado em 2017 e publicado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), último levantamento oficial, trás o número de 81.592 estudantes étnicos, mas não há diferenciação entre estudantes indígenas e negras/os. Não havendo mesmo uma única menção a palavra “indígena” nas 110 páginas do censo (INEP, 2019).

É importante mencionar o decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, este decreto estabelece a forma como a lei das cotas deve ser implementada afirmando que as vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas devem extrapolar os cursos de graduação se fazendo presentes, também, nos concursos seletivos trabalhadores/as da educação, bem como para outras modalidades de ensino, como a pós-graduação. (BRASIL, 2012a).

No dia 02 de abril de 2014 temos a homologação do Parecer CNE/CP nº 6/2014, versando sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas e no ano seguinte, em 07 de janeiro de 2015, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, que irá, então, instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Estes documentos oficiais versam acerca: Dos Princípios da Formação de Professoras/es Indígenas; Da Construção e do Desenvolvimento de Programas e Cursos Específicos para a Formação de Professoras/es Indígenas – incluindo o perfil da/o professora/or indígena, os projetos pedagógicos de cursos e propostas curriculares, a formação das/os formadoras/es para atuarem nos programas e cursos de formação de professoras/es indígenas, a gestão, a avaliação dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada das/os professoras/es indígenas –; e Da Promoção e Formação de Professoras/es Indígenas: Colaboração e Responsabilidades.

No ano de 2015 temos a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que fixa as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, as diretrizes apresentam críticas tanto ao não cumprimento da legislação quanto ao seu cumprimento de maneira equivocada, o que tem gerado tensões e contradições, e possibilidades de superação desta realidade.

Em relação à formação de professoras/es podemos destacar a ênfase nos campos da pesquisa, produção de material didático e pedagógico e na formação de professoras/es, por meio da iniciativa de criar disciplinas tanto obrigatórias quanto optativas, projetos de pesquisa e extensão que abordem a temática das relações étnico-raciais com ênfase nos povos indígenas e na institucionalização destas

práticas que devem compor os Projetos Políticos Pedagógicos, os Planos de Desenvolvimento Institucionais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de formação docente:

Nessa seara, também merece destaque o papel das Instituições de Educação Superior que têm demonstrado especial preocupação quanto à implementação da Lei em questão, desenvolvendo diversas ações relevantes no campo da pesquisa, da produção de materiais didáticos e pedagógicos e da formação de professores, por meio de seus diferentes núcleos, laboratórios e grupos de estudos e de pesquisas ou outras instâncias. Algumas IES, inclusive, tiveram a iniciativa de criar disciplinas obrigatórias e optativas, projetos multidisciplinares entre diferentes programas, cursos de extensão, dentre outras importantes ações. Assim, vale reafirmar, mais uma vez, ser imprescindível a inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionados a esta temática, convergentes com as Diretrizes Nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (BRASIL, 2015, p. 06).

As Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica também alertam para práticas educativas de manutenção de discriminação e racismo por meio da reprodução de estereótipos ligados a representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, tais como: reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador; apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias); omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira; adoção de uma visão e noção de “índio genérico”, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos; generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas; simplificação, pelo uso da dicotomia entre “índios puros”, vivendo na Amazônia versus “índios contaminados pela civilização”, em que a aculturação é um caminho sem volta; prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas; ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas “aos índios” e ênfase no “empobrecimento” material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas (BRASIL, 2015).

Para que haja a superação dessas práticas de reprodução e reforço de preconceitos e racismo se faz necessário oportunizar espaços de protagonismo para

que os próprios povos indígenas possam falar sobre suas histórias e culturas, sendo assim:

[...] os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades [...] a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (BRASIL, 2015, p. 07).

Este documento oficial, também, pontua as imbricações da lei 10.645/03 com a lei 11.645/08 afirmando o caráter antidiscriminatório e antirracista destas legislações na promoção da formação de cidadãos comprometidos com o caráter pluriétnico da sociedade brasileira, na construção de relações étnico-raciais positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, efetivando assim, uma sociedade democrática, igualitária e fraterna, calcada na valorização e no apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas.

É importante destacar, ainda, a publicação da Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016 que dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, esta portaria estabelece prazo para que as IES apresentem propostas de inclusão de negras/os, pardas/os, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação afirmando que “[...] Políticas de Ações Afirmativas na graduação não é suficiente para reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais.” (BRASIL, 2016).

Como pudemos observar, a legislação brasileira avançou muito no que diz respeito à educação escolar indígena e a educação das relações étnico-raciais, mas o que notamos é um descompasso em relação aos dispositivos legais e a prática política propriamente dita. O professor indígena José Mário dos Santos Ferreira, da etnia Mura afirma que:

A legislação é muito bonita. Foi criada uma legislação maravilhosa, [...] Se você for colocar em prática, ponto por ponto, daquilo que tem de ser feito na questão da educação indígena, é feito? Não! E ainda tem gestores que dizem que não conhecem a política, não sabem como fazer. Tem todo um manual criado pelo Conselho Nacional de Educação. Eles dizem que não sabem fazer (FERREIRA³⁰ in Veiga & Ferreira (Org.) p. 80-81, 2005).

³⁰ Excerto do Livro “Desafios atuais da Educação Escolar Indígena”, fruto do VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas realizado na UNICAMP, em julho de 2005.

O não cumprimento dos documentos oficiais, criados e implementados por meio de muita luta política indígena e indigenista, estão relacionados, na maioria das vezes, às opções políticas – declaradas ou não – pelos governantes e demais segmentos da sociedade que se esforçam em manter o status quo brasileiro, reproduzindo e recriando hierarquias sociais discriminatórias e racistas que estruturam a colonialidade/modernidade presente na sociedade brasileira.

Sobre a discrepância entre os documentos oficiais e as práticas políticas podemos destacar, ainda, o problema da descontinuidade político-administrativa muito recorrente em nosso país. É muito comum termos um determinado Estado que vem avançando em determinada política pública, mas, no entanto, quando o governo muda, a chance de acontecer um retrocesso é muito grande. Estamos vivendo esta realidade desde o golpe político-jurídico-midiático sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016, o desmonte dos direitos sociais do Governo Temer e com a fantasmagoria do governo Bolsonaro que mostra fraturas profundas em nossa jovem democracia.

E por fim, outro fator de impedimento está na falta de quadros técnicos qualificados. Este apagão de funcionários aptos a trabalhar na área da educação escolar indígena perpassa todas as instâncias (federal, estadual e municipal), colaborando para que, em muitos casos, a legislação não saia de fato do papel. Realidade que tende a se intensificar após aprovação do Projeto de Emenda Constitucional 241/55, a PEC do Teto que congela investimentos públicos por 20 anos.

Vale pontuar, o esvaziamento e enfraquecimento das instituições brasileiras gestado durante os dois primeiros anos do governo Bolsonaro, o que vem gerando uma espécie de apagão em relação às políticas públicas indigenistas, esse apagão se dá em cinco frentes, são elas: a paralisação das demarcações das terras indígenas; a possibilidade de mineração em terras indígenas com a proposição do Projeto de lei 191/2020³¹; a expansão do agronegócio e sua intrusão nas terras indígenas; a cultura integracionista propalada pelo chefe da nação e suas/eus

³¹ Projeto de lei despachado em 06/02/2020, que regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da CF88 para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

apoiadoras/es; e a desestruturação dos órgãos indigenistas (FELLET, 2020). O psicólogo, Mestre e Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais Leonardo Barros Soares (2019, s/p) declara que: “Há um genocídio indígena em gestação no Brasil, embora se relute em lançar mão deste termo. Não há que se dourar a pílula. Cientistas sociais, ativistas e povos indígenas estão denunciando, mas temo pelo pior, que ainda está por vir”. É necessário estar atento e vigilante!

Como pudemos notar ao longo dos últimos cinco séculos as ideias e ideais de ser indígena no Brasil passaram por diversas modificações, da mesma forma, as políticas públicas voltadas para essas populações sofreram transformações. O racismo, a eugenia e os ideias de branqueamento agiram na tentativa de desumanização e apagamento das epistemologias, histórias, culturas, línguas e cosmo-sensações indígenas.

No entanto, a ideia de integração dos povos indígenas à sociedade nacional se mostrou inexecutável, já que o enfrentamento e a resistência também se fizeram, e ainda se fazem, presentes nos seios dos povos originários. Destaca-se o papel da educação escolar como ferramenta potente na construção dessa resistência. Desta feita, muitas comunidades indígenas veem na escola uma ferramenta de fortalecimento de suas culturas, línguas e epistemologias, nasce assim, a educação escolar indígena, concebida como educação DOS povos indígenas e não mais PARA os povos indígenas.

Desde a redemocratização do Brasil, na década de 1980, supera-se a ideia de integração dos povos indígenas a sociedade nacional, cria-se, paulatinamente, a concepção de autonomia desses povos, seus direitos as terras que originalmente ocupavam ou ocupam, a gerir seus próprios processos escolares. Deste modo, as legislações que versavam sobre a educação escolar brasileira também contemplavam debates sobre a educação escolar indígena, a formação de professoras/es indígenas e, também, acerca da educação das relações étnico-raciais na tentativa de se construir uma proposta educacional que trabalhe no combate ao racismo e as discriminações.

Contudo, vimos nos últimos anos o recrudescimento da ideia da necessidade de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, da democracia racial, de estereótipos indígenas propagados pelas/os próprias/os líderes do governo, o desmantelamento das instituições indigenistas governamentais e das políticas

públicas voltadas a esse segmento da população indígena. Esses retrocessos elucidam a urgência da necessidade da construção e consolidação de uma educação das relações étnico-raciais positivas.

Para encerrar o capítulo escolhi uma fotografia fruto de manifestação dos povos indígenas contra o governo Bolsonaro, que aconteceu em maio de 2020.

Figura 9: Fora Genocida



Fonte: Causa Operária, 2020.

O próximo capítulo irá abordar a educação escolar voltada para a população negra, destacando as proibições, as interdições, as resistências, as organizações para subsistência e compra de alforria, o protagonismo negro no processo de abolição da escravatura, o racismo e o branqueamento na sociedade brasileira e seus reflexos na educação escolar e as políticas públicas em prol da igualdade racial.

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A POPULAÇÃO NEGRA³² NO BRASIL

Figura 10: Mãe África³³ bordado pela autora



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa a proposta de uma adaptação aos moldes da sociedade capitalista e de classes. Esta não é a solução que devemos aceitar como se fora mandamento inelutável. Confiamos na idoneidade e acreditamos na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida, fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado (Abdias do Nascimento, 1980, p. 262).

³² O termo negra/o é uma construção teórica datada do final do século XIX e início do século XX, sendo raramente empregado antes desta época, nesta ocasião as denominações eram diversas, tais como: pretas/os, pardas/os, crioulas/os, cabras, cativas/os, mulatas/os, mestiças/os, africanas/os, ingênuas/os, escravas/os, não livres, libertos, filhas/os de africanas/os. (FONSECA, 2007; BARROS, 2016).

³³ Bordado inspirado na música Mufete, do rapper, cantor, compositor e escritor negro brasileiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zypOpcW62T8>>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

A galera preta tem que se unir pra que consiga sobreviver (Bianca Morais, 2019).

As graves, múltiplas, profundas e complexas desigualdades acumuladas pela população negra brasileira se relacionam e muito com os processos de escolarização destinados as/aos negras/os ao longo da história, o que incluiu proibições, interdições e falta de universalização deste direito fundamental. Estas desigualdades afetam “[...] a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos.” (PASSOS, 2012, p. 01).

Sendo assim, enquanto não nos debruçarmos sobre essa realidade, compreendendo estas desigualdades como estruturantes não conseguiremos construir um projeto de sociedade justa, fraterna, igualitária e democrática. Informo que qualquer análise social brasileira feita sem a perspectiva racial é análise incompleta, feita pelas metades. Afinal, a “categoria raça, e dentro dela os negros, é elemento-chave no processo de constituição da sociedade brasileira e guarda um nível estreito de relação com os processos educacionais” (FONSECA, 2007, p. 46).

Destaco ainda, que o racismo não é especificidade da constituição da sociedade brasileira, sendo a “dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial” (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES, GROSGOUEL, 2019, p. 10). Já que:

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem.

A assistente social e professora universitária negra Carla Akotirene, também, nos chama para compreendermos essas desigualdades estruturais e estruturantes, afirmando que:

[...] é imperativo aos ativismos, incluindo o teórico, conceber a existência duma matriz colonial moderna cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas, sendo todas merecedoras de atenção política (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

Devemos compreender, então, as múltiplas identidades sociais que se entrecruzam e que se inter-relacionaram, para tal, utilizaremos o conceito de interseccionalidade, pensado pelas feministas negras e cunhado pela advogada e professora negra estadunidense Kimberlé Williams Crenshaw a qual afirma que a discriminação opera em diversas identidades sociais, como: “classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferenças’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação”. A autora alega que:

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Construo então um apanhado histórico de como vem sendo a educação para a população negra no Brasil, que dividi em diferentes períodos, são eles: Período escravocrata: entre interdições e permissões, ausências e presenças; Nos estertores da escravização: abolição uma conquista negra; Brasil pós-abolição: contribuições da Frente Negra Brasileira na educação; Branqueamento e eugenia: a centralidade da raça na educação brasileira; e Ações Afirmativas: abrindo caminhos na busca por igualdade.

2.1. Período escravocrata: entre interdições e permissões, ausências e presenças

A primeira constituição brasileira, datada do ano de 1824, declarou a TODOS os cidadãos³⁴ o direito à instrução primária gratuita, ao compreender que a educação teria como objetivo instruir e civilizar o povo, colocando então “a aprendizagem da leitura, da escrita e das contas, bem como a frequência à escola

³⁴ É importante destacar que durante 327 anos, entre os anos de 1500 a 1827, a educação escolar formal era permitida apenas para os homens. Sendo todas as mulheres proibidas de estudar, fossem elas mulheres brancas, negras, indígenas, ricas ou pobres, de qualquer faixa etária.

como um aspecto de suma importância para a edificação de uma nova sociedade.”, como afirma a intelectual negra Joana Célia dos Passos (2010, p. 51).

Para a historiadora e professora branca Cynthia Greive Veiga (2008) existem três grandes fatores relacionados à necessidade do letramento na sociedade imperial brasileira, são eles: a escola compreendida como parte da missão civilizadora, as precárias condições das escolas públicas e o alto índice de analfabetismo da população, chegando a 84% no ano de 1872 (SCHWARCZ, 2000). Porém, esta constituição ignorou a existência da população negra, da mesma forma que fez com os indígenas, renegando a estas/es o *status* de cidadãos.

De acordo com o filósofo e professor branco Selson Garutti a mentalidade escravocrata brasileira compreendia que a educação escolar não deveria ser uma prioridade pública, afinal, “Ler e escrever era apanágio de destinatários saídos das elites para ocupar funções burocráticas ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para escravos, indígenas e caboclos, a educação escolar era tida como desnecessária e inútil”, (GARUTTI, 2010, p. 62), para esses segmentos da população brasileira, não brancos, além do trabalho pesado/forçado, a doutrina aprendida na oralidade e obediência constituída na violência física e/ou simbólica já bastavam.

Desta forma, a população negra escravizada³⁵ era proibida de frequentar escolas e cursos noturnos sob a alegação de que poderia ser fonte de influência negativa, proliferadora de moléstias e disseminadora de culturas africanas primitivas, sendo assim, não deveria estar em contato com os brancos frequentadores destes estabelecimentos de ensino (PASSOS, 2010).

Entretanto, existiam diversos modelos educativos para além das escolas públicas em que as/os negras/os estavam inseridas/os, havendo iniciativas particulares e instituições voltadas para diferentes segmentos da população como: órfãs/os, desvalidas/os, adultas/os; autodidatismo; diferentes esferas de sociabilidade como clubes, irmandades, associações, espaços religiosos que, também, funcionavam como espaços educativos (BARROS, 2018), sendo que essas

³⁵ Utilizo o termo escravizado em contraposição ao termo “escravo”, já que as/os africanas/os foram violentamente trazidas/os ao Brasil contra sua vontade, por meio de uma diáspora forçada e coisificadas/os pelo processo de escravização, não estando necessariamente nesta condição em África e nem continuando em solo brasileiro. Vale dizer que, a escravização não é da natureza humana e sim uma ação de supressão da liberdade e de subalternização de outrem.

iniciativas educacionais eram forjadas tanto por negras/os libertas/os, escravizadas/os de ganho³⁶, religiosas/os e abolicionistas negras/os e brancas/os.

Já negras/os livres e libertas/os recebiam instrução tanto em escolas, especialmente em cursos noturnos, quanto em aulas particulares. É necessário dizer, também, que cada província possuía suas próprias leis³⁷, sendo que a matrícula e/ou frequência ora eram permitidas ora eram proibidas.

Ao nos voltarmos para os documentos oficiais da época notamos entre a primeira interdição, datada de 1835, e a última, do ano de 1887 várias modificações nas leis das províncias no tocante a matrículas e/ou frequências de negros³⁸ nas escolas públicas. Os decretos e regulamentos escolares ora apresentavam a proibição da matrícula e/ou frequência de homens negros escravizados, ora não mencionavam tal proibição, sendo ainda, encontradas menções a possibilidade da matrícula de escravizados que possuíssem licença de seus “senhoras/es”, percebemos então “uma multiplicidade de textos, tipos de proibições, ausências, e também permissões ao longo do período no que se refere às diversas possibilidades de ser negro” (BARROS, 2016, p. 603).

Alerto que, ao se tratar de análises de documentos oficiais devemos evitar interpretações ao pé da letra, afinal resistências, conflitos e burlas são uma constante, desta forma “a legislação restritiva passou a ser interpretada como indício da presença negra no universo escolar: não fosse a procura, não teria havido necessidade de reafirmar a proibição.” (BARROS, 2018, p. 11).

É importante destacar que as narrativas da historiografia educacional brasileira negaram e invisibilizaram a presença das/os negras/os, principalmente, durante o período escravocrata, com origem no Brasil Colônia se arrastando até o Império, ao considerar como sinônimo negra/o e escrava/o, compreendendo ainda, a

³⁶ Aquelas/es que poderiam trabalhar por conta própria desde que pagassem parte do ordenado para suas/eus “senhoras/es”.

³⁷ Para maiores informações sobre Minas Gerais consultar Santos (2013); sobre Goiás ver Gonçalves (2006); sobre Rio Grande do Norte consultar Bastos, Stamatto, Araújo e Gurgel (2004); sobre Mato Grosso consultar Sá e Siqueira (2000); sobre a Paraíba consultar Cury e Pinheiro (2004); sobre o Rio Grande do Sul ver Arraiada e Tambara (2004); sobre Pernambuco ver Silva (2013); para Maranhão ver Castro (2009); para Santa Catarina consultar Sebrão (2010), para Paraná ver Miguel (2004); para a Bahia consultar Conceição (2007) e para São Paulo consultada a página do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação – NIEPHE (http://www.usp.br/niephe/bancos/legis_lista.asp).

³⁸ O masculino é mantido nesta ocasião, pois os documentos oficiais possuem um recorte de gênero, sendo a educação, na época, permitida apenas para meninos.

processo de escravização como homogêneo. Segundo o historiador e professor branco Sílvio Marcus de Souza Correa:

Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas (CORREA, 2000, p. 87).

De acordo com o filósofo e professor branco Marcus Vinícius Fonseca (2007) negar a presença dos negros nas instituições de ensino ao longo da história:

[...] mantém vivo um certo imaginário que tende a conceber a escola como espaço privilegiado dos brancos, desconsidera a luta encaminhada pelos negros na tentativa de utilizar a educação como instrumento de afirmação no espaço social e ignora os mais diferentes aspectos ligados à questão racial que, ao contrário do que se pensa, está ligada a elementos básicos dos processos colocados em curso na educação (FONSECA, 2007, p. 35).

O autor, é certo ao afirmar que negar que a população negra tivesse acesso à educação formal é uma forma da historiografia, principalmente, da história da educação de negar que negras/os eram sujeitas/os, as/os reduzindo a condição única e exclusiva de “escravos/os”, atitude que reverbera nos cursos de formação de professoras/es até hoje, desta forma:

A história da educação não tem sido um campo privilegiado para a problematização e tratamento das questões relativas à população negra. No entanto, trata-se de uma disciplina matricial na formação de professores e na difusão de representações sobre o processo de constituição da educação no Brasil. O reconhecimento desta condição é imprescindível para a compreensão do padrão de entendimento que se estabeleceu na historiografia educacional brasileira, cuja principal característica é a promoção da invisibilidade dos negros. Isto se manifesta através de uma afirmação equivocada, mas recorrente e corriqueira, de que, no Brasil, os negros não frequentaram escolas. Em geral, esta afirmação é dirigida para uma caracterização dos períodos em que vigorou a escravidão e tem como pressuposto básico a ideia de que neste sistema a relação entre os negros e as escolas só poderia ser pensada em termos de uma exclusão. Ou seja, o negro era o escravo e como existiam restrições legais para que os escravos frequentassem escolas estas instituições foram interpretadas sem levar em conta a possibilidade de sua relação com a população negra (FONSECA, 2009, p. 125).

A construção da invisibilização das/os negras/os na história da educação escolar brasileira vem sendo abalada nas últimas décadas, esta mudança se deve tanto pelo ingresso de pesquisadoras/es negras/os na academia, quanto pela ampliação das fontes utilizadas pelas/os historiadoras/es da educação, já que além da documentação oficial da administração pública, costumeiramente utilizada, outras

possibilidades foram acessadas, tais como: imprensa, fotografias, literatura, narrativas orais, dados estatísticos, atas de assembleias, registros de fraternidades, irmandades, cooperativas e associações, entre outros suportes para acessar a presença/ausência negra nos debates e realizações sobre educação (BARROS, 2018). Tanto as/os pesquisadoras/es negras/os quanto pesquisadoras/os as/os engajadas/os na luta antirracista estão escovando a história a contrapelo (BENJAMIN, 2012), indo na direção contrária a da historiografia tradicional, deslocando a população negra de objetos para sujeitos históricos que transformaram o seu tempo e construíram nossa cultura.

Fonseca, ainda, afirma que a presença das/os africanas/os e suas/eus descendentes vindos ao Brasil por meio de uma diáspora forçada durante quase quatro séculos de escravização gerou dimensões estruturantes na sociedade brasileira:

Não podemos esquecer que, no Brasil, a escravidão foi uma instituição que perdurou por quase quatro séculos e que se fez a partir de uma importação massiva de africanos. Em meio a esse processo, os africanos e seus descendentes penetraram em todas as dimensões da sociedade estabelecendo influências que sempre caracterizaram o Brasil como nação. Desse modo, é praticamente impossível às narrativas históricas, entre elas a da educação, não levar em conta os negros. O que, de maneira geral, distingue essas narrativas é a forma como esse grupo racial é incorporado à escrita da história. No caso da chamada história da educação tradicional [...] os negros estão alocados em lugares vinculados ao trabalho e às margens do processo de escolarização (FONSECA, 2007, p. 25).

2.2. Nos estertores da escravização: abolição uma conquista negra

Embora o processo de luta pela reconquista da liberdade pelas/os escravizadas/os tenha início desde os primórdios do cativeiro, sendo a abolição um complexo processo de marchas, contramarchas, tergiversações, avanços e retrocessos focarei aqui nos acontecimentos que tiveram início na virada do século XVIII para o XIX, considerando o processo de abolição uma luta secular que perdurou 120 anos. Afinal, dismantelar um sistema já consolidado que possuía justificativas ideológicas e religiosas se fez difícil e demorado, sendo “necessário desarmar peça por peça a engrenagem para que a escravização acabasse. Ela é o último elo da cadeia a se desfazer, no processo de transição política que vai da

Transmigração da Família Real Portuguesa até a República” (MENEZES, 2009, p. 87).

Sobre o penoso processo de abolição da escravatura:

Portanto, a abolição no Brasil é gradual, violentamente gradual. É violentamente gradual pela enorme extensão de tempo que demora, pela longa espera, pela dúvida de se chegará, quando e para quem, pelos compromissos que cria, pela dureza da repressão de outros caminhos que não este para os escravos e seus aliados. É violenta no debate. Assim, embora não chegue a assumir característica de guerra civil, é violento no cotidiano da submissão ao dono, no trabalho compulsório, na coerção diária, na espera sem esperança ou pelo menos, na esperança sem horizonte (MENEZES, 2009, p. 98).

Entretanto, é importante salientar que as resistências negras sempre se fazem presentes, ocorrendo desde a captura em África, continuando pungente em solo brasileiro a despeito das artimanhas desenvolvidas pela colonização e pela colonialidade que incluíam a perda do nome africano, o batismo católico, a separação de sujeitas/os de mesma tribo ou etnia, a proibição de usar as línguas e professar as religiões de África, castigos planejados e hierarquizados.

Embora encontremos na historiografia processo de branqueamento da luta pela liberdade, retirando da população negra seu lugar de sujeito histórico na conquista pela liberdade, seu protagonismo é patente. Para além das pressões externas advindas da consolidação do capitalismo industrial e dos movimentos abolicionistas na Europa devemos destacar a importância das pressões internas resultantes dos movimentos pela independência e rebeliões de escravizadas/os, que foram mais eficazes na conquista da abolição (KLEIN, 1987; CLEMENTI, 1977).

A efervescência de movimentos de resistência, revoltas, levantes, insurgências e quilombagens³⁹, entre eles: Conjuração Baiana (1798), Movimentos Mata-Maroto (1831-1840), Revolta dos Malês (1835), Sabinada (1837-1838), Motim Carne Sem Osso (1858), além de movimentos separatistas que também possuíam a pauta do fim da escravização como a Cabanagem no Pará (1835) e a Balaiada no Maranhão (1838), desencadearam à aprovação de dispositivos legais abolicionistas. Dispositivos estes intimamente relacionados à educação, pois além de uma

³⁹ A quilombagem é compreendida como movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelas/os escravizadas/os durante o período escravista brasileiro em todo o território nacional. Movimento que lutava por mudança social sendo uma das forças de desgaste do sistema escravista, solapando as suas bases em diversos níveis – econômico, social e militar – e influenciando, poderosamente, para que o trabalho escravo entrasse em crise e fosse substituído pelo trabalho livre (MOURA, 1989).

demanda das/os negras/os a educação passou a ser compreendida como importante instrumento de controle e dominação. Sendo assim, “a instrução vai deixar de se constituir em ameaça para ser uma necessidade no processo de abolição do trabalho escravo” (PASSOS, 2010, p. 52-53).

Além dos movimentos de resistência devemos pontuar, também, a importância das associações⁴⁰ negras, bem como, o trabalho intenso de intelectuais negros abolicionistas atuando como advogados, escritores e jornalistas, são eles: José Ferreira de Menezes⁴¹, José do Patrocínio⁴², Luiz Gama⁴³, Machado de Assis⁴⁴, Ignácio de Araújo Lima⁴⁵, Arthur Carlos⁴⁶, Theophilo Dias de Castro⁴⁷, Dom Obá II d’África⁴⁸, José Bonifácio⁴⁹, Joaquim Nabuco⁵⁰, Rui Barbosa⁵¹, Castro Alves⁵² e Cruz e Souza⁵³ que utilizaram o direito, a imprensa, a literatura e outros meios de expressão para defender a liberdade e a garantia dos direitos das/os escravizadas/os e mais tarde dos recém-libertas/os pela Lei Áurea.

As pressões internacionais advindas da Inglaterra atuaram na frente abolicionista de erradicação do tráfico, entre os anos de 1810 e 1819 foram assinados 11 atos constitucionais⁵⁴ contra o tráfico assinados pelo príncipe regente

⁴⁰ Chamadas também de fraternidades, irmandades, cooperativas e confrarias, estas associações agrupavam negras/os nas mais diversas condições em torno de interesses e objetivos em comum, podendo ser de viés religioso ou não. Foram de suma relevância para a organização financeira na compra de alforrias que acontecia em um sistema de consórcio.

⁴¹ Advogado e jornalista fundador do jornal abolicionista Gazeta da Tarde entre os anos de 1880 e 1881 (PINTO, 2015a; 2015b).

⁴² Farmacêutico e jornalista foi responsável por continuar o trabalho de José Ferreira de Menezes na Gazeta da Tarde, após sua morte prematura, fundou o jornal Cidade do Rio e idealizou a criação da Guarda Negra.

⁴³ Considerado o patrono da abolição da escravatura, liberou mais de 500 escravizados como rábula, advogado autodidata (FERREIRA, 2008).

⁴⁴ Jornalista, escritor e funcionário público.

⁴⁵ Jornalista e escritor foi um dos fundadores do jornal A Pátria: Órgão dos Homens de Cor e membro da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. (PINTO, 2015a; 2015b).

⁴⁶ Jornalista e escritor, também, foi um dos fundadores do jornal A Pátria: Órgão dos Homens de Cor. (PINTO, 2015a; 2015b).

⁴⁷ Advogado, jornalista e escritor um dos fundadores do jornal O Progresso. (PINTO, 2015a; 2015b).

⁴⁸ Também conhecido como Cândido da Fonseca Galvão, príncipe africano do reino de Oyó, combatente de destaque na Guerra do Paraguai e escritor. Foi líder popular, pioneiro do movimento negro, atuando no período-chave de transição da escravização para a liberdade. (SILVA, 1997, 2003).

⁴⁹ Poeta, jurista, professor e político.

⁵⁰ Político, jornalista, diplomata, jurista, historiador e orador.

⁵¹ Político, jurista, diplomata, escritor, filósofo, tradutor e orador.

⁵² Poeta e escritor.

⁵³ Poeta e escritor.

⁵⁴ Tratado de 26 de fevereiro de 1810; Alvará de 17 de novembro de 1813; Carta de Lei de 08 de junho de 1815; Carta de Lei de 08 de junho de 1815; Decisão de 28 de novembro de 1816; Decisão de 17 de fevereiro de 1817; Carta de Lei de 08 de novembro de 1817; Carta de Lei de 09 de dezembro de

D. João, logo após a independência em 1822, é baixada a primeira Resolução a respeito do Tráfico, remetendo-se ainda aos Tratados com a Inglaterra. Já nos anos de 1826, 1827 e 1831 surgem Atos Legais⁵⁵ do Império do Brasil, declarando libertas/os todas/os as/os escravizadas/os vindas/os de fora do Império. Estas medidas legais deveriam ter posto um fim no tráfico, porém, documentos oficiais registram sua manutenção, cortes de verba para fiscalização e suspensão de recursos para o combate ao contrabando.

Diante da inoperância demonstrada pelo Império do Brasil em combater efetivamente o tráfico transatlântico de africanas/os, em 1845 a Inglaterra aprova a Lei Bill Aberdeen ou Slave Trade Suppression⁵⁶, que visava combater o tráfico de escravizadas/os, permitindo que as embarcações da Royal Navy⁵⁷ apreendessem navios negreiros e realocassem suas/eus prisioneiras/os em cidades portuárias como Freetown, em Serra da Leoa e Monróvia, na Libéria (AJAYI, 2010). Entre agosto de 1845 e maio de 1851, foram abordadas, apreendidas e destruídas, pela Royal Navy, 368 embarcações brasileiras que faziam tráfico de africanas/os para o Brasil (LEITE, 1998).

As coações internacionais vindas, principalmente, da Inglaterra, premiram a aprovação da Lei nº 581, conhecida como Lei Eusébio de Queiroz, de 04 de setembro de 1850, estabelecendo o fim do tráfico negreiro de África para as colônias, vem daí a expressão “para inglês ver” já que a lei não foi cumprida de fato, havendo um aumento do tráfico, agora considerado ilegal, e a intensificação do tráfico interno.

Sendo assim, no dia 05 de junho de 1854, ocorre a aprovação da Lei nº 731, a Lei Nabuco de Araújo, que viria para complementar a Lei Eusébio de Queiroz, ela estabelecia quem seria considerado responsável e quem julgaria o acusado pelo tráfico, também, eliminava a necessidade do flagrante para denunciar quem cometesse o crime de tráfico (BRASIL, 1854).

A partir da década de 1850, com a eficácia crescente da repressão ao tráfico, há uma queda no debate sobre a escravização no Brasil. “Era como que o Brasil,

1817; Alvará de 26 de janeiro de 1818; Decreto de 18 de agosto de 1818; Decreto de 09 de outubro de 1819.

⁵⁵ Carta de Lei de 23 de novembro de 1826; Carta de Lei de 12 agosto de 1827; Lei de 07 de novembro de 1831.

⁵⁶ Lei de Supressão de Comércio de Escravos (tradução livre).

⁵⁷ Marinha Real Britânica.

aceitando sua “vocação agrícola”, aceitasse também uma “vocação escravocrata.” (MENEZES, 2009, p. 89). Com o fim paulatino do tráfico houve uma crise de mão de obra, principalmente, em zonas de expansão agrícola, sobretudo em São Paulo, há esforç os para atrair o trabalhador livre nacional, porém este se recusa a desenvolver qualquer tipo de trabalho braç al similar ao desenvolvido pelas/os escravizadas/os.

  neste momento histórico que as ideias de atração de imigrantes começ m a ser gestadas, inicialmente, sob a forma de col nias de povoamento, modelo que não teve sucesso. “Os fazendeiros acusavam os imigrantes, europeus, de serem preguiç osos e desordeiros - “a ralé da Europa.” (MENEZES, 2009, p. 89). Diante desta realidade várias/os colonas/os acabam migrando para as cidades. Esse cenário fortaleceu ainda mais o tráfico interno de escravizadas/os.

A situação do Brasil em relação a não abolição se tornou cada vez mais delicada no cenário internacional, principalmente, após a vitória dos não-escravistas na Guerra de Secess o⁵⁸ norte-americana e a participação do Brasil na Guerra do Paraguai⁵⁹ com um exército composto por negros – que voltam da guerra, teoricamente, tão vitoriosos e heróis quanto os brancos – além da convivência com os exércitos argentino e uruguaio formados de homens negros libertos e, mesmo, com o exército paraguaio, cujos negros Solano Lopes libertou (MENEZES, 2009). As ponderações acerca da abolição se fazem presentes na esfera política da época, porém o Conselho de Estado opina que as deliberações são devem ocorrer após o fim da Guerra.

Em 15 de setembro de 1869 é assinado um decreto que proíbe a venda de escravizadas/os debaixo de pregões e em exposição pública. É como se a vergonha da escravização começasse a rondar as cabeç as da elite brasileira da época antes mesmo de seu fim.

Com o final da Guerra do Paraguai a pauta abolicionista ganha forçá novamente e em 28 de setembro de 1871 tem-se a aprovação da Lei 2.040, conhecida como Lei do Ventre Livre ou Lei Castelo Branco, que declarou que as/os filhas/os de escravizadas nascidas/os libertas/os, a partir daquela data. Porém,

⁵⁸ Ou Guerra Civil Americana, ocorreu entre os anos de 1861 e 1865.

⁵⁹   também chamada de Guerra da Tríplice Alianç a na Argentina e no Uruguai e Guerra Grande no Paraguai, ocorreu entre os anos de 1864 e 1870.

essas crianças ficariam sob a posse dos senhores de suas mães até atingirem a idade de 08 anos completos, chegando a essa idade o “senhor” poderia decidir entre entregar o “ingênuo”⁶⁰ ao Estado e receber uma indenização ou utilizar o serviço da/o menor até a idade de 21 anos completos (BRASIL, 1871).

Ao analisarmos a lei percebemos uma tentativa extremamente tímida rumo à abolição, já que nenhuma/um ingênuo/a foi de fato beneficiada/o por ela. Porém, a lei versava, ainda, sobre: a libertação anual de escravizadas/os pelo fundo destinado à emancipação; a permissão de formação de pecúlio; a transmissão do pecúlio para as/os cônjuges e herdeiras/os em caso de morte; a compra da alforria por serviços prestados; a proibição da separação de cônjuges e filhas/os menores de 12 anos; a libertação das/os escravizadas/os pertencentes à nação e à Coroa, de herança vaga e abandonadas/os pelos seus senhores.

É, a Lei do Ventre Livre que movimentou os debates relacionados ao papel da educação para o processo de abolição, mostrando o quanto estes dois processos deveriam ser desenvolvidos em paralelo, relegando poder a elite branca de guia, o que garantiria a transição gradativa e lentíssima do sistema escravocrata para o trabalho livre.

Por isso, falar de educação para a população negra nos remete, necessariamente, a ela [Lei do Ventre Livre] como um instrumento jurídico que fornece elementos para afirmar que a elite branca dirigente projetou o que desejava para os negros nesta sociedade, chamando para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre. Contudo, não como ruptura, mas como tentativa de assegurar a permanência da estrutura social. A educação foi o principal mecanismo para a estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social (PASSOS, 2010, p. 58-59).

Para as crianças nascidas libertas três elementos da educação se faziam presentes: a educação para o trabalho, a educação moral cristã e a instrução. As crianças negras eram lidas como futuras/os trabalhadoras/es, por isso a importância da educação para o trabalho. Eram tidas como inaptas à vida em sociedade, logo a presença da Igreja Católica e seu papel de instituição auxiliadora do processo de adaptação. E, ainda, eram lidas como possuidoras de vícios advindos tanto da senzala quanto da raça, então a presença da instrução. Desta maneira, as crianças negras nascidas libertas deveriam ter acesso à educação, mas uma educação

⁶⁰ Filhas/os libertas/os de mães escravizadas

direcionada, limitada, sem acesso à cultura da leitura e da escrita e demais distrações que porventura atrapalhassem o processo produtivo (FONSECA, 2002).

Desta forma,

[...] as práticas educativas não buscavam uma transformação no *status* dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo (FONSECA, 2002, p. 142)

A despeito de seus defeitos e de ainda estar longe de atender o interesse das/os abolicionistas a Lei do Ventre Livre foi protelada e burlada, houve demora na sua regulamentação e na execução de novas matrículas de recém-nascidas/os que eram registradas/os com datas anteriores a sua aprovação, o que lhes garantia a condição de escravizadas/os. Em relação ao Fundo de Emancipação é necessário pontuar tanto a demora na sua criação quanto a ineficácia de seu funcionamento já que André Rebouças, em 1874, registra quantia suficiente para liberar 04 mil escravizadas/os estagnada e Rui Barbosa, em 1884, cita que o fundo havia libertado apenas 17 mil escravizadas/os, enquanto a libertação por iniciativa própria chegava a marca de 70 mil (MENEZES, 2009).

Já em 28 de setembro de 1885 se aprova a Lei 3.353, a Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva Cotegipe, que estabelecia a liberdade para as/os escravizadas/os com 60 anos de idade ou mais, sendo que a/o beneficiada/o deveria trabalhar mais 03 anos de forma gratuita para seu “ex-senhor” com intuito de indenizar sua alforria. A Lei dos Sexagenários foi mais um dispositivo legal de pouca eficácia em relação ao fim do sistema escravocrata, já que a expectativa de vida das/os brasileiras/os chegou à marca dos 60 anos de idade somente na década de 1980, um século após a aprovação da lei, sendo de apenas 33,7 anos na década de 1900 (RAMOS; VERAS, KALACHE, 1987). Além do mais, as/os escravizadas/os eram submetidas/os a trabalhos exaustivos e a péssimas condições de vida – o que incluía subnutrição, falta de assistência médica e insalubridade –, o que deteriorava suas expectativas de vida. O historiador e professor branco Stuart Schwartz (1988), nos mostra uma devastadora realidade, ao compilar informações de diversas fontes que indicam que a expectativa de vida das/os escravizadas/os era entre 19 e 27

anos de idade no fim do século XIX. Vale pontuar que a lei beneficiava, mais uma vez, “os senhores”, uma vez que esses poderiam libertar escravizadas/os “pouco produtivas/os”.

A luta pela abolição se deu em três diferentes vias, são elas: *Parlamentar*, legal; *Campanha Popular* por meio da edição de jornais, criação de Sociedades Abolicionistas, promoção de Encontros, Congressos, Conferências Públicas, Quermesses e demais eventos que além de manterem o debate sempre vivo, arrecadavam verba para a compra de alforrias; e *Ação Direta* por meio do incentivo de fugas, ajuda para esconder “fugidas/os”, libertação de bairros inteiros, de cidades inteiras, de províncias inteiras, tanto por alforria paga quanto gratuita (MENEZES, 2009).

Os abolicionistas tanto eram liberais como conservadores, monarquistas e republicanos e embora os debates de projetos de leis que findariam a escravização eram frequentes no parlamento a iniciativa da ação legal parte do trono, apresentada em 03 de maio de 1888 e aprovada em 13 de maio de 1888, data da promulgação da Lei número 3.353, a Lei Áurea⁶¹, que, finalmente, pôs fim ao sistema de escravização, colocando o Brasil na vergonhosa posição de último país independente do continente americano a abolir a escravatura. É necessário dizer que embora a historiografia se fixe, muitas vezes, apenas nas ações parlamentares a abolição é uma conquista popular, uma vitória das/os negras/os libertas/os e escravizadas/os (COSTA, 1988).

É importante pontuar que a Lei Áurea não enuncia nenhum programa amplo e massivo de escolarização, omitindo ainda qualquer tipo de relação entre a extinção da escravização e a educação, bem como, traça medidas para serem tomadas pós-abolição para que as/os escravizadas/os libertas/os possam alcançar igualdade e cidadania plena, embora discorra sobre imigração, crédito agrícola e incentivo à industrialização que beneficiariam os senhores.

Desta forma, as/os negras/os recém-libertas/os saíram das senzalas sem que nenhuma política de indenização as/os acolhesse. Alguns abolicionistas, como Joaquim Nabuco, defenderam mudanças na chamada Lei de Terras, que excluía escravizadas/os da distribuição de propriedades no pós-abolição. A luta pela terra,

⁶¹ Destaco que os estados do Ceará e do Amazonas decretaram o fim da escravização no ano de 1884, quatro anos antes da aprovação da Lei Áurea.

no entanto, persiste até os dias atuais com o processo de titulação das áreas pertencentes a comunidades quilombolas.

2.3. Brasil pós-abolição: contribuições da Frente Negra Brasileira na educação

As primeiras décadas pós-abolição (1888) e pós-proclamação da república (1989) foram determinantes para o futuro da população negra brasileira. É necessário pontuar que, embora a grande maioria das/os cativas/os já fossem libertas/os no momento da assinatura da Lei Áurea⁶² o reconhecimento legal dessa realidade tem grande poder simbólico, sendo um grande triunfo das/os negras/os libertas/os e escravizadas/os (DOMINGUES, 2016).

A ausência de políticas públicas destinadas à população negra forjou e fortaleceu irmandades que deslocaram seus esforços para a realidade pós-abolição. A preocupação com a educação ganhou lugar de destaque, já que se acreditava que a união e luta coletiva da população negra contra a discriminação racial aconteceria, obrigatoriamente, com o subsídio da educação.

O historiador e professor negro Petrônio Domingues afirma que:

Para a população negra, nesse contexto deveras adverso [pós-abolição], ser cidadão significava ter direitos iguais – e não ser visto como inferior. Porém, diante da inclusão marginal e das práticas de discriminação racial e tratamento diferenciado em relação à população branca, a cidadania plena continuava sendo um sonho. Para transformá-lo em realidade, um grupo das “pessoas de cor” logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação (DOMINGUES, 2016, p. 330).

O autor, ainda, afirma que havia a crença de que “A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo.” (DOMINGUES, 2016, p. 339). Neste sentido, irmandades e jornais trabalhavam em prol da elevação social das/os negras/os por meio da criação de espaços educativos, códigos de conduta e princípios que ensinavam como se portar de acordo com os valores da elite dirigente.

⁶² Estima-se que 95% da população negra no Brasil era livre, sendo que o 13 de maio de 1888 trouxe a liberdade para apenas 723.000 escravizadas/os, numa população de 12 milhões de sujeitas/os que aqui viviam (REIS, 2000).

Uma das faces mais perversas da colonialidade forjou a crença de que as desigualdades raciais gestadas e fundadas pela modernidade/colonialidade e aprofundadas pelo capitalismo poderiam ser resolvidas por intermédio da força individual ou coletiva, que a população negra deveria agir para sair da condição de subalternidade, ajudando assim o governo republicano, que era visto como o oposto do período escravista e sinônimo de civilização. Desta forma, a população negra deveria rejeitar seus próprios modos de vida e se aproximar dos padrões culturais da elite branca dirigente.

Há, ainda, a construção de heróis brancos na propagação das ideias de que a monarquia erradicou a escravização, enquanto a república traria a verdadeira liberdade para a consciência e espírito por meio da educação e do trabalho, deslocando o protagonismo secular das/os negras/os.

A formação cívica traria a instrução necessária para inserção na sociedade, a formação moral traria os valores cristãos e a formação para o ofício prepararia para o trabalho. Desta forma, a educação era compreendida como libertadora; regeneradora da nação; propagadora da razão; luz sob as trevas; possibilidade de ascensão social e moral; preparadora das/os negras/os para integrar seu lugar na sociedade; forjadora de autoestima ao mostrar que negras/os não eram inferiores (LUCINDO, 2016), ou seja, a educação seria uma das vias de branqueamento da população negra.

No entanto, mesmo com a construção desta narrativa, a população negra, ainda era excluída da vida escolar, ora por não possuir vestimenta adequada, com trajes e sapatos, uma das exigências dos Grupos Escolares (DEMARTINI, 1989), ora pela dificuldade de conciliar a permanência nas escolas com jornadas de trabalho exaustivas e de baixa remuneração (BERNARDO, 1998), ou ainda, diante de proibições e interdições.

A historiadora, pedagoga e professora negra Antônia Aparecida Quintão (2002, p. 98) cita denúncia do Jornal “A Liberdade”, afirmando que em institutos religiosos de São Paulo não eram permitidos “os filhos de preto”, havia ainda lugares que aceitavam pobres, porém “o preto, nem mesmo pagando”. A justificativa para tamanha crueldade era de que os financiadores brancos, ricos e antigos escravocratas não permitiram a entrada/permanência de negras/os.

Desta forma, embora a clientela das instituições de ensino fosse diversificada, havendo estudantes pobres e ricos, a hegemonia pertencia as/aos filhas/os de estrangeiras/os e a exclusão das/os negras/os era vista como uma vitória política que conjugava tanto a política imigratória quanto a herança escravocrata (LUCINDO, 2016).

As instituições de ensino nas primeiras décadas do século XX funcionavam em diversos arranjos em relação a formas de manutenção e modalidades, sendo públicas, particulares, para leigos, religiosas, profissionalizantes e de prendas domésticas. Foi nesse contexto que surgiram as escolas destinadas a grupos específicos, dentre eles, as dedicadas à população negra.

Não há consenso acerca das razões que levaram negras/os a criarem suas próprias instituições de ensino. Uma das suposições se relaciona às tensões causadas pela disputa entre os vários grupos étnicos que haviam chegado ao Brasil. Desta forma, ao criar suas próprias escolas, a população negra expressaria sua força e potência dentro da disputa (DEMARTINI, 1989). Outra hipótese é que essas escolas seriam uma espécie de resposta à discriminação racial presente nas redes de ensino, tanto privada quanto pública, já que havia escolas que dificultavam e outras que simplesmente vetavam a matrícula de negras/os (DOMINGUES, 2004).

A década de 1920 é marcada pela discordância entre a “esfera pública letrada de afrodescendentes” e as classes dirigentes, denúncias de práticas discriminatórias e de tentativas de obstrução à ascensão de pessoas de cor. O clamor pela necessidade de se educar as crianças negras continua.

Podemos notar duas propostas distintas de educação, uma gerida pela elite branca com propósito de branqueamento da população negra, de formação de mão de obra, domesticação, civilização e doutrinação cristã e outra gerida pela própria população negra compreendida como possibilidade de luta contra a apatia, elevação da autoestima, espaço de esperança para a superação da marginalização e da subalternidade e local de combate ao racismo.

Um dos marcos desta década é a criação do Centro Cívico Palmares, que funcionou durante quase cinco anos (1926 a 1931) com salas de instrução, sendo considerado o embrião da Frente Negra Brasileira (FNB)⁶³.

⁶³ Um dos mais importantes movimentos negros brasileiros que propunha a união política e social da população negra nacional, para afirmação dos direitos históricos do passado e para reivindicação de

A década de 1930 foi marcada pelo golpe de Estado que levou Getúlio Vargas ao poder, bem como o arranjo político na mobilização de duas frentes: a da direita e a da esquerda. “Contudo, tanto as organizações políticas de base popular quanto os partidos das elites não incluíam em seus programas a luta a favor da população negra.” (DOMINGUES, 2016, p. 336), essa ausência logo foi preenchida pela Frente Negra Brasileira, fundada no dia 16 de setembro de 1931. O maior e mais importante departamento da FNB era o de instrução, também conhecido como departamento cultural ou intelectual e um dos seus motes era: “Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações” (A VOZ DA RAÇA, 28/10/1933, p. 2 *apud* DOMINGUES, 2016). O conceito de educação era compreendido em sua amplitude podendo significar tanto ensino pedagógico formal, quanto formação cultural e moral, por outro lado, a instrução era entendida como alfabetização/escolarização.

A educação possuía centralidade na “cruzada” contra o “preconceito de cor”, a população negra deveria se apropriar da educação “a fim de não serem insultados a cada momento. Instruídos e educados seremos respeitados; far-nos-emos respeitar” (A VOZ DA RAÇA, 24/06/1933, p. 4 *apud* DOMINGUES, 2016). Acreditava-se que o respeito para com as/os negras/os seria proporcional ao nível educacional que estas/es possuísem.

Desta forma, a escola era tida como “o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música, etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos pelos novos irmãos”. A FNB conclamava: “Oh pais! Mandai vossos filhos ao templo da instrução intelectual – ‘a escola’, não os deixeis analfabetos como dantes” (A VOZ DA RAÇA, 17/06/1933, p. 3 *apud* DOMINGUES, 2016); “Negros, negros, ide para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida” (A VOZ DA RAÇA, 03/02/1934, p. 4 *apud* DOMINGUES, 2016). Já as/os professoras/es eram tidos como “mestres

seus direitos sociais e políticos, foi fundada em 1931, conquistou status de partido político em 1936 e caiu na ilegalidade em 1937 com a implantação da ditadura do Estado Novo. Para se aprofundar na temática acessar os escritos de: Bastide e Fernandes (1959); Mitchell (1977); Fernandes (1978); Moura (1980); Silva (1990); Pinto (1993); Butler (1998); Andrews (1991); Felix (2001); Oliveira (2002); Silva (2003); Domingues (2005).

sacerdócios amáveis”, os quais dariam a seus “fiéis discípulos [...] a luz do saber” (A VOZ DA RAÇA, 17/06/1933, p. 3 *apud* DOMINGUES, 2016).

A FNB manteve Cursos de Alfabetização, Cursos de Alfabetização para Jovens e Adultos, Cursos Ginasiais e Comerciais, Cursos Primários e Secundários, Cursos de Corte e Culinária, Cursos de Desenho, entre outros, distribuídos pelas cidades de São Paulo, Campinas, Santos, Sorocaba, Tietê, Brotas, Jundiaí e Itapira no Estado de São Paulo, Muzambinho em Minas Gerais, Pelotas no Rio Grande do Sul, Salvador na Bahia, entre outras. (A VOZ DA RAÇA, 20/09/1933; 18/10/1933; 31/05/1935; 05/1936; 08/1937; DIÁRIO DA BAHIA, 21/06/1933; DIÁRIO DE SÃO PAULO, 31/03/1932; 15/05/1932; 10/02/1933; 18/06/1933; 20/09/1933; 18/10/1933; 07/11/1933 *apud* DOMINGUES, 2016). A consolidação das experiências educacionais fretenegrinas se deu com a contratação pela Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo de duas professoras para atuarem na cidade de São Paulo e, também, pela municipalização da escola primária de Muzambinho.

As lideranças fretenegrinas tiveram importante papel ao denunciarem a forma como professoras/es tratavam estudantes negras/os e, também, ao fazerem críticas aos conteúdos escolares.

Havia queixas de escolas que só aceitavam estudantes negras/os porque eram obrigados, no entanto as/os professoras/es dessas instituições costumavam “menosprezar a dignidade das crianças negras, deixando-as ao lado para que não aprendam e os pais, pobres e desacorçoados pelo pouco desenvolvimento dos filhos, resolvem tirá-los” (A VOZ DA RAÇA, 17/02/1934, p. 2 *apud* DOMINGUES, 2016). O fretenegrino Moreira da Silva tecia críticas as/os professoras/es racistas: “Pois bem, se o indivíduo não está em condições de ensinar o negro, é conveniente que deixe a sua cadeira a outro que o suporte, pois o governo paga aos mestres para ensinar as crianças e não para ensinar as crianças brancas” (A VOZ DA RAÇA, 17/03/1934, p. 4 *apud* DOMINGUES, 2016). A socióloga e professora branca Regina Pahim Pinto afirma que, embora as lideranças fretenegrinas não realizem críticas sistemáticas, elas mostravam que conheciam a realidade das escolas da rede oficial de ensino, seu ambiente inóspito, desacolhedor e antipático e a postura discriminatória das/os professoras/es (PINTO, 1993).

A autora também pontua que as lideranças da FNB desaprovaram a maneira enviesada e preconceituosa que os livros escolares enfocavam a história das/os

negras/os, bem como, sua participação na construção do Brasil. Advertiam as consequências nefastas do modelo histórico adotado, já que “exercer no aluno negro, ao transmitirem uma imagem de fracasso, uma imagem que contribuía para diminuí-lo e não para elevá-lo, como deveria ser a função da escola” (PINTO, 1993, p. 252). As críticas aos conteúdos didáticos estavam presentes quando o fretenegrino José Bueno Feliciano afirmou que “o sentimentalismo envenenado” das escolas, “com as suas referências mais ou menos tolas ao ‘pretinho Benedito’, com os seus elogios de raposas ao heroísmo de Henrique Dias, têm dado ao negro a impressão de que os seus antepassados foram uns desgraçados e de que os jovens negros só por isso têm de ser sempre uns vencidos”. Para modificar essa conjuntura Feliciano provocava os “caluniadores” a “consultar os documentos” históricos (A VOZ DA RAÇA, 24/06/1933, p. 4 *apud* DOMINGUES, 2016).

Para além das denúncias, as/os fretenegrinas/os despendiam esforços para construir uma história positivada das/os negras/os no Brasil, rememorando sua decisiva e importante presença na expulsão dos holandeses do Nordeste, os feitos heroicos das/os moradoras/es da comunidade Quilombo de Palmares⁶⁴ e a participação na Guerra do Paraguai, afirmando que “o negro tem sido o braço poderoso da nação” (A VOZ DA RAÇA, 09/1936, p. 4 *apud* DOMINGUES, 2016).

Ao passo que a FNB ia conquistando espaço e representatividade no cenário nacional, surgiu à ideia de transformá-la em partido político. No ano de 1936 essa ideia torna-se realidade, entretanto o novo partido não teve oportunidade de demonstrar sua força política passando pelo teste das urnas, pois, no dia 10 de novembro de 1937, com o apoio das Forças Armadas, Getúlio Vargas determinou o fechamento do Congresso Nacional. Já em 02 de dezembro de 1937, por meio de um decreto todos os partidos políticos brasileiros foram declarados ilegais. Como consequência, a Frente Negra Brasileira finalizou suas atividades, poucos meses antes das comemorações dos cinquenta anos da abolição da escravatura (BRASIL, 1937).

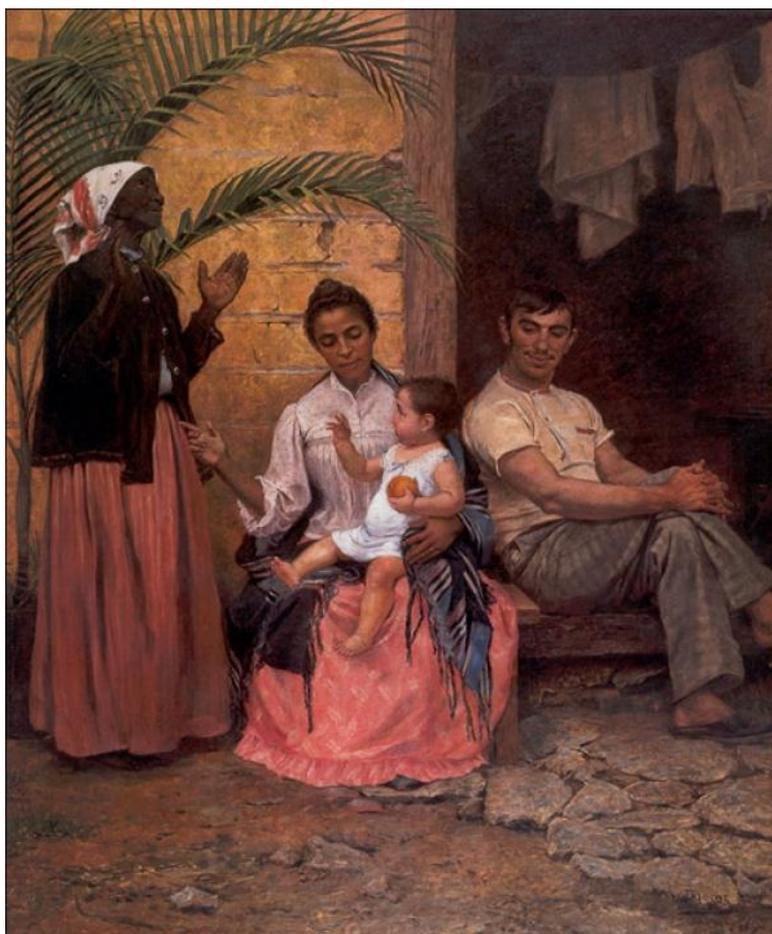
⁶⁴ Vale ressaltar que a Serra da Barriga, local que abrigou o Quilombo dos Palmares, é tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como Patrimônio Cultural Brasileiro inscrito no Livro do Tombo Histórico e no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico desde o ano de 1986 e Patrimônio Cultural do Mercosul desde maio de 2017. Abrigando, a partir de 2007, o Parque Memorial Quilombo dos Palmares, parque temático voltado à cultura negra no Brasil, que recebe anualmente cerca de oito mil visitantes.

Domingues (2016, p. 359) assinala a importância das conquistas da FNB no campo educacional por meio de um “movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil da importância de construção de uma ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país”. Mesmo diante de percalços as escolas fretenegrinas constituem experiência histórica de resistência da população negra ante sua exclusão ou inclusão marginal no sistema de ensino das primeiras décadas do período republicano.

2.4. Branqueamento e eugenia: a centralidade da raça na educação brasileira

Começo esse item com a obra “Redenção de Cã” pintada a óleo sobre tela pelo artista espanhol branco Modesto Brocos no ano de 1895.

Figura 11: Redenção de Cã



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes⁶⁵

⁶⁵ Disponível em: <<http://mnba.gov.br/portal/component/k2/item/192-reden%C3%A7%C3%A3o-de-c%C3%A3.html>> Acesso em: maio de 2019.

Vemos nela, a representação das teorias de eugenia, darwinismo social e branqueamento ao visualizarmos na esquerda uma mulher da terceira idade, provavelmente escravizada, com tez retinta agradecendo aos céus, com suas mãos elevadas, como se presenciasse um verdadeiro milagre. À direita vemos o pai da criança, o pai branco da criança, um imigrante europeu, que se senta como europeu, que carrega cigarros ao bolso como europeu e que tem nariz de europeu. E, ao centro vemos a mãe negra de tez mais clara que a da mãe, provavelmente fruto de estupro, sentada em posição de Maria com um bebê branco em seu colo, em posição de menino Jesus, o redentor da raça humana. Os personagens da obra estão ambientados em um tipo de cortiço, com casas de pau a pique, roupas no varal e, no canto, um vaso com uma palmeira para certificar a origem tropical da cena. A “Redenção de Cã” é um retrato cuidadoso de um projeto de darwinismo social, branqueamento e de limpeza racial sob o apagamento da masculinidade negra, estupro e a valorização do embranquecimento das mulheres negras a partir da cruz com homens brancos⁶⁶.

Foi no contexto das primeiras décadas da República Brasileira que os ideários de racismo científico – como darwinismo social, determinismo evolucionista, arianismo e eugenia – e as teorias do branqueamento racial da nação receberam destaque. Estas teses racistas compartilhavam entre si a ideia de inferioridade das/os sujeitas/os não brancas/os – negras/os e indígenas – baseada em princípios biológicos e culturais.

Intelectuais acadêmicos atribuíam à inferioridade do povo brasileiro à herança biológica e cultural da “raça negra” e da “raça indígena” gravada no processo de mestiçagem brasileira, ocorrida muitas vezes forçadamente, em forma de estupro. No entanto, essas conjecturas racistas não ficaram limitadas à academia, já que, segundo o historiador e professor porto-riquenho branco Jerry Dávila (2006) elas alcançaram toda a sociedade brasileira por meio de sua propagação e divulgação na imprensa, sendo incorporadas nos postulados e discursos médicos e debatidas por políticos que as utilizaram na elaboração e implementação de programas governamentais. Desta forma, “uma elite branca médica, científico-social e

⁶⁶ Para construir essa análise utilizei como referência o vídeo “Racismo, coisa de branco” da drag queen e professora branca Rita Von Hunty (2020). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eBfw2WqNDj0&vl=pt>> Acesso em: junho de 2020.

intelectual emergente transformou suas suposições sobre raça em políticas educacionais.” (DÁVILA, 2006, p. 22).

Como essas políticas estavam imbuídas de lógica médica e científico-social, elas não pareciam, superficialmente, prejudicar nenhum indivíduo ou grupo. Em consequência (*sic*), essas políticas não só colocaram novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixaram apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiarem sua injustiça inerente (DÁVILA, 2006, p. 22).

Acreditava-se que a degeneração racial poderia ser atenuada e mesmo revertida a luz dos aperfeiçoamentos científicos nas áreas da saúde e da educação, rumo ao branqueamento da população brasileira.

Dávila (2006) destrincha as principais motivações e influências da ideologia racial compartilhadas pelos intelectuais e funcionários públicos brasileiros:

Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes, que mandavam em seus escravos, poucos indígenas e indivíduos de ascendência mista. Durante séculos, essa elite branca também recorreu à Europa no empréstimo de cultura, idéias (*sic*) e autodefinição. Segundo, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um sinhô utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça (DÁVILA, 2006, p. 24).

É importante salientar que houve mudança de paradigma já que se acreditava, inicialmente, que a cor da pele e/ou as origens étnicas correspondiam a determinadas categorias raciais em que as/os sujeitas/os se encaixavam. Influenciada pelo determinismo racial europeu a elite brasileira adotou prontamente “a crença científica racista de que os brancos eram superiores e as pessoas de ascendência negra ou mista eram degenerados” (DÁVILA, 2006, p. 26). Porém, na década de 1920, essa mesma elite começou a “tentar escapar da armadilha determinista que prendia o Brasil ao atraso perpétuo por causa de sua vasta população não branca” (p. 26). Essa crença foi substituída pela ideia de que a “degeneração era uma condição adquirida – e, portanto, remediável” (p. 26). Desta forma, a população não branca ainda conservaria todas as conotações negativas, no entanto, as/os sujeitas/os poderiam escapar à categorização social por meio de

melhorias na saúde, avanços nos níveis educacionais, culturais e de classe social. Opostamente, brancas/os se tornariam degenerados ao se exporem à pobreza, vícios e doenças. Em suma “dinheiro, educação, status de celebridade e outras formas de ascensão social aumentavam a brancura” (p. 26).

De acordo com a pedagoga e professora branca Maria Lúcia Rodrigues Müller (2016) a metáfora da nação como um corpo biológico se fazia presente na mentalidade dos intelectuais do país – entre eles Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Roquete Pinto, Monteiro Lobato – durante as primeiras décadas do século XX, desta forma, o processo de transformação social poderia não só ser observado e descrito, mas, sobretudo, ajustado e adequado aos projetos civilizatórios.

A brancura era compreendida como afirmação da “europeidade”, carregava, então, todas as armadilhas da modernidade/colonialidade – da urbanização à industrialização, o racionalismo, a ciência e a virtude cívica. “Além disso, a brancura transmitia um senso racial de saúde, vigor e superioridade darwiniana” (DÁVILA, 2006, p. 26).

Já a eugenia era compreendida como ciência de grande abrangência que atuava no aperfeiçoamento da população humana pelo aprimoramento de traços hereditários, “a concretização redentora de um projeto contemporâneo e moderno que envolveria médicos, educadores e juristas” (MÜLLER, 2016).

A interseccionalidade também se fez presente nas teorias eugênicas, já que às ideias de raça e classe estavam intimamente relacionadas, visto que o status de inferioridade era delegado tanto as/aos pobres quanto as/aos não brancas/os. Dávila (2006) nos chama atenção a interseccionalidade da raça na educação pública brasileira com os discursos de gênero, sexualidade, classe social e nacionalidade.

A teoria eugênica teve visibilidade tanto na Europa quanto em Abya Yala no período entreguerras, ela “combinava diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influência do meio ambiente em práticas e receitas que visavam geralmente a “melhorar” uma população nacional.” (DÁVILA, 2006, p. 31).

A pedagoga e professora branca Adlene Silva Arantes (2016), Jerry Dávila (2006) e o artista plástico, escritor, poeta, dramaturgo e ativista do movimento negro brasileiro Abdias Nascimento (2017) discorrem sobre as violentas práticas eugênicas e de branqueamento mostrando que estas se efetivavam tanto por meio de

genocídios quanto epistemicídios, pela aniquilação daquelas/es que possuíam traços indesejados; pela esterilização compulsória, permanente e em massa e estupro sistemático de mulheres negras e indígenas por homens brancos; pelos cuidados pré e neonatal; pela atenção as áreas da: saúde, higiene pública, educação higiênica e sanitária, educação sexual, psicologia, cultura e forma física; pelo controle matrimonial e da reprodução; pela seleção de imigrantes brancas/os; e pelos debates sobre miscigenação, branqueamento e regeneração racial, todas essas medidas garantiriam uma melhora gradual e adequada da população brasileira.

Com a ajuda dos pensadores decoloniais Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019), notamos a ação do racismo institucionalizado pela ciência, como princípio constitutivo, pois é ele que estabelece linha divisória entre aquelas/es que têm o direito a vida e as/os que não têm, sendo ainda, a força organizadora daquelas/es que podem formular conhecimento científico legítimo e daquelas/es que não podem.

As ideias de eugenia e branqueamento racial se fizeram presentes nas reformas educacionais brasileiras, vez que os gestores eram médicos e cientistas sociais atraídos pela “perspectiva de utilizar a educação pública como arena para a ação social.” E pela vontade de inculcar hábitos, comportamentos e valores brancos de classe média nas/os estudantes das escolas públicas brasileiras (DÁVILA, 2006, p. 32).

Eles [reformadores educacionais] transformaram o sistema escolar em uma máquina que, de modo tanto deliberado (fornecendo aos brasileiros pobres e não-brancos as ferramentas da brancura) quanto inconsciente (estabelecendo barreiras ao reificar seus valores estreitos) criou uma hierarquia racial no sistema escolar que espelhava sua própria visão de valor social. Essa hierarquia foi especialmente estável, eficaz e duradoura porque se fundava em valores inquestionáveis da ciência e do mérito (DÁVILA, 2006, p. 32).

Algumas práticas que levaram a eugenia para as instituições de ensino foram: a realização de testes de inteligência, de eletrocardiografias, de medidas antropométricas como o índice ponderal, o índice de robustez, a capacidade vital e o perímetro torácico, entre outros. Todos os procedimentos de medidas psicológicas, físicas ou biológicas visavam classificar as/os estudantes a fim de favorecer à criação de possíveis classes homogêneas. “Assim propiciava-se, por meio de

critérios “científicos”, a seleção e o agrupamento de crianças que estariam em um mesmo nível morfofisiológico, com o pretexto de facilitar a aprendizagem.” (ARANTES, 2016, p. 364). Essas práticas também incidiram no processo histórico que gerou o gradual branqueamento do magistério brasileiro.

Acreditava-se que a política de branqueamento seria tão bem sucedida que em três gerações já não mais existiriam negros/os no Brasil, um dos expoentes dessa ideia era João Batista de Lacerda, médico, diretor do Museu Nacional (1895-1915), delegado do Governo Brasileiro, durante sua participação no Congresso Universal das Raças, realizado no ano de 1911, na cidade de Londres-Inglaterra afirmou que “Em 100 anos, não haverá mais negros no Brasil”, essa teoria fazia parte do pensamento científico da época, segundo o qual “o branqueamento da raça era visualizado como um processo seletivo de miscigenação que, dentro de certo tempo (três gerações), produziria uma população do fenótipo branco” (SEYFERTH, 1996, p. 49).

O reformista Fernando Azevedo também destacava a miscigenação como importante mecanismo de atenuação de conflitos raciais e a ideia do gradativo desaparecimento da população negra:

[...] a análise da constituição antropológica de nossa população, de 1835 a 1935, demonstra que, segundo cálculos aproximados, a percentagem de mestiços (18,2%) e de negros (51,4%), atingindo a 69,6 % sobre 24,4% de brancos, em 1835, baixou a 40% (compreendendo somente 8% de negros) para 60% de brancos sobre o total da população; as raças negras e índia estão desaparecendo, absorvidas pelo branco, ou, para empregar a expressão pitoresca de Afrânio Peixoto, ‘há, crescente, albumina branca para refinar o mascavo nacional’ (AZEVEDO, 1963, p. 76).

A hierarquização ocupacional era fruto da diferenciação cultural, sendo que a distinção entre um e outro grupo, uma vez que não podia ser dada a nível jurídico – principalmente após abolição – passou a ser construída em termos simbólicos, atuando na manutenção da demarcação de diferenças. Deste modo, a aparência de saúde ou de doença, de beleza ou de feiura se convertia em construções simbólicas de superioridade e inferioridade racial. Assim, as representações sobre a pouca inteligência de negros/os, mestiços/os e indígenas, sua incapacidade para estudos de temas complexos e mais aprofundados fazem parte de um conjunto de representações sociais, originárias da difusão das teorias racistas em voga no Brasil

República, o que não significa que ainda não sejam perpetrados até hoje (MÜLLER, 2016).

As principais reformas ocorreram nos sistemas de educação municipal do Rio de Janeiro e de São Paulo, no entanto, suas reverberações chegaram às reformas estaduais de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Ceará, Amazonas, Pará, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraíba e Sergipe (DÁVILA, 2006).

É importante salientar que as reformas vieram juntamente com a expansão⁶⁷ dos sistemas escolares, em especial após “A Revolução de 1930” e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública por Getúlio Vargas. A década de 1930 foi a época de ouro para os reformadores educacionais, já que esses ganharam oportunidades inéditas de colocar em prática suas ideias que incluíam, para além da ciência aliada a eugenia, as práticas de racionalização sistemática cada vez mais voltadas a indústria brasileira. Industriais e educadores progressistas tinham muito em comum, pois ambos “compartilhavam uma visão de um Brasil moderno que seria criado pela aplicação de paradigmas racionais e científicos à organização da sociedade”. Diversos educadores, entre eles, Fernando Azevedo e Manoel Lourenço Filho, “participaram de projetos que visavam racionalizar a força de trabalho na indústria.” (DÁVILA, 2006, p. 34).

Ao passo que a presidência de Getúlio Vargas caminhou rumo à ditadura com características fascistas no Estado Novo (1937-1945), vários dos educadores foram forçados a deixar seus cargos, dando lugar a conservadores católicos que foram ganhando cada vez mais destaque e influência no regime Vargas. Foi durante o Estado Novo que os sistemas escolares passaram a ser administrados por militares, porém pouco se fez para alterar as políticas educacionais de caráter racial presentes nas administrações anteriores (DÁVILA, 2006).

A produção de desigualdades e discriminação racial nos processos de escolarização, também, podem ser acompanhados ao analisarmos o desempenho e os índices de alfabetização das/os estudantes brancas/os e negras/os, disparidade que se mantém até hoje. Afinal, o índice de analfabetismo entre as pessoas pretas

⁶⁷ A expansão dos sistemas escolares teve efeito contrário, pois ao passo que gerava novas oportunidades direcionadas a sujeitos historicamente excluídos, houve a implementação de práticas paternalistas, autoritárias e o trato desigual, já que estudantes pobres e negras/os foram marcados como doentes, mal-adaptados e problemáticos.

ou pardas (negras) é de 9,9%, enquanto entre pessoas brancas é de 4,2%, discrepância que supera o dobro (IBGE, 2018), acompanhe essas informações sobre o recorte racial no analfabetismo brasileiro no gráfico abaixo.

Figura 12: Recorte racial do índice de analfabetismo no Brasil



Fonte: Pinheiro (2019) com dados do IBGE (2018)

É na década de 1940 que temos mais uma mudança de paradigma em relação às teorias racistas entre os intelectuais brasileiros por meio do desenvolvimento da ideia de democracia racial, termo cunhado por Roger Bastide, que ganhou simpatia por meio da obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre⁶⁸, publicada em 1933, tendo ganhado notoriedade na década de 1950. A democracia racial forja uma história de harmonia e integração cultural entre todas/os as/os brasileiras/os, em que a “raça” é substituída pela cultura enquanto o ideal de branqueamento cede lugar a afirmação e valorização do povo brasileiro.

O sociólogo argentino Carlos Hasenbalg afirma que o conceito de democracia racial é uma arma ideológica produzida por intelectuais das elites dominantes brancas, destinada a socializar a população brasileira de brancos e não brancos como iguais, evitando, assim, conflitos raciais no Brasil:

⁶⁸ Obra assentada em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem, a democracia racial reinventa uma história de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil. Todavia, cabe lembrar que tal análise, ancorada na cultura, não implica na integral negação do caráter irreversível da inferioridade dos negros (JACCOUD, 2008).

Num certo sentido a sociedade brasileira criou o melhor dos dois mundos. Ao mesmo tempo em que mantém a estrutura de privilégio branco e a subordinação não branca, evita a constituição da raça como princípio de identidade coletiva e ação política. A eficácia da ideologia racial dominante manifesta-se na ausência de conflito racial aberto e na desmobilização política dos negros, fazendo com que os componentes racistas do sistema permaneçam incontestados, sem necessidade de recorrer a um alto grau de coerção (HASENBALG, 1979, p. 246).

A partir desta mudança há o progressivo desaparecimento dos discursos racistas e emergência do pensamento racial que destaca a dimensão positiva da mestiçagem no Brasil, afirmando a unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças – brancas/os, negras/os e indígenas – cuja convivência harmônica permitiu ao país escapar de problemas raciais observados em outros países.

A cidade de Goiânia, capital de Goiás tem uma obra que expressa bem a ideia da democracia racial, esculpida em bronze e granito pela artista Neusa Moraes no ano de 1968, o “Monumento das três raças” é uma espécie de homenagem à miscigenação entre brancas/os, negras/os e indígenas que deram origem ao povo goiano e brasileiro.

Figura 13: Monumento das três raças



Fonte: Diário online, 2018⁶⁹.

Vale a pena destacar que há poucas quadras do Monumento das três raças, ainda no centro da cidade de Goiânia, existe uma escultura do bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva Filho, conhecido como Anhanguera ou Diabo Velho. Inaugurado no dia 9 de novembro de 1942, o monumento foi criado pelo artista plástico Armando Zago, é uma escultura em bronze, possui três metros e meio de altura e retrata Anhanguera de corpo inteiro, tendo nas mãos uma batedeira e armado de bacamarte⁷⁰. Essa homenagem a um genocida cruel e sanguinário, que saqueou terras indígenas, assassinou crianças, violentou mulheres e escravizou indígenas mostra a força da nossa herança escravagista, racista, colonial e colonialista.

⁶⁹ Disponível em: <<https://diaonline.r7.com/2018/11/20/monumento-as-tres-racas-e-simbolo-da-historia-goiana/>> Acesso em: maio de 2019.

⁷⁰ Antiga arma de fogo de cano largo e em forma de campânula.

Figura 14: Escultura do bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva Filho



Fonte: Wikipédia, 2019.

É na década de 1950 que as desigualdades entre grupos raciais passam a ser cada vez menos explicadas por meio de sua dimensão biológica, sendo substituída pela dimensão cultural e social, a socióloga e pesquisadora branca Luciana Jaccoud disserta sobre essa nova chave de interpretação.

Contudo, a democracia racial fornece uma nova chave interpretativa distinta para a realidade brasileira: a recusa do determinismo biológico e a valorização do aspecto cultural, reversível em suas diferenças. O

progressivo desaparecimento do discurso racista e sua substituição pelo mito da democracia racial permitiram a alteração dos termos do debate sobre a questão racial no Brasil. A idéia (sic) de raça foi gradativamente dando lugar, nas Ciências sociais, à idéia (sic) de cultura, e o ideal do branqueamento foi ultrapassado, em termos de projeto nacional, pela afirmação e valorização do “povo brasileiro”. O fenômeno da miscigenação teria possibilitado a formação da nação, ultrapassando e fundindo os grupos raciais presentes em sua formação, e dando espaço ao nascimento de uma nação integrada, mesmo que heterogênea (JACCOUD, 2008, p. 52).

Na contramão da crença na democracia racial ocorre à aprovação da primeira norma legal contra o racismo no Brasil, quando o Congresso Brasileiro no dia 3 de julho de 1951, aprovou a Lei 1.390, conhecida como Lei Afonso Arinos – nome do seu autor, deputado federal pela União Democrática Nacional – que prevê a proibição da discriminação raça ou cor (BRASIL, 1951). A motivação do deputado Afonso Arinos ao propor o projeto de lei foi dupla. Primeiramente, pela discriminação sofrida pelo seu motorista particular, negro, casado com uma catarinense de ascendência alemã, que foi proibido de entrar em uma confeitaria na cidade do Rio de Janeiro em companhia da mulher e dos filhos frente à proibição do proprietário do estabelecimento. Em seguida, e com maior clamor, pela discriminação sofrida pela antropóloga, ativista social, bailarina, estadunidense, negra Katherine Dunham que em turnê pelo Brasil foi proibida de se hospedar no Hotel Esplanada de São Paulo. A discriminação imposta à Katherine se transformou em um escândalo nacional e internacional, o discurso inflamado de Gilberto Freyre abalou os meios políticos e culturais brasileiros e a Lei Afonso Arinos, Lei 1.390/51, foi aprovada por adesão plena. Hoje revogada, a lei sempre foi alvo de críticas, por tratar o racismo e a discriminação como mera contravenção penal, no entanto há de se pontuar que:

A Lei Afonso Arinos representa um rompimento com o vácuo legislativo de repressão às práticas raciais, introduzindo ineditamente no ordenamento jurídico brasileiro um diploma legal com tal proposição. Mesmo com sua deficiência técnica, é símbolo de avanços necessários, lentos e ascendentes, que nem sequer podem ainda ser tidos como plenos ou aperfeiçoados nos dias de hoje (SILVA e SILVA, 2012).

Com o passar dos anos a democracia racial passa de mito a dogma, principalmente, durante a Ditadura Militar, quando a repressão, o autoritarismo e as tentativas de silenciamento foram a tônica. É na década de 1970 que o Ministro das Relações Exteriores declara que “não há discriminação racial no Brasil, não há necessidade de tomar quaisquer medidas esporádicas de natureza legislativa,

judicial ou administrativa para assegurar a igualdade de raças no Brasil” (*apud* TELLES, 2003, p. 58).

Embora a temática racial tenha perdido espaço de debate estando ofuscada durante o governo dos militares, o preconceito e discriminação racial continuaram presentes e atuantes na sociedade brasileira, influenciando negativamente os processos de mobilidade intergeracional, restringindo o lugar social da população negra. Já que, segundo Hasenbalg, o racismo opera como mecanismo de desqualificação da população negra na competição pelas posições sociais mais cobiçadas, uma vez que os processos de recrutamento do mercado de trabalho e dos espaços sociais operam com características das/os candidatas/os reforçando e legitimando a divisão hierárquica do trabalho, a imagem da empresa e do próprio posto de trabalho.

A raça é assim mantida como símbolo de posição subalterna na divisão hierárquica do trabalho e continua a fornecer a lógica para confinar os membros do grupo racial subordinados àquilo que o código racial das sociedades define como ‘seus lugares apropriados’ (HASENBALG, 1979, p. 83).

Jaccoud (2008) afirma que o ideal da democracia racial se impõe como hegemônico, vigorando praticamente sem contestação até o final dos anos 1980. Porém, desde o início daquela década, a questão racial ganhou novamente destaque no debate nacional. Sendo agora compreendida não mais como explicação das dificuldades brasileiras em se desenvolver ou se consolidar como nação, mas como consequência de sua construção incompleta.

2.5. Ações Afirmativas⁷¹: abrindo caminhos na busca por igualdade

Durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira o debate sobre o racismo e as desigualdades raciais ganhou novas dimensões, embora aparecesse, muitas das vezes, diluído nas problematizações sobre desigualdade social e distribuição de renda. Neste momento histórico a articulação do movimento

⁷¹ De acordo com o jurista e ex-magistrado negro Joaquim Barbosa Gomes, “As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.” (2001, p. 53).

negro organizado⁷² passou a fazer críticas cada vez mais incisivas ao mito da democracia racial e da perpetuação do racismo, presentes nas diversas estruturas sociais, políticas, econômicas e educacionais (PASSOS, 2010). Influenciando, também, a inserção paulatina de intelectuais negras/os nas instituições públicas de ensino superior e de ativistas antirracistas nas mais diversas instituições brasileiras que passaram a produzir conhecimento acerca das relações étnico-raciais (SCHERER-WARREN e DELESPOSTE, 2016). E, culminando, no combate à discriminação racial e na institucionalização de mecanismos que diminuam as desigualdades entre brancas/os e negras/os na forma de ações afirmativas. Nesse sentido:

Tais pressões políticas e epistemológicas, acionadas já no período de democratização, conduziram, à ampliação dos esforços para a compreensão e a intervenção governamental sobre as desigualdades raciais no Brasil, especialmente na área da educação [...] foi estabelecido um processo de articulação em âmbito local, regional e nacional entre o movimento negro e demais organizações da sociedade civil, tornando mais contundente o processo de criação de uma miríade de políticas públicas, aplicadas como medidas compensatórias, que vieram a ser denominadas de ações afirmativas, para o combate às desigualdades sociais e raciais (SCHERER-WARREN e DELESPOSTE, 2016), p. 112).

Este novo momento político cobra do Estado brasileiro debates públicos, nova agenda e diferentes atitudes no trato as desigualdades sociais do nosso país, é neste cenário que as políticas universalistas são colocadas em xeque se revelando insuficientes, visto que, não conseguem atingir a população negra.

Notamos que:

[...] o Estado brasileiro foi forjando e normatizando juridicamente a exclusão da população negra das políticas educacionais. A construção das desigualdades educacionais, quer seja no âmbito do legislativo, quer seja na ausência de condições materiais plenas para o exercício do direito, reflete-se até hoje nos indicadores de analfabetismo, de reprovação e evasão escolar, e no perfil do público da EJA. Portanto, essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX (PASSOS, 2010, p.73).

⁷² Em sua pluralidade de ideias, formas, organizações e ações são movimentos que existem e resistem desde a época do Brasil colônia, as pesquisadoras Ilse Scherer-Warren e Aline Guizardi Delesposte (2016, p.111) afirmam que “[...] a invisibilidade das lutas negras nas narrativas sobre os movimentos sociais, na produção do conhecimento acadêmico, contribui para reproduzir, por alguns a ideia de que as lutas sociais negras se iniciam agora. Entendemos que, ao invés disso, o protagonismo dessas lutas é que ganha visibilidade agora.”

Um dos marcos do processo de redemocratização brasileira foi à promulgação da CF88 (BRASIL, 1988), nela temos avanços significativos em torno da temática racial, já que no Título II – Dos direitos e garantias fundamentais, Capítulo I – Dos direitos e deveres individuais e coletivos, o artigo 5º, inciso XLII afirma que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;” (p.19); o artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias declara “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando as terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os laudos respectivos” (p. 157); e os artigos 215º e 216º do Título VIII - Da ordem social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, e Seção II – Da Cultura reconhecem a diversidade cultural como patrimônio material e imaterial a ser preservado e valorizado:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II - produção, promoção e difusão de bens culturais;

III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV - democratização do acesso aos bens de cultura;

V - valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, p. 123-124).

É neste mesmo ano, 1988, motivado pelas comemorações do Centenário da Abolição que é criada a Fundação Cultural Palmares⁷³, primeiro órgão federal dedicado à temática racial, visando promover a cultura negra e combater o racismo. O ano de 1988 contou com a criação de outras importantes instituições, são elas: Instituto da Mulher Negra - Geledés em São Paulo; Projeto Vida de Negro no Maranhão; e União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) em Salvador. Foi ainda em 1988 que houve a Realização da Marcha contra a Farsa da Abolição, o I

⁷³ Instituição que se encontra esvaziada e deslocada de suas funções originais por meio da redução de orçamento da pasta, diminuição no ritmo de certificação de quilombos, já que a instituição não é mais responsável pelas licenças ambientais nestes territórios. Vale destacar a promoção de guerra ideológica nas redes sociais pelo presidente da fundação, Sérgio Camargo, por conta de suas declarações atacando o movimento negro, chamado por ele de “escória maldita” (GELEDÉS., 2020)

Encontro Estadual da Mulher Negra no Rio de Janeiro e a realização do Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão (ALBERTI e PEREIRA, 2007).

No ano seguinte, 1989, há aprovação da lei 7.716/89, também conhecida como Lei Cáo, em homenagem ao deputado federal negro Carlos Alberto de Oliveira, ela criminaliza os preconceitos de raça ou de cor. A seguir, a lei na íntegra⁷⁴.

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Art. 5º Recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau.

Pena: reclusão de um a três anos.

Parágrafo único. Se o crime for praticado contra menor de dezoito anos a pena é agravada de 1/3 (um terço).

Art. 7º Impedir o acesso ou recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem, ou qualquer estabelecimento similar.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Art. 8º Impedir o acesso ou recusar atendimento em restaurantes, bares, confeitarias, ou locais semelhantes abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 9º Impedir o acesso ou recusar atendimento em estabelecimentos esportivos, casas de diversões, ou clubes sociais abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 10. Impedir o acesso ou recusar atendimento em salões de cabeleireiros, barbearias, termas ou casas de massagem ou estabelecimento com as mesmas finalidades.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 11. Impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou escada de acesso aos mesmos:

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 12. Impedir o acesso ou uso de transportes públicos, como aviões, navios, barcas, barcos, ônibus, trens, metrô ou qualquer outro meio de transporte concedido.

Pena: reclusão de um a três anos.

⁷⁴ A lei sofreu algumas alterações ao longo dos anos por meio da aprovação dos dispositivos legais Lei 8.081/1990; Lei 8.882/1994, Lei 9.459/1997; Lei 12.288/2010 e Lei 12.735/2012, desta forma, passou a criminalizar preconceitos relativos à etnia, religião e/ou procedência nacional; promoção de ornamentos relacionados ao nazismo; e crimes perpetrados em meios de comunicação, sistemas eletrônicos, digital ou similares e Internet. A lei, com todas as alterações, está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm#art21> Acesso em: maio de 2019. Vale pontuar que, no dia 1 de julho de 2019 o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou que casos de discriminação por orientação sexual e identidade de gênero passem a ser considerado crime punido, também, pela Lei 7.716/89.

Art. 13. Impedir ou obstar o acesso de alguém ao serviço em qualquer ramo das Forças Armadas.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 14. Impedir ou obstar, por qualquer meio ou forma, o casamento ou convivência familiar e social.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 15. (VETADO).

Art. 16. Constitui efeito da condenação a perda do cargo ou função pública, para o servidor público, e a suspensão do funcionamento do estabelecimento particular por prazo não superior a três meses.

Art. 17. (VETADO)

Art. 18. Os efeitos de que tratam os arts. 16 e 17 desta Lei não são automáticos, devendo ser motivadamente declarados na sentença.

Art. 19. (VETADO).

Art. 20. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 21. Revogam-se as disposições em contrário.

(BRASIL, 1989).

Realizada no ano de 1995 a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, reacende os debates raciais em âmbito nacional. Nesta ocasião, o governo de Fernando Henrique Cardoso, presidente de 1995 a 2003, instituiu Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, no âmbito do Ministério da Justiça. É, ainda na década de 1990, que o Ministério do Trabalho e Emprego adota a formação de núcleos de combate à discriminação.

No ano de 2001 ocorre a III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) na cidade de Durban – África do Sul, sendo um marco na evolução de respostas governamentais acerca da temática. Em 13 de maio de 2002, por meio do decreto nº 4.228 se institui no âmbito da administração pública federal o Programa Nacional de Ações Afirmativas.

A consolidação do combate às desigualdades raciais, à discriminação e ao racismo como área de intervenção estatal, apresentando, como alternativa de superação e enfrentamento, uma série de ações têm como ponto central a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que ocorre no dia 21 de março de 2003⁷⁵ pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que governou de 2003 a 2011, por meio da Lei 10.678/03.

⁷⁵ A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela ONU, em memória do Massacre de Shaperville, ocorrido em 21 de março de 1960, na cidade de Joanesburgo – África do Sul, onde 20.000 negras/os protestavam contra a lei do passe, que as/os obrigava a portar cartões de identificação especificando os locais por onde eles/as podiam circular. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e provocando 69 mortos e deixando 186 feridas/os (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2016).

É, ainda, no ano de 2003 que há a criação por meio do decreto 4.885/03 do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CPNIR) e a aprovação da lei 10.639 que torna obrigatório o estudo da História da África e das/os Africanas/os, a luta das/os negras/os no Brasil, a cultura negra brasileira e a/o negra/o na formação da sociedade nacional, impulsionando a contribuição das/os negras/os nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras nas instituições de ensino públicas e privadas, nos níveis Ensino Fundamental e Ensino Médio. A lei também estabelece que os calendários escolares incluam o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003a)⁷⁶.

Em 2004 temos a criação do Programa Brasil Quilombola⁷⁷, programa interministerial, contando com o envolvimento de 23 ministérios, sendo uma das partes integrantes do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, tendo como eixos temáticos de atuação: acesso à terra; infraestrutura e qualidade de vida; desenvolvimento local e inclusão produtiva; e direitos e cidadania. Neste mesmo ano, temos a concepção do Plano Plurianual (2004-2007) intitulado “Brasil de todos: participação e inclusão”⁷⁸, nele constam três grandes objetivos e dentro de um deles o item “Promover a redução das desigualdades raciais por meio das seguintes diretrizes: combate à discriminação e ao preconceito racial; promoção de políticas de ação afirmativa; promoção da equalização do acesso aos serviços públicos e aos direitos sociais básicos; garantia de condições de trabalho iguais, estendendo os direitos a todos, independentemente de raça; e criação de mecanismo de combate ao racismo nos meios de comunicação de massa (BRASIL, 2003c). Nesse mesmo

⁷⁶ Destacamos que a Lei 10.639/03 sofreu o veto de um importante artigo, o 79-A, que estabelecia que os cursos de capacitação para professores/as deveriam contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. A falta de suleadores acerca da formação de professores/as na legislação incorre como forte fator para a não implementação do dispositivo legal em questão (BRASIL, 2003b). O veto e sua justificativa estão disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm> Acesso em: maio de 2019.

⁷⁷ Para maiores informações consultar Rodrigues (2010), Barbosa; Braga; Rodrigues (2016), SEPPIR (2004 e 2013).

⁷⁸ Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>> Acesso em: maio de 2019.

ano é homologado o Parecer CNE/CP 003/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que “têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática.” (BRASIL, 2004b, p. 20). Nele são fixados três grandes princípios, são eles: Consciência Política e Histórica da Diversidade, Fortalecimento de Identidades e de Direitos e Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, são esses princípios que irão sulevar a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais em todas as instituições de ensino brasileiras.

O ano de 2005 é instituído como o Ano Nacional de Promoção da Igualdade Racial com a intensificação do debate e o estímulo à implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Neste mesmo ano temos a realização da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR) cujo tema central foi “Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial”⁷⁹ A I CONAPIR teve como objetivos: refletir sobre a realidade brasileira, do ponto de vista da sociedade e da estrutura do Estado, considerando os mecanismos de reprodução da discriminação, do racismo e das desigualdades raciais; avaliar as ações e políticas públicas desenvolvidas para a promoção da igualdade nas três instâncias de governo – municipal, estadual e federal, bem como o cumprimento dos compromissos internacionais objetos de acordos, tratados e convenções; e propor diretrizes para a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e Étnica considerando a perspectiva de gênero, cultura e religião. Já os eixos temáticos que orientaram os debates durante todo o processo preparatório da I CONAPIR e apontaram as diretrizes para o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial foram: trabalho e desenvolvimento econômico da população negra; direitos humanos e segurança pública; juventude negra; educação; comunidades remanescentes de quilombos – Programa Brasil Quilombola; mulheres negras; saúde; população indígena; fortalecimento das organizações antirracismo; diversidade cultural; religiões de matriz africana – comunidades de terreiro; e política internacional.

⁷⁹ O relatório final da I CONAPIR está disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Igualdade_Racial/relatorio_1_conferencia_promocao_igualdade_racial.pdf> Acesso em: maio de 2019.

Em 2006 o Conselho Nacional de Saúde aprova a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra⁸⁰ instrumento que tem por objetivo combater a discriminação étnico-racial nos serviços e atendimentos oferecidos no Sistema Único de Saúde (SUS), bem como promover a equidade em saúde da população negra (BRASIL, 2007).

O ano de 2009 é marcado pela aprovação do Plano Nacional de Igualdade Racial (PLANAPIR), por meio do decreto 6.872⁸¹, que propõe objetivos para 12 diferentes eixos, são eles: trabalho e desenvolvimento econômico; educação; saúde; diversidade cultural; direitos humanos e segurança pública; comunidades remanescentes de Quilombos; povos indígenas; comunidades tradicionais de terreiros; desenvolvimento social e segurança alimentar; infraestrutura; e juventude (BRASIL, 2009b).

É ainda em 2009 que temos a realização da II CONAPIR⁸² trazendo como tema central “Avanços, desafios e perspectivas da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial”, os subtemas foram: análise da realidade brasileira a partir da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; impactos das políticas de igualdade racial implementadas a partir da estruturação do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial nos estados e municípios brasileiros; temas prioritários da SEPPIR: Terra, Educação, Trabalho e Renda, Segurança Pública e Saúde; compartilhamento da Agenda Nacional com o Plano de Ação de Durban; e participação e controle social – compartilhando o poder de decisão. Já o objetivo geral da II CONAPIR foi analisar e repactuar os princípios e diretrizes aprovados na I CONAPIR e avaliar a implantação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Seguido dos objetivos específicos: mobilizar setores de governo nas instâncias federal, estadual e municipal, para o desenvolvimento de ações coordenadas, visando consolidar a implantação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR); estimular a participação da sociedade

⁸⁰ Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf> Acesso em: maio de 2019.

⁸¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm> Acesso em: maio de 2019.

⁸² As resoluções da II CONAPIR está disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/resolucoes-da-ii-conapir/@@download/file/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20da%20II%20Conapir.pdf>> Acesso em: maio de 2019.

civil na formulação e controle social das políticas de promoção da igualdade racial; e consolidar as formas de implantação da PNPIR por meio da transversalidade, descentralização e gestão democrática.

É, também, em 2009 que a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra⁸³ (PNSIPN) é instituída, como resposta do Ministério da Saúde às desigualdades em saúde que acometem a população negra e o reconhecimento de que as condições de vida das/os negras/os resultam de injustos processos sociais, culturais e econômicos presentes na nossa história do nosso país. A PNSIPN define os princípios, a marca, os objetivos, as diretrizes, as estratégias e as responsabilidades de gestão voltados para a melhoria das condições de saúde da população negra. Inclui ações de cuidado, atenção, promoção à saúde e prevenção de doenças, bem como de gestão participativa, participação popular e controle social, produção de conhecimento, formação e educação permanente para trabalhadores de saúde, visando à promoção da equidade em saúde da população negra (BRASIL, 2013a).

Em 2010 temos a criação da Lei 12.288⁸⁴, que altera as Leis n^{os} 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003, criando o Estatuto da Igualdade Racial, conjunto de regras e princípios jurídicos para coibir a discriminação racial e definir políticas que promovam a mobilidade social de grupos historicamente desfavorecidos. Composto por 65 artigos, o texto abrange diversas áreas como cultura, esporte, saúde, moradia, religião e comunicação para garantir os direitos das/os negras/os brasileiras/os. A legislação trata de pontos fundamentais, como o direito à saúde, educação, cultura, esporte, lazer, terra, moradia adequada e ao trabalho (BRASIL, 2010).

Neste mesmo ano o censo do IBGE aponta a população negra (pretos e pardos) como a maioria no Brasil 50,7%. É, também, em 2010 que a SEPPIR conquista status de ministério.

⁸³ Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_integral_populacao.pdf> Acesso em: maio de 2019.

⁸⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm> Acesso em: maio de 2019.

No ano de 2011, já no governo de Dilma Rousseff, que esteve na presidência de 2011 até o golpe de 2016, podemos destacar três marcos, são eles: Lançamento da Campanha Nacional “Igualdade Racial é pra Valer”⁸⁵ que promoveu debates sobre igualdade racial, com o objetivo de conscientizar as/os brasileiras/os sobre a importância do enfrentamento ao racismo, sua adesão por empresas públicas como Petrobrás, Caixa Econômica Federal, Correios, Casa da Moeda; a realização do Afro XXI – Encontro Ibero-americano do Ano Internacional dos Afrodescendentes; e o lançamento do selo personalizado e carimbo comemorativo em homenagem aos heróis da Revolta de Búzios⁸⁶, que entraram para o livro de heróis da pátria.

Em 2012 temos quatro importantes ações da SEPPIR, são elas: implementação do Plano Plurianual (2012-2015) intitulado “Plano Mais Brasil, Mais Desenvolvimento, Mais Igualdade, Mais Participação”⁸⁷ com a inclusão na Dimensão Tática e dentro dos Programas Temáticos no âmbito das Políticas Sociais da política “Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial” (BRASIL, 2011c); o lançamento do Plano de Enfrentamento à violência contra a juventude negra – Juventude Viva⁸⁸; o lançamento de editais para criadores/as e produtores/as culturais negras/os com parceria com o Ministério da Cultura; e por fim, a emblemática aprovação da Lei 12.711/12⁸⁹, conhecida como Lei de Cotas – também apresentada no item anterior –, que universaliza reserva de vagas para negras/os nas instituições de ensino superior federais e institutos técnicos federais como proporção da população segundo levantamento do IBGE.

Ao falar da Lei de Cotas, me lembro da música da Bia Ferreira “Cota não é esmola”, que aborda essa temática de forma potente e poética.

⁸⁵ Cartaz da campanha “Igualdade Racial é pra Valer” disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/seppir-lanca-a-campanha-igualdade-racial-e-pra-valer/image/image_view_fullscreen> Acesso em: maio de 2019.

⁸⁶ Mais informações disponíveis em: <<http://leliagonzalez-informa.blogspot.com/2011/08/selo-e-carimbo-homenageiam-herois-da.html>> Acesso em: maio de 2019.

⁸⁷ Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2012/mensagem_presidencial_ppa-2.pdf> Acesso em: maio de 2019.

⁸⁸ Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/4790/Guia_Plano_JuvViva_Final.pdf> Acesso em: maio de 2019.

⁸⁹ Garante reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes oriundos integralmente do Ensino Médio público, deste total serão preenchidas por autodeclarados pretas/os, pardas/os indígenas e pessoas com deficiência [categoria incluída pela Lei 13.409/16], em proporção no mínimo igual a esses segmentos da população que vivem na unidade da Federação onde está instalada a instituição de ensino, segundo o último censo do IBGE.

Cota Não É Esmola - Bia Ferreira⁹⁰

Existe muita coisa que não te disseram na escola
 Cota não é esmola!
 Experimenta nascer preto na favela pra você ver!
 O que rola com preto e pobre não aparece na TV
 Opressão, humilhação, preconceito
 A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
 Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
 Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais
 Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
 Não tem dinheiro pro busão
 Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
 E já que tá cansada quer carona no busão
 Mas como é preta e pobre, o motorista grita: não!
 E essa é só a primeira porta que se fecha
 Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
 Chega na escola, outro portão se fecha
 Você demorou, não vai entrar na aula de história
 Espera, senta aí, já, já dá 1 hora
 Espera mais um pouco e entra na segunda aula
 E vê se não atrasa de novo! A diretora fala

Chega na sala, agora o sono vai batendo
 E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
 Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na mão
 Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'
 E os amigos que riem dela todo dia
 Riem mais e a humilham mais, o que você faria?
 Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
 E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
 O tempo foi passando e ela foi crescendo
 Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento
 Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
 Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita

Agora ela cresceu, quer muito estudar
 Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
 E a boca seca, seca, nem um cuspe
 Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
 Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
 Que todos são iguais e que cota é esmola
 Cansada de esmolos e sem o dim da faculdade
 Ela ainda lembra cedo e limpa três apê no centro da cidade
 Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
 Cê vai ver como são diferentes as oportunidades

⁹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>> Acesso em: maio de 2019.

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Não bote a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo

São nações escravizadas
 E culturas assassinadas
 É a voz que ecoa do tambor
 Chega junto, venha cá
 Você também pode lutar, ei!
 E aprender a respeitar
 Porque o povo preto veio para revolucionar

Não deixe calar a nossa voz não!
 Não deixe calar a nossa voz não!
 Não deixe calar a nossa voz não!
 Revolução
 Não deixe calar a nossa voz não!
 Não deixe calar a nossa voz não!
 Não deixe calar a nossa voz não!
 Revolução

Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
 Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai, ei
 Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
 Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
 E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!

É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
 É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
 É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
 É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!

É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
 É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
 É peito aberto, espadachim do gueto, nigga
 É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!

Vamo pro canto onde o relógio para
 E no silêncio o coração dispara
 Vamos reinar igual Zumbi, Dandara
 Odara, Odara

Vamo pro canto onde o relógio para
 No silêncio o coração dispara
 Odara, Odara, ei!

Experimenta nascer preto e pobre na comunidade
 Você vai ver como são diferentes as oportunidades
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu ra-cis-mo!
 Existe muita coisa que não te disseram na escola!

Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!
 Eu disse: Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!
 Cota não é esmola!

São nações escravizadas
 E culturas assassinadas
 É a voz que ecoa do tambor!
 Chega junto, venha cá
 Você também pode lutar
 E aprender a respeitar
 Porque o povo preto veio revolucionar

Cota não é esmola!

Durante o ano de 2013 temos a assinatura do decreto 8.136 que regulamenta o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR); o I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana; e o Plano Juventude Viva. É, também, em 2013 que temos a publicação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nele são elencados seis eixos estratégicos, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais. (BRASIL, 2013B). Outra importante contribuição do dispositivo legal se relaciona com a fixação de atribuições aos sistemas de ensino para os diferentes entes federativos, – apontando quais ações devem ser desenvolvidas pelo governo federal, estadual e municipal – conselhos de educação, instituições de ensino, – públicas, privadas –, níveis de ensino – básico e superior e modalidades – educação de jovens e adultos e educação escolar quilombola.

Em 2014 temos a assinatura da portaria que aprovou os procedimentos para adesão e as modalidades de gestão previstas no SINAPIR; publicação de edital inédito para o curso de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto aos Povos e Terras Tradicionais (MESPT); e a aprovação da Lei 12.990/14 que institui reserva de vagas para negras/os na proporção de 20% nos concursos públicos para provimento de efetivos e empregos públicos no âmbito da administração federal.

O ano de 2015 foi marcado pela reforma ministerial do governo Dilma Rousseff e a SEPPIR que tinha status de ministério, passa a ser de fato um ministério, estando incorporada no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, por meio da medida provisória nº 696. É neste mesmo ano que há a assinatura do Protocolo de Intenções na área de Combate ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial com o Instituto Nacional Contra a Discriminação, a Xenofobia (INADI); o lançamento da Década Internacional de Afrodescendentes; e a criação do “Selo Quilombos do Brasil”.

Em 2016 temos a Portaria que aprovou o Regimento Interno do Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPIR); a criação do Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais; e a produção e distribuição da Cartilha de incentivo ao combate ao racismo durante as Olimpíadas⁹¹, que ocorreram no mês de agosto no Rio de Janeiro.

Em agosto de 2016 após golpe político-jurídico-midiático, a presidenta legitimamente eleita Dilma foi destituída do governo federal e quem assume o posto foi o golpista Michel Temer, seu governo ilegítimo foi de 31 de agosto de 2016 a primeiro de janeiro de 2019. Assim que assumiu o cargo interino, Temer extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos incorporando-o ao Ministério de Justiça e Cidadania.

No ano de 2017 a SEPPIR promoveu a criação do Grupo de Trabalhos Interministerial de Políticas Públicas para a População Negra; a publicação da portaria nº 344 com a incorporação do quesito cor nos cadastros do SUS; a Campanha Nacional “SUAS sem Racismo”⁹² com objetivo combater o racismo

⁹¹ Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/noticias_seppir/noticias/2016/08-agosto/cartilha-orienta-publico-a-se-defender-contra-o-racismo-durante-as-olimpiadas/cartilha_por-olimpiadas-sem-racismo.pdf/view>

⁹² O folder da campanha pode ser acessado em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Folders/Folder_SUAS_.pdf>

institucional, principalmente, nas redes de proteção social; a realização da IV Reunião de Autoridades sobre Direitos de Pessoas Afrodescendentes do Mercosul (RAFRO); e a XXX Reunião de Autoridades em Direitos Humanos e Chancelarias do Mercosul (RAADH).

O ano de 2018 foi marcado pela publicação do Edital de Fomento para Projetos de Políticas Públicas para População Negra e Comunidades Tradicionais; o lançamento das campanhas “Neste Carnaval Diga Não ao Racismo”⁹³ e “Diversidade Religiosa – Conhecer, Respeitar, Valorizar”⁹⁴ e a vitoriosa conquista sobre a ação direta de inconstitucionalidade (AI3239), garantindo a constitucionalidade do Decreto nº 4.887/03 assegurando, assim, a titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas⁹⁵.

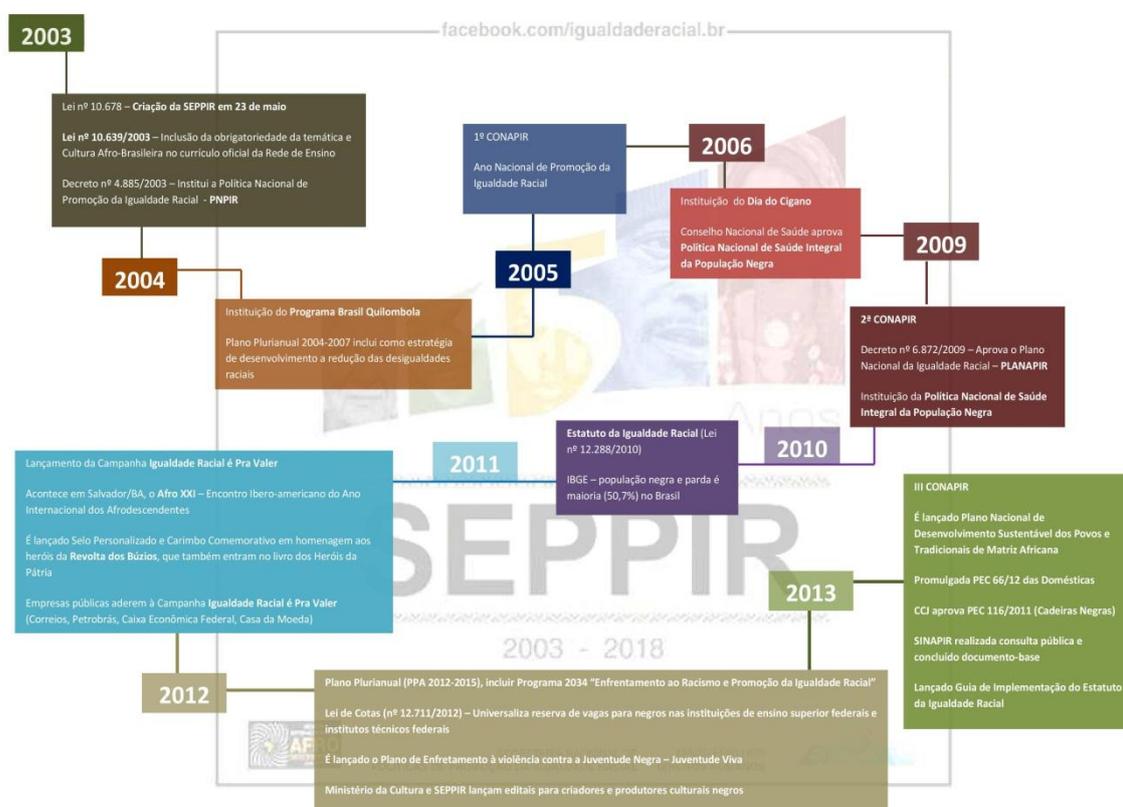
As principais ações realizadas pela SEPPIR de 2003 a 2018 podem ser acompanhadas nas duas imagens a seguir.

⁹³ Para maiores detalhes acessar: <https://www.mdh.gov.br/noticias_seppir/noticias/campanha-contra-racismo-no-carnaval-sera-lancada-em-nivel-nacional-nos-aeroportos-e-pontos-de-governo-e-cultura-brasileiros>

⁹⁴ Para maiores detalhes acessar: <https://www.mdh.gov.br/noticias_seppir/noticias/2018/02-fevereiro-1/campanha-diversidade-religiosa-oferece-atividades-culturais-e-debate-para-religiosos-e-nao-religiosos-do-pais>

⁹⁵ A ação foi ajuizada pelo Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), contra o Decreto nº 4.887/03. A legenda apontou inconstitucionalidades, entre elas o critério de autoatribuição fixado no decreto para identificar os remanescentes dos quilombos e a caracterização das terras a serem reconhecidas a essas comunidades, no entanto, a maioria dos ministros/os do Supremo Tribunal Federal (STF) julgaram a AI improcedente e o decreto constitucional.

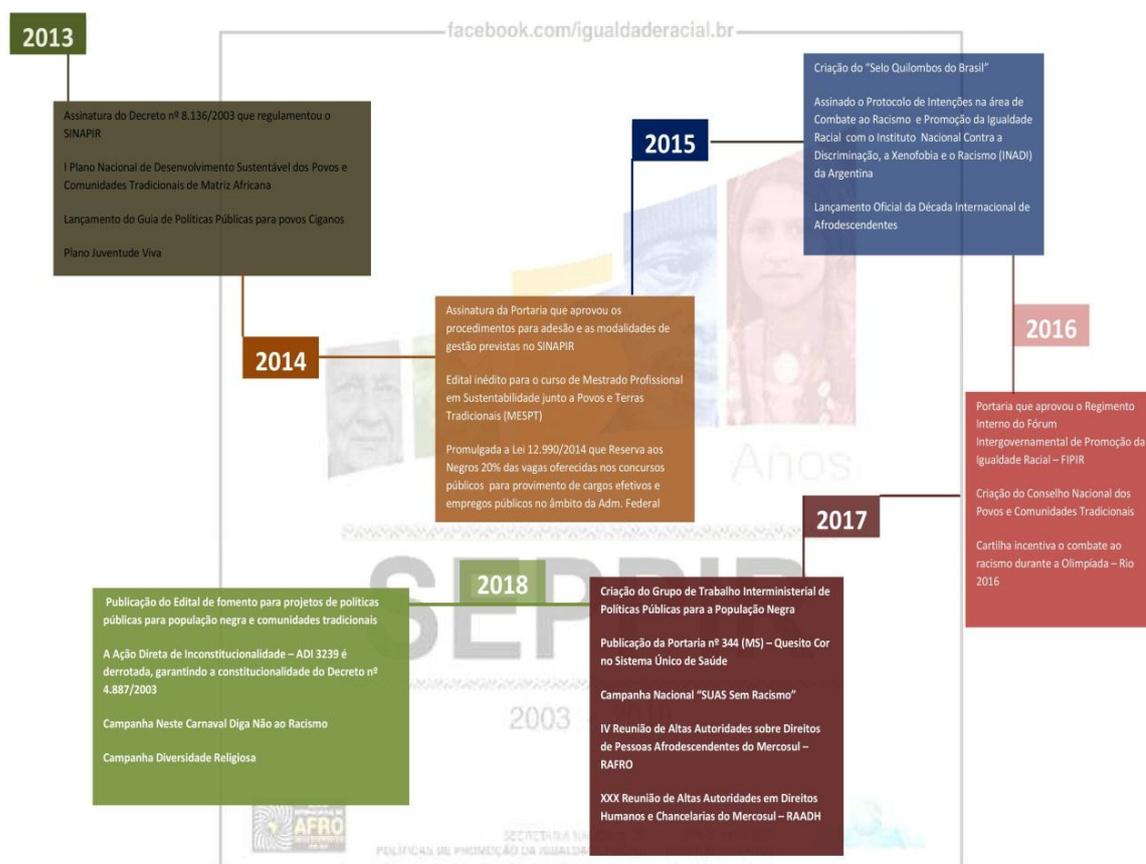
Figura 15: Ações SEPPIR 2003 -2013



Fonte: SEPPIR, 2018c⁹⁶

⁹⁶ Não é mais possível acessar o conteúdo no site da SEPPIR, pois o governo atual, Bolsonaro, excluiu as publicações anteriores a sua gestão.

Figura 16: Ações SEPPIR 2013-2018



Fonte: SEPPIR, 2018c⁹⁷

O ano de 2019 é marcado por incertezas, ainda mais profundas, acerca da manutenção e continuidade das ações afirmativas, visto que a SEPPIR foi novamente realocada, ficando agora incorporada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, vale ressaltar que em vídeo comemorativo dos 16 anos da secretaria⁹⁸ é repleto de mensagens genéricas, tais como: “O grande passo para mudar esse cenário [país de muitos preconceitos e racista] é reconhecer que a diferença racial é promovida pela valorização de todos os segmentos da sociedade brasileira”; “Nesta gestão, o pilar é a multiplicidade e a promoção de ações afirmativas que beneficiem todos nós!”; “Afiml, todos somos humanos, todos temos

⁹⁷ Não é mais possível acessar o conteúdo no site da SEPPIR, pois o governo atual, Bolsonaro, excluiu as publicações anteriores a sua gestão, fato ocorrido em vários outros portais do governo federal.

⁹⁸ Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/marco/igualdade-racial-aniversario-da-seppir-e-divulgacao-de-dados-do-disque-100-marcam-esta-quinta-feira-21>>

direitos” proferida pela Secretária Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Sandra Terena e para finalizar “Construir uma nação igual para todos para um olhar especial para aqueles que ainda estão invisíveis no Brasil” dito pela ministra Damares Alves. (SEPPPIR, 2019).

Outrossim, o atual presidente abertamente racista⁹⁹ afirmou em entrevista¹⁰⁰ para o programa televisivo “Luciana by Nighy” da emissora Rede TV! em 07 de maio de 2019: “Essa coisa do racismo, no Brasil, é coisa rara. O tempo todo jogar negro contra branco, homo contra hétero, desculpa a linguagem, mas já encheu o saco esse assunto”. Ao tentar provar que não é racista, Bolsonaro lembrou um episódio de 1978, quando era soldado e salvou um colega negro que estava se afogando em um lago durante o treinamento: “Fui lá e salvei esse cara. Por coincidência, é negro”; “Se eu fosse uma pessoa racista, o negão caiu dentro da água, eu iria fazer o quê? Iria cruzar os braços”, afirmou dizendo, ainda, ter recebido uma medalha do Exército por ter arriscado a vida para salvar a de outra pessoa.

Após os dois primeiros anos de mandato do governo Bolsonaro podemos notar o esvaziamento das instituições como o Ministério da Educação (MEC) e a Secretária Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) por meio do corte de verbas, das guerras ideológicas, da falta de propostas em si, pelo desempenho das/os ministras/os a frente das pastas citadas.

Ao nos voltarmos para a história do nosso país, nos debruçando sobre as desigualdades sociais notamos que elas se comportam como injustiças sociais, sendo as hierarquias raciais, étnicas e de gênero estruturais e estruturantes na nossa sociedade. São elas que operam na garantia de privilégios para poucos e desvantagens, empecilhos, obstáculos e inferiorização para muitos. A construção, manutenção e constante rearranjo dessas injustiças sociais são impeditivos na construção de um país democrático, justo, fraterno e igualitário, em especial, para mulheres, para negras/os e indígenas, essas injustiças sociais sempre estiveram estritamente relacionadas ao sistema de ensino brasileiro.

⁹⁹ Acusado formalmente de racismo pela Procuradoria-Geral da República pelo uso de expressões discriminatórias sobre quilombolas no ano de 2017, denúncia foi rejeitada pelo STF por 3 votos a 2, na defesa os ministros afirmaram que não houve extrapolação da liberdade de expressão.

¹⁰⁰ Entrevista completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xMDcEo0_BV0> Acesso em: maio de 2019.

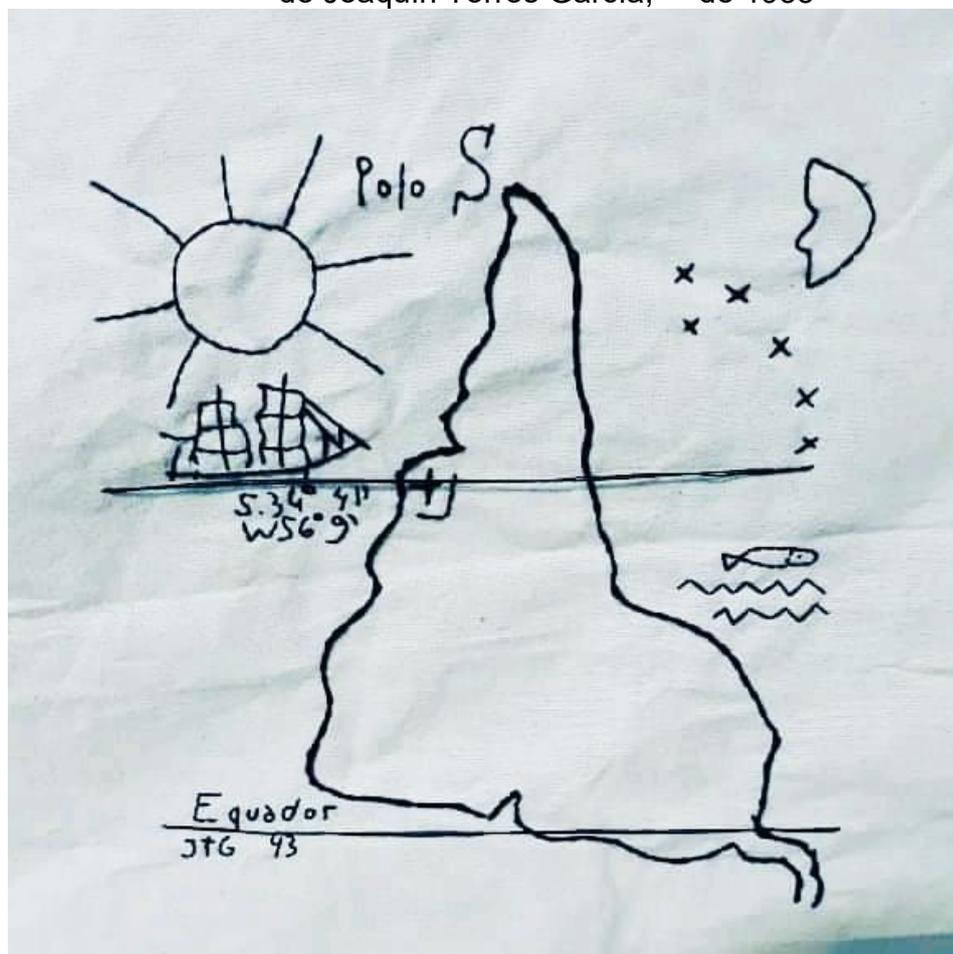
Ao investigar a historicidade da educação escolar no Brasil, a luta dos movimentos sociais, a construção das ações afirmativas, a consolidação da necessidade de se combater o racismo e promover a igualdade racial, notamos avanços e retrocessos e, principalmente, descompassos e hiatos entre os documentos oficiais e as práticas políticas. É importante salientar que vivemos momentos difíceis de retrocessos, mas também de resistência e de luta.

O próximo capítulo irá abordar à formação de professoras/es de Ciências Biológicas trazendo o silenciamento histórico dessa área do conhecimento em relação à temática étnico-racial e seu recente e gradativo rompimento.

CAPÍTULO III

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENTRE SILENCIAMENTOS E RESISTÊNCIAS

Figura 17: Bordado representando obra “El norte es el Sul”¹⁰¹
de Joaquín Torres García,¹⁰² de 1935



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

A academia não é um lugar neutro, tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e de sabedoria, da ciência e erudição, mas também é um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a. Ela tem uma relação muito problemática com Negritude. Aqui, temos sido objetificados/as, classificados/as, teorizados/as, desumanizados/as, infantilizados/as, criminalizados/as, brutalizados/as, sexualizados/as, exposto/as, exibidos/as e, por vezes, mortos/as (Grada Kilomba, 2016).

¹⁰¹ O Norte é o Sul, em tradução livre da autora.

¹⁰² Joaquín Torres García foi pintor, desenhista, escultor, escritor e professor uruguaio branco, que viveu entre os anos de 1874 e 1949.

Neste capítulo apresento conhecimentos históricos acerca da constituição do Ensino Superior em Ciências Biológicas – sua origem nos cursos de Ciências Naturais, História Natural, Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia, até chegar aos cursos contemporâneos de Ciências Biológicas com habilitação em licenciatura e bacharelado –, o silêncio histórico dessa área do conhecimento sobre as relações étnico-raciais e seu recente, gradativo e paulatino rompimento.

3.1. Classificar e hierarquizar: formando naturalistas

Os primeiros naturalistas¹⁰³ que atuaram no Brasil, nos séculos XIX e início do XX eram de origem europeia, foram eles que descreveram, escreveram, interpretaram, traduziram, classificaram e hierarquizaram toda diversidade de seres vivos encontrados em solo brasileiro, *incluindo, os seres humanos*.

Ao longo desse processo de classificação e hierarquização, destaca-se que “o pai da taxonomia moderna” Carlos Lineu,¹⁰⁴ – a quem se atribuiu a responsabilidade¹⁰⁵ pela construção do sistema binomial de classificação de todas as espécies de seres vivos em uso atualmente – “identificou”, no ano de 1758, por meio da associação de características fenotípicas a atributos relacionados à inteligência, cultura e características psicológicas, seis tipos raciais diferentes para a espécie humana. Sendo eles: *Homo americanus* (“vermelho”), *Homo europeus* (“branco”), *Homo africanus* (“preto”), *Homo asiaticus* (“amarelos”), *Homo ferus* (“selvagem”) e *Homo monstruosus* (“anormal”) (MUNANGA, 2004; SEYFERTH, 1995; SILVA, 2009).

O antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2004, p. 09), em seu texto “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” explicita as relações encontradas por Lineu entre as características físicas e comportamentais das raças identificadas pelo taxonomista.

¹⁰³ Castro-Goméz (2005) afirma que o naturalista é como o novo Adão, pois quando ele nomeia o mundo pela “primeira vez” ele o descobre, revelando o sistema natural projetado por Deus.

¹⁰⁴ Carolus Linnaeus (1707-1778) botânico, zoólogo e médico sueco.

¹⁰⁵ Embora se atribua a criação da taxonomia binominal a Lineu, devemos pontuar que sistemas de classificação de seres humanos utilizados por povos indígenas brasileiros possuem semelhanças extraordinárias. Para saber mais ler: BARROS, Lídia Almeida. A lógica lineana das nomenclaturas zoológicas e botânicas dos povos indígenas do Brasil. Veredas 5, Porto Alegre, 2002, p. 105-122 e VILHENA, Samantha; BARCO, Gabriel. A nomenclatura botânica Tupi no ensino de biologia. In: MORTARI, Claudia; WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). Diálogos sensíveis: produção e circulação de saberes diversos. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020. (Selo Nyota).

Americano [*Homo americanos*], que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado. Asiático [*Homo asiaticus*], amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas. Africano [*Homo africanus*]: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados. Europeu [*Homo europeus*]: branco, sanguíneo (sic), musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas.

O filósofo colombiano branco Santiago Castro-Gómez em seu livro “*La Hybris del Punto Cero: ciência, raza e ilustración em la Nueva Granada (1750-1816)*”¹⁰⁶ nos faz pensar no papel dos naturalistas, dos estudiosos das Ciências da natureza – botânicos, zoólogos e geólogos – em forjar uma linguagem universal para descrever, classificar e invariavelmente hierarquizar os seres vivos: a ciência. É por meio da ciência e da colonialidade do saber que os conhecimentos da natureza são apropriados por esses intelectuais ilustrados e expropriados epistemologicamente das/os indígenas, negras/os, curandeiras/os, feiticeiras/os, benzedeiiras/os, abençoadeiiras/os, rezadoras/es, bruxas, parteiras e de quem mais não domina a linguagem científica, afinal:

La gran variedad de seres vivos debía ser reducida a um lenguaje universal que permitiera a cualquier individuo, em cualquier parte del mundo, *observar de um mismo modo cosas empiricamente diferentes*. Los elefantes y los caballos, por ejemplo, pueden ser observados ahora mediante um lenguaje que establece semejanzas formales entre ellos (ambos son mamíferos, cuadrúpedos, vertebrados, etc), y lo mismo ocurre con las plantas, que son clasificadas de acuerdo a categorías abstractas como género, clase y especie. [...] De igual manera, las muchas formas de conocer los diversos saberes sobre la naturaleza, sobre el hombre y sobre la sociedad, producidos em el seno de estas humanidades “arcaicas”, tendrían que ceder el paso a la hegemonía de una sola forma de conocimiento verdadero, el de la racionalidad científico-técnica de la modernidad. Frente a ésta, todas las demás formas de producir conocimiento aparecen como ancladas em la ignorancia, la superstición y la barbarie. Por eso, el método tradicional de clasificación de las plantas utilizado por los indígenas americanos – basado em la significación religiosa, espiritual y medicinal de cada ejemplar – aparecía como ilegítimo frente al sistema de clasificación desarrollado por el naturalista sueco Linneo, sistema que permitía identificar, nombrar y catalogar de forma unitaria todos los ejemplares del reino vegetal. [...] El botánico y el político disponían ahora de um lenguaje universal que les permitía conocer la “verdad” sobre el mundo natural em el que el hombre debía ejercer su señorío. De hecho, Linneo pensaba que su sistema no era uma construcción artificial, sino que tenía correspondencia exacta com el “en-sí” de la naturaleza. El orden del sistema no es otra cosa que um reflejo del

¹⁰⁶ A Hybris do ponto zero: ciência, raça e Figura em Nova Granada (1750-1816), em tradução livre da autora.

orden intrínseco del mundo. Como se decía en aquella época: *Deus creavit; Linnaeus disposuit* (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 206-207).¹⁰⁷

O modelo epistemológico da modernidade/colonialidade advindo da racionalidade científica e técnica é chamado por Castro-Gómez de *hybris* do ponto zero e se relaciona com a colonialidade do saber, pois forja um ponto de partida supostamente único, neutro, absoluto e universal para descrever, sistematizar e hierarquizar o mundo natural por meio da linguagem científica compreendida “como el más perfecto de todos los lenguajes humanos¹⁰⁸” e que ajuíza a “más pura la estructura universal de la razón.¹⁰⁹” (Castro-Gómez, 2005, p. 14). Assim,

Describir el mundo natural a partir de un solo punto de vista, desde una plataforma única y utilizando un lenguaje universal válido em todo tempo y lugar: tal era el ideal ilustrado del punto cero. Este será también el ideal que inspirará las grandes exploraciones científicas del siglo XVIII (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 208)¹¹⁰.

Ainda sobre o papel desempenhado pelos naturalistas, o antropólogo e professor branco Renato da Silveira afirma que:

[...] os naturalistas acumulavam todos os seres do planeta em um mesmo espaço, em uma mesma obra, procurando integrá-los em uma cadeia de seres imutáveis que ia das minhocas até Deus, sendo que as “raças

¹⁰⁷ A grande variedade de seres vivos tinha de ser reduzida a uma linguagem universal que permitisse a qualquer indivíduo, em qualquer parte do mundo, observar da mesma maneira coisas empiricamente diferentes. Os elefantes e os cavalos, por exemplo, podem agora ser observados por meio de uma linguagem que estabelece semelhanças formais entre eles (ambos são mamíferos, quadrúpedes, vertebrados, etc), e o mesmo vale para as plantas que são classificadas de acordo com categorias abstratas como gênero, classe e espécie. [...] Da mesma forma, as diversas maneiras de conhecer os diferentes conhecimentos sobre a natureza, sobre o homem e a sociedade, produzidos dentro dessas humanidades "arcaicas", teriam que dar lugar à hegemonia de uma única forma de conhecimento verdadeiro, a racionalidade científico-técnica da modernidade. Diante disso, todas as outras formas de produção de conhecimento aparecem como ancoradas na ignorância, na superstição e na barbárie. Portanto, o método tradicional de classificação de plantas usado pelos nativos americanos - baseado no significado religioso, espiritual e medicinal de cada exemplar - parecia ilegítimo em comparação com o sistema de classificação desenvolvido pelo naturalista sueco Linneo, um sistema que permitia a identificação, nomeação e catalogação de forma unitária todos os espécimes do reino vegetal. [...] O botânico e o político tinham agora uma linguagem universal que lhes permitia conhecer a "verdade" sobre o mundo natural em que o homem deveria exercer seu domínio. De fato, Lineu pensou que seu sistema não era uma construção artificial, mas uma correspondência exata com o "em-si" da natureza. A ordem do sistema não é outra coisa que reflete a ordem intrínseca do mundo. Como dito na época: Deus criou, Lineu organizou (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 204-207, tradução livre da autora).

¹⁰⁸ “como a mais perfeita de todas as linguagens humanas.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 14, tradução livre).

¹⁰⁹ “a mais pura estrutura universal da razão.” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 14, tradução livre da autora).

¹¹⁰ Descrever o mundo natural de um único ponto de vista, a partir de uma única plataforma e usando uma linguagem universal válida em todos os momentos e lugares: tal foi o ideal ilustrado do ponto zero. Esse também será o ideal que inspirará as grandes explorações científicas do século XVIII (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 208, tradução livre da autora).

superiores” ficavam próximas do seu Criador e as “inferiores” faziam fronteira com o reino animal (DA SILVEIRA, 1999, p. 99).

Para Silveira (1999, p. 100), todos os naturalistas passaram de alguma maneira, seja em suas obras ou em seus cursos, a “pontificar sobre as diversas raças humanas, consideradas sempre muito inferiores à raça branca ou caucasiana.”. Assim, além de atribuir fenótipos a comportamentos, habilidades, aptidões, atitudes e características psicológicas, essas sempre eram negativas e desumanizantes ao se tratar de negras/os, indígenas, asiáticas/os, ou seja, não brancas/os. É importante destacar que esses discursos classificatórios e hierarquizantes eram proferidos por homens brancos em posição de poder e prestígio, sendo embebidas de discursos de autoridade.

Desta forma, só os conhecimentos eurocentrados, construídos a partir da racionalidade técnica e por meio da linguagem científica eram considerados válidos, essa hierarquização de conhecimentos está imbricada com a afirmação de superioridade dos colonizadores europeus, forjando o que Maldonado-Torres (2010) chama de racismo epistêmico. O racismo epistêmico hierarquiza grupos como humanos e não humanos, essa hierarquização não ocorre com base em justificativas biológicas de diferenças fenotípicas, nem mesmo baseado em diferenças culturais, acontece por meio de justificação ontológica e epistemológica.

Processos de inferiorização, desumanização, subalternização do outro e a promoção do sufocamento de experiências, conhecimentos para além dos científicos e formas de vida outras, promovem a não existência do outro, os julgando sempre como não modernos, não civilizados, arcaicos, bárbaros, sempre em contraposição a construção da ideia relacional razão-racionalidade e humanidade, imbricada na colonialidade do poder.

A colonialidade do poder é um modelo de poder especificamente moderno que interliga a formação étnico-racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção do conhecimento, sendo padrão de dominação e exploração que intersecciona raça e capitalismo cuja origem remonta à criação e expansão das rotas comerciais atlânticas (QUIJANO, 2010; 2005; MALDONADO-TORRES, 2010). Dessa forma, a “colonialidade do poder abre uma porta analítica e crítica que revela o fato mais obscuro da modernidade e o facto de nunca ter existido, nem poder vir a existir, modernidade sem colonialidade.” (MIGNOLO, 2004, p. 633).

Quijano (2007) nos traz elementos para pensarmos nas imbricações da colonialidade do poder e do racismo, compreendendo o último como elemento estruturante que configura e alimenta o primeiro:

[...] um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Essa ideia e a classificação social baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com a América, Europa e o capitalismo, são a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 94).

A pedagoga decolonial branca Catherine Walsh afirma que:

Es a partir de esta racionalidad que se piensa el Estado nacional, históricamente haciendo que los pueblos y comunidades indígenas aparezcan como los bárbaros, no-modernos y no-civilizados, y los pueblos y comunidades negras – más que todo en la región andina – como no existentes [...] (WALSH, 2008, p. 138)¹¹¹.

Sendo assim, tanto a colonialidade do saber quanto a colonialidade do poder se fundam na construção de hierarquias sociais, classificações, normatizações, categorizações que enquadram povos como superiores e inferiores, conjeturando a colonialidade do ser.

Para Mignolo:

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser. (MIGNOLO, 2004, p. 633).

O sociólogo e professor português branco Boaventura de Sousa Santos (2010) afirma que desconsiderar diferentes pontos de vista, epistemologias e formas de vida outras dentro da lógica do pensamento moderno ocidental forja um

¹¹¹ É a partir dessa racionalidade que se pensa o Estado Nacional, historicamente fazendo com que os povos e comunidade indígenas pareçam bárbaros, não modernos e não civilizados e os povos e comunidades negras – sobretudo na região andina – como não existentes [...] (WALSH, 2008, p. 138, tradução livre da autora).

pensamento abissal¹¹² e linhas de separação entre humanos e não humanos, produtores de conhecimento e não produtores, pensadores e não pensadores, civilizados e bárbaros, brancos e não brancos, superiores e inferiores.

Essa linha foi traçada em solo tupiniquim com a ajuda de naturalistas europeus nos séculos XIX e XX e ainda se faz presente nos cursos de formação de professoras/es de Ciências Biológicas, escondida em uma suposta neutralidade ideológica e política da ciência; nos determinismos biológicos que ignoram a cultura; na racionalidade técnica; nos jargões científicos; excessos de especializações; na desconexão entre os conhecimentos ensinados e a realidade das/os estudantes e demais segmentos da população; no silenciamento perante contribuições machistas, racistas, eugênicas, fascistas e nazistas pungentes, principalmente, no Darwinismo Social. Trago algumas mônadas que dialogam com essa herança perigosa das Ciências Biológicas. Lembro que mônadas são centelhas de sentido e significado, narrativas experienciáveis que possuem a força de um relâmpago e que, embora sejam narrativas de experiências rememoradas pelas/os professoras/es entrevistadas/os, contendo assim, acontecimentos individuais, as mônadas remetem ao coletivo. No preâmbulo que abre a tese há referências mais aprofundadas sobre as mônadas e a apresentação de todas/os as/os narradoras/os que dialogam comigo na tese.

A galera pensa que a ciência não é racista¹¹³

Mas, a galera pensa que a ciência não é racista, sabe? Eu até já joguei lá no grupo da Bio sobre isso, que a ciência era racista! Aí vieram várias pessoas falando: “Ah, não! Quem faz ciência são as pessoas! A ciência não é racista, as pessoas são racistas!” Mas quem faz ciência? Quem faz a ciência são as pessoas, então é a mesma coisa que dizer que a ciência é racista. (BIANCA MORAIS, 2019).

Eles acham que não tem nada ver com o racismo

Muitas vezes os professores acham que não tem nada ver com os assuntos deles, às vezes estão falando de melhoramento genético, terapia genética e eles acham que não tem nada ver com o racismo. [...] Acham que o movimento eugenista não tem nada a ver, não aconteceu, não falam a

¹¹² É importante destacar que a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha, desta forma, este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante do outro lado, operando na inexistência, na invisibilidade, na ausência não dialética, na negação (SANTOS, 2010, p. 32).

¹¹³ Para cada mônada elaborei um título que foi capturado das narrativas das/os professoras/es, neles tenho a intenção de explicitar o tema central da mônada, bem como estabelecer convite para a leitura.

respeito. E é isso, tem uma alienação bem grande nesse sentido. [...] eles têm uma sensação que o conhecimento que eles estão falando a respeito é uma coisa ahistórica, apolítica. E eles falam [...] muito focados naqueles temas muito específicos (ANDRÉ AMARAL, 2018).

Seu auxílio ao neonazismo, ao machismo, ao fascismo

Uma coisa que eu percebo dando aula para a Biologia é que por mais que a ideia de gênero tenha vindo para desconstruir a ideia de sexo biológico, ela não tem esse efeito nos biólogos. Nos biólogos o efeito quando é legal, é assim “Aí, legal essas questões de gênero. Reconheço. Tem problemas, precisamos trabalhar”. Então, apesar do sexo biológico socialmente tem o gênero. Daí eu olho e falo: não é bem isso. A ideia de gênero é para que não exista essa ideia do sexo biológico determinista como ela é. Eles não conseguem compreender isso, porque eles acham que sexo biológico é feminino e masculino, e acabou. Então, eles têm a maior dificuldade para entender, inclusive, que sexo biológico é um conceito arbitrário. Arbitrário digo por que ele é muito arbitrário para humanos, porque se tu for ver planta, fungo, qualquer outra coisa é uma bagunça! E muito arbitrário também. Muito consenso, muitas escolhas e eles não enxergam isso, eles enxergam como dado na natureza. Estou querendo trabalhar com o conceito de sexo da Biologia, que contribuições a gente tem para o Ensino de Biologia, quando a gente tenta desconstruir esses conceitos? Como que a História e a Epistemologia da Biologia podem ajudar a gente a desconstruir esses dois conceitos para a gente pensar um Ensino de Biologia menos determinista, e que se reconheça politicamente. Reconheça seu auxílio ao neonazismo, ao machismo, ao fascismo, à eugenia (MARIANA BRASIL, 2018).

A Biologia é uma narrativa sobre o mundo e não a sua descrição

Acho que tem uma questão importante [...] um problema [...], que é essa naturalização de determinados aspectos ou a biologização de questões que são de ordem cultural ou social. [...] Talvez ainda exista, sutilmente porque isso às vezes é do campo do sutil, alguma visão ainda determinista que ainda está premente, circula ainda entre nós na Bio, circulando entre as pessoas mesmo com todas as críticas que a perspectiva CTS [Ciência, Tecnologia e Sociedade] já trouxe para as Ciências. Por exemplo, a Biologia ou o Ensino de Biologia tem muita dificuldade de se entender como uma prática cultural. Entender que também é uma narrativa sobre o mundo e não necessariamente a descrição do mundo. Um modo de narrar o mundo vivo, um modo de dizer sobre o mundo, como tantos outros modos. E mais, um [modo] talvez que goze de certa credibilidade, de certo prestígio, enquanto campo produtor de verdade, só que essa rede de credibilidade e de prestígio ela também é uma construção. Também é uma construção. Então, passa por certa abertura para entender as narrativas de outras materialidades, por exemplo, religiosas na composição dos olhares sobre o mundo (LEANDRO BELINASSO, 2018).

Posicionarmo-nos contra o mito da neutralidade científica se faz necessário, este certamente é um dos primeiros passos na luta contra a manutenção de uma ciência ahistórica e apolítica. Afinal, é urgente desnudarmos as relações existentes entre as Ciências Naturais o racismo, o machismo, o movimento eugênico e o darwinismo social. Abandonando assim, conceitos arbitrários, determinismos biológicos e a validação científica de preconceitos e discriminações.

Na mônada “*A galera pensa que a ciência não é racista*” a professora em formação inicial Bianca Morais expõe um falso paradoxo existente nos debates que permeiam a responsabilização das Ciências da Natureza junto às ideias de criação, consolidação e manutenção do racismo. Ora se a ciência é racista, dentro de sua produção estão presentes as três concepções de racismo: a concepção individual, a concepção institucional e a concepção estrutural.

Segundo o advogado, filósofo negro brasileiro Sílvio de Almeida o racismo individual é considerado fenômeno ético ou psicológico de caráter comportamental tanto individual quanto coletivo, devendo ser combatido com sanções civis e evitado por meio da educação e conscientização. Essa concepção de racismo possui algumas limitações, já que “as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio de líderes políticos, líderes religiosos e dos considerados “homens de bem.”” (ALMEIDA, 2018, p. 28-29). Sendo assim, a compreensão do racismo como patológico, imoral ou irracional é frágil e limitada.

Já racismo institucional é compreendido como “resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que conferem ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça.” (ALMEIDA, 2018, p. 29), sendo a operação de forças instituídas e acatadas pela sociedade e, por isso, recebem menos condenação pública que o racismo individual. Desta forma, pessoas brancas, de modo deliberado ou não, são beneficiárias das condições criadas por uma sociedade que se organiza a partir de normas e padrões prejudiciais às populações não brancas, o que a jornalista e escritora brasileira branca Eliane Brum (2017) chamou de existir violentamente, para ela:

Por mais éticos que nós, brancos, pudermos ser, a nossa condição de branco num país racista nos lança numa experiência cotidiana em que somos violentos apenas por existir. Quando eu nasço no Brasil, em vez de na Itália, porque as elites decidiram branquear o país, já sou de certo modo violenta ao nascer. Quando ao meu redor os negros têm os piores empregos e os piores salários, a pior saúde, o pior estudo, a pior casa, a pior vida e a pior morte, eu, na condição de branca, existo violentamente mesmo sem ser uma pessoa violenta (BRUM, 2017, s/p).

Vale pontuar que a primeira obra a utilizar o termo racismo institucional foi “*Black Power: Politics of liberation in America*” dos autores negros Charles V. Hamilton e Kwame Ture, publicada em 1967. Nele os autores fazem uma ótima

analogia entre racismo individual e racismo institucional, afirmando que esse é uma versão peculiar do colonialismo:

Quando terroristas brancos bombardeiam uma igreja negra e matam cinco crianças negras, isso é um ato de racismo individual, amplamente deplorado pela maioria da sociedade. Mas quando nessa mesma cidade - Birmingham, Alabama, - quinhentos bebês negros morrem a cada ano por causa de falta de comida adequada, abrigos e instalações médicas, e outros milhares são destruídos e mutilados fisicamente, emocionalmente e intelectualmente por causa das condições de pobreza e discriminação, na comunidade negra, isso é uma função do racismo institucional. Quando uma família negra se muda para uma casa em um bairro branco e é apedrejada, queimada ou expulsa, eles são vítimas de um ato manifesto de racismo individual que muitas pessoas condenarão – pelo menos em palavras. Mas é o racismo institucional que mantém os negros presos em favelas dilapidadas, sujeitas às presas diárias de favelados exploradores, mercadores, agiotas e agentes imobiliários discriminatórios (HAMILTON e KWAME, 1967, p. 2).

A concepção de racismo estrutural é considerada como grande avanço nos estudos das relações raciais, já que, além de transcender o âmbito meramente comportamental e individual do racismo, ela frisa a dimensão de poder como elemento constitutivo das relações raciais, não apenas como poder de um indivíduo sobre o outro, mas de um grupo sobre o outro.

É importante compreendermos que o racismo faz parte da nossa ordem social, ou seja, é decorrente da própria estrutura social e do modo como as relações políticas, econômicas, jurídicas e, mesmo, familiares são forjadas. Sendo então, processo histórico e político que “cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.” (ALMEIDA, 2018, p; 39). Desta feita, a Ciência tende a ser racista porque é construída em uma sociedade racista, sendo o racismo estrutural e estruturante dos nossos processos sociais. Estando engendrado em uma lógica altamente pedagógica e didática que nos ensina desde a mais tenra idade valores e práticas racistas.

Já na mônada *“Eles acham que não tem nada ver com o racismo”* o professor em formação inicial André de Amaral ressalta a existência da propagação do mito da neutralidade científica, por meio da construção da concepção de uma ciência apolítica e ahistórica, remetendo as relações intrínsecas das Ciências Naturais com o racismo e com a eugenia. Alertando-nos, ainda, sobre os riscos da fragmentação do conhecimento e da hiperespecialização dos conhecimentos científicos.

É necessário assinalar que, ainda, sofremos uma crise de hiperespecialização, em que especialistas e experts tem grandes desempenhos em seus compartimentos, suas caixinhas, em suas áreas superespecíficas e, assim, cooperam e coordenam eficazmente setores não complexos do conhecimento. Resolvem-se muito bem com o funcionamento de máquinas e, devido a essa coordenação aparentemente eficaz, extrapolam sua lógica para demais segmentos da sociedade, segmentos que passam a analisar relações humanas, por meio de visões deterministas, mecanicistas, quantitativas, formalistas, ignorando e excluindo brutalmente a subjetividade, o afeto, a liberdade, a criação, o amor, a paixão. Assim é efetivada a separação puramente artificial, e muito prejudicial, entre cultura humanista e a cultura científica, afirmando que o homem faz a ciência, mas que a ciência nunca terá características humanas. Não podemos nos compreender como seres segmentados, como seres separados da sociedade e da natureza que nos cerca (PINHEIRO, 2012).

De acordo com o antropólogo, sociólogo e filósofo francês judeu branco Edgar Morin:

Infelizmente as Ciências humanas separam-se umas das outras. “Quem somos nós?”. Temos uma natureza biológica, uma natureza social, uma natureza individual. A Sociologia mostra o destino social do ser humano, a Psicologia mostra seu destino individual, a História seu destino histórico, a Economia seu destino econômico que se desenvolve nos tempos modernos do ser humano. Tudo isso se encontra separado. Não somos um espelho do universo, mas em nossa singularidade – porque ultrapassamos a natureza – todo o universo encontra-se contido em nós. Justamente o que desenvolvemos como algo estranho, exterior à natureza, permite que conheçamos um pouco este universo (MORIN, 2009, p. 89).

Já a mônada “*Seu auxílio ao neonazismo, ao machismo, ao fascismo*”, a professora formadora Mariana Brasil ressalta a existência de concepções deterministas dentro das Ciências Biológicas, mostrando o quão arbitrários são alguns conceitos, principalmente o de sexo biológico. A narradora, também, nos instiga ao indagar como a História e a Epistemologia da Biologia podem nos auxiliar na desconstrução de conceitos e determinismos, no reconhecimento do potencial político do Ensino de Biologia e, por fim, no reconhecimento das contribuições das Ciências Naturais ao neonazismo, machismo, fascismo e à eugenia.

E por fim, a mônada “*A Biologia é uma narrativa sobre o mundo e não a sua descrição*” o professor formador Leandro Belinaso nos conclama à abandonar tanto a visão determinista quanto a compreensão da Biologia como apenas mais uma das

formas de compreender e narrar o mundo, não sendo a mais verdadeira ou a mais fidedigna e real. Rompendo de vez com a ideia da hybris do ponto zero, da neutralidade, incontestabilidade e irrefutabilidade dos conhecimentos produzidos por essa área do conhecimento.

Para além do rompimento do silêncio histórico das Ciências Biológicas em relação às suas contribuições na construção de sistemas de opressão desumanizantes baseadas na raça e no gênero, devemos nos atentar ao potencial transformador presente no Ensino de Ciências e Biologia, principalmente, ao compreendermos essa área do conhecimento como política, histórica, embebida de intencionalidades, valores e ideologias, refutando assim, ideias de neutralidade.

Grosfoguel disserta sobre a impossibilidade de produzirmos epistemologias e conhecimentos neutros, afinal, esses são produção humana e deste modo encharcados de intencionalidades.

Conhecimento para que e para quem? É possível produzir conhecimentos neutros em uma sociedade dividida em termos raciais, sexuais, espirituais e de classe? Se a epistemologia não apenas tem cor, mas também tem sexualidade, gênero, espiritualidade cosmológica, classe etc., não é possível assumir o mito ou a falsa premissa da neutralidade e objetividade epistemológica (o “ponto zero” da “ego-política do conhecimento”) como pretendem as ciências ocidentais (GROSFOGUEL, 2007, p.34).

O educador, filósofo branco e patrono da educação brasileira Paulo Freire afirma que “toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la” (2016, p. 276). Sendo assim, toda ação cultural, produção humana e construção de conhecimento, incluindo então, as Ciências Biológicas, estão “a serviço da dominação - consciente ou inconscientemente por parte dos seus agentes - ou está a serviço da libertação dos homens” (2016, p. 276) e mulheres.

Somente no ano de 1934 o primeiro curso de História Natural foi criado no Brasil, inserido na Seção de Ciências da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), tendo apenas quatro egressos em seu primeiro ano. Em 1942 a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) também passou a oferecer o curso de História Natural, no entanto devido à baixa procura ele logo foi extinto, tendo seu retorno dois anos mais tarde, em 1944. No mesmo ano a Universidade de Porto Alegre, hoje Universidade Federal do

Rio Grande do Sul (UFRGS), abre o curso de Ciências Naturais, vinculado a Faculdade de Filosofia e tendo seu funcionamento no porão da Faculdade de Direito, o curso teve sete acadêmicos, mas apenas três o concluíram. Em 1943 foi o ano de implantação do curso na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); em 1946 ele foi aberto na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA); já em 1949 foi implantado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); em 1957 na Universidade Federal do Pará (UFPA); e em 1959 na Universidade Católica de Goiás, hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) (HADDAD; PIERANTONI; RISTOFF; XAVIER; GIOLO; SILVA, 2006). Essas nove universidades foram as pioneiras na implantação dos cursos de História Natural e Ciências Naturais.

A seguir apresento, historicamente, os principais marcos legais que versam sobre a regulamentação da criação e funcionamento dos cursos de Bacharelado e Licenciatura na área da Biologia de acordo com levantamento realizado pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Saúde e organizado por Haddad et al. (2006) no livro *“A trajetória dos cursos de graduação em saúde: 1991-2004”*.

Durante a década de 1960 houve o estabelecimento do currículo mínimo de História Natural pelo Parecer CFE 325/62 e Resolução s/nº de 1962; a aprovação do desdobramento do curso de História Natural em curso de Ciências Biológicas e curso de Geologia pelo Parecer CESu nº 5/63; o estabelecimento do currículo mínimo de Ciências Biológicas no Parecer CESu 30/64; a fixação do currículo mínimo para licenciatura e bacharelado de Ciências Biológicas por meio da Portaria MEC nº 510/64; o estabelecimento da duração e o currículo mínimo para licenciatura em Ciências 1º grau pelo Parecer 81/65; o estabelecimento do currículo mínimo para Ciências Biológicas (bacharelado modalidade médica) por meio do Parecer 571/66; o estabelecimento do currículo mínimo para o curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, modalidade médica pela Portaria CFE nº 25/67 que retificou a Portaria MEC nº 510/64; o estabelecimento do currículo mínimo e da duração do curso de Ciências Biológicas com tronco curricular comum para licenciatura e bacharelado, modalidade médica; a revogação dos currículos mínimos

de História Natural e Ciências Biológicas por meio da Resolução CFE de 4 de fevereiro de 1969.

A década de 1970 foi marcada pela regulamentação da organização de novo currículo mínimo de Ciências Biológicas nas modalidades Licenciatura e Bacharelado por meio do Parecer nº 107/70 e da Resolução de 4 de fevereiro de 1970); pela criação dos cursos de Ciências , habilitação Biologia – Ciências de 1º grau (Curta) e Biologia 2º grau (Plena) por meio do Parecer nº 1.687/74 e da Resolução CFE 30/74; pela determinação da obrigatoriedade dos cursos de Licenciatura curta em Ciências pela Resolução CFE 37/75; pela suspensão da obrigatoriedade dos cursos de Licenciatura curta em Ciências por meio da Resolução CFE 5/78; e pela promulgação da Lei nº 6.648 de 3 de setembro de 1979 que instaura o Dia Nacional do Biólogo e informa que o exercício da profissão de biólogo é privativo dos portadores de diploma de: “... bacharel ou licenciado em curso de História Natural ou de Ciências Biológicas, em todas as suas especialidades ou de licenciado em Ciências , com habilitação em Biologia...”

Na década de 1990 a Lei nº 9.394/1996 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, versando acerca da formação de professoras/es de Ciências e Biologia, instituindo a obrigatoriedade de, no mínimo, trezentas horas de práticas de ensino.

A década de 2000 é marcada pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2001; pelo estabelecimento da duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, por meio do Parecer CNE/CP nº 21/2001; pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas expressas no Parecer CNE/CES nº 1.301/2001; pela instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002; pela instituição da duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2002; e

peelo estabelecimento Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas por meio da Resolução CNE/CES nº 7/2002.

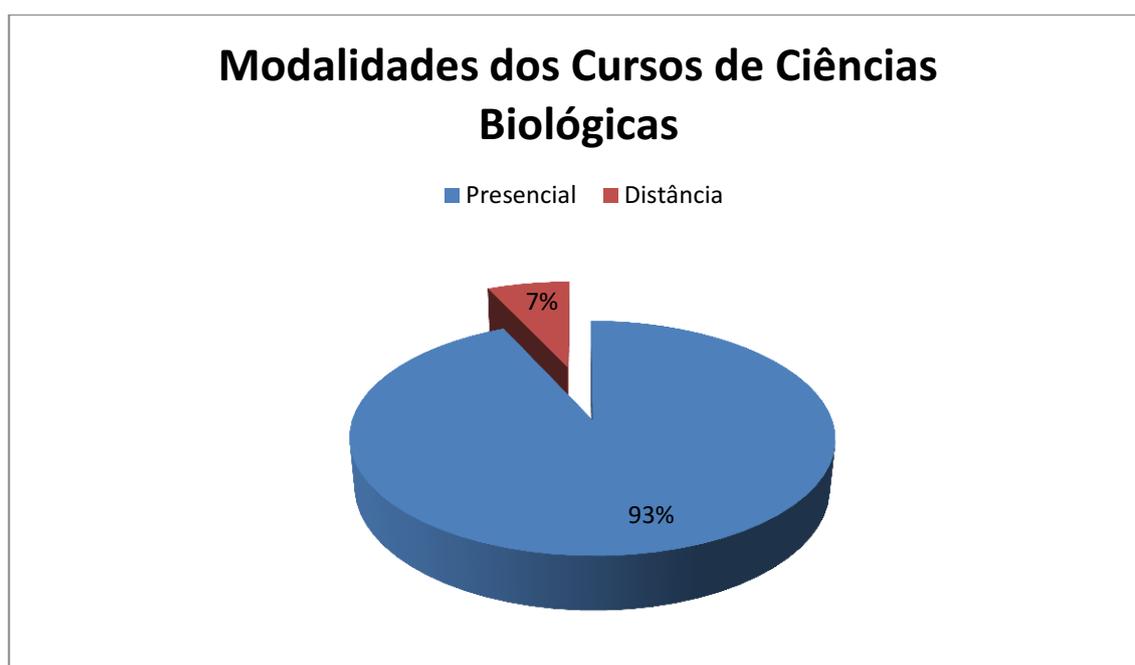
De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), existem atualmente no Brasil 954 cursos de Ciências Biológicas, destes 889 são presenciais e 65 ocorrem na modalidade à distância (INEP, 2019).

Dos 889 cursos da modalidade presencial, 570 são de formação de professoras/es de Ciências e Biologia e 319 de formação de biólogas/os. Já na modalidade de Educação à Distância (EaD) dos 65 cursos, 61 oferecem a modalidade licenciatura e 4 bacharelado (INEP, 2019).

Destaco, ainda, que 460 cursos são ofertados por instituições de ensino superior públicas – sendo 258 em universidades federais, 182 em estaduais e 20 em municipais – em 429 são ofertadas por instituições de ensino privadas (INEP, 2019).

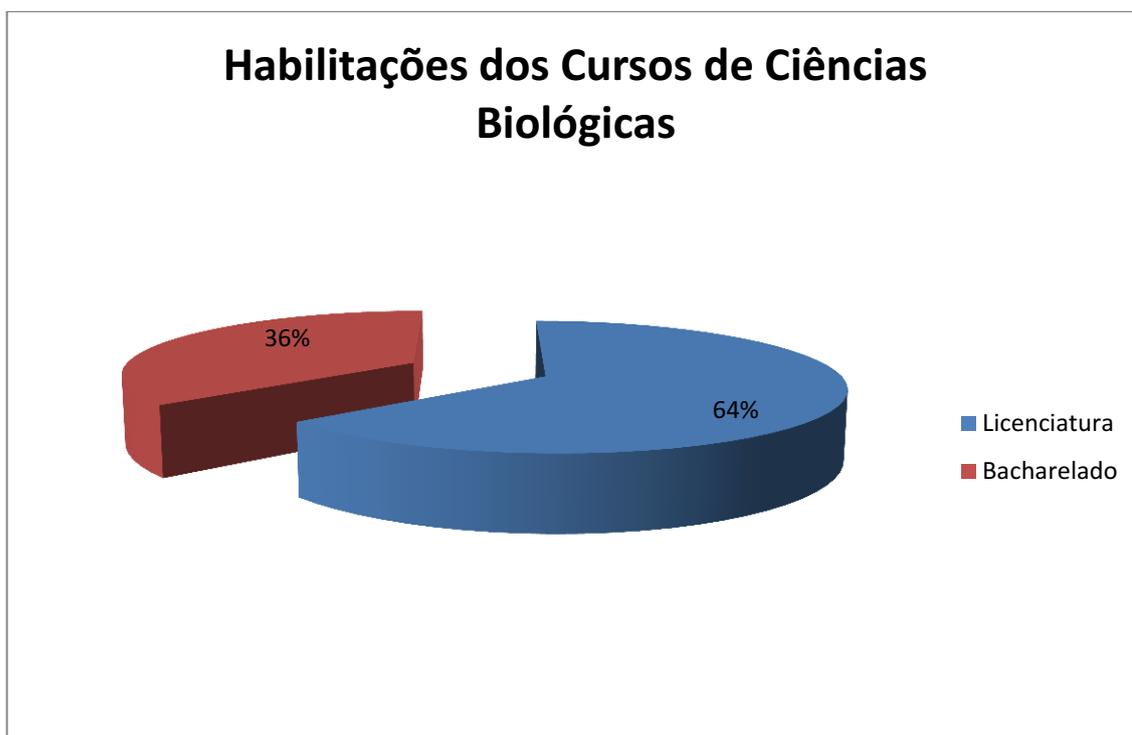
Vale destacar que no ano de 2018 concluíram o curso de Ciências Biológicas, ambas habilitações, 17.377 sujeitos, sendo 11.819 professoras/es em Ciências e Biologia e 5.558 biólogas/os (INEP, 2019). A seguir, gráficos que demonstram os dados apresentados.

Figura 18: Modalidades dos Cursos de Ciências Biológicas



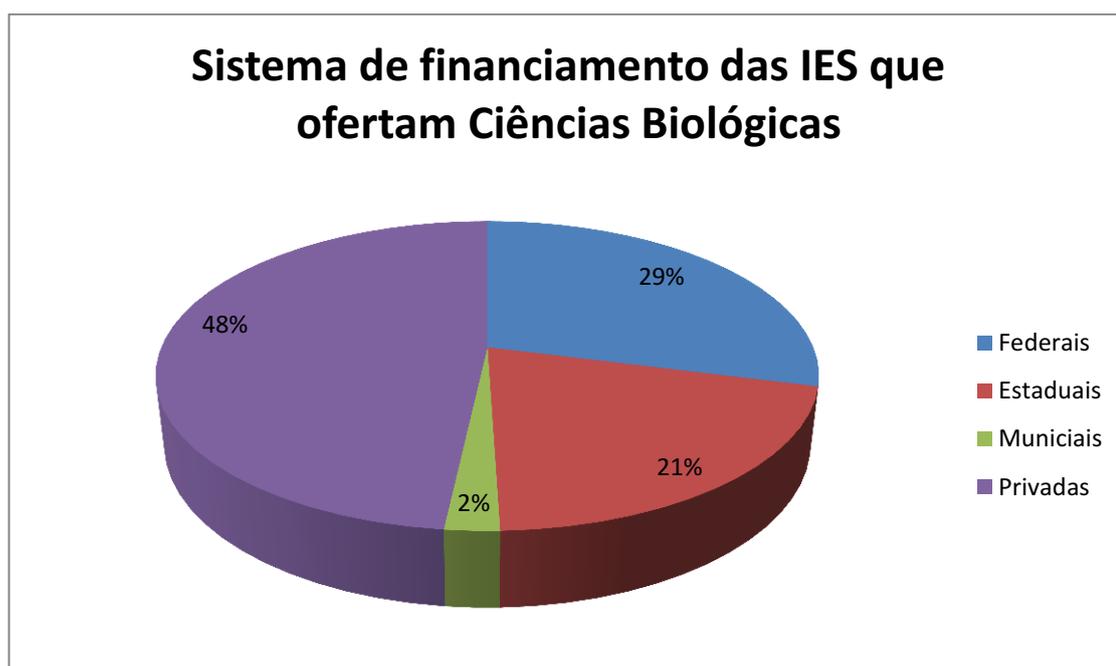
Fonte: Pinheiro (2019) com dados do Inep (2019).

Figura 19: Habilitações dos Cursos de Ciências Biológicas



Fonte: Pinheiro (2019) com dados do Inep (2019).

Figura 20: Sistema de financiamento das IES que ofertam Ciências Biológicas



Fonte: Pinheiro (2019) com dados do Inep (2019).

A bióloga e professora negra Kelly Meneses Fernandes (2015) afirma que entender a constituição dos cursos de Ciências Biológicas no Brasil e suas raízes históricas na História Natural nos dá subsídios tanto para pensar em como se construiu o silêncio histórico sobre a temática racial dentro dessa área do conhecimento quanto, nos atenta a necessidade de valorizarmos as/os professoras/es que hoje buscam abordar a temática racial nos cursos de Ciências Biológicas, de forma engajada e antirracista.

Ao voltarmos nosso olhar para a constituição histórica dos cursos de Ciências Biológicas percebemos um deslocamento das problemáticas sociais, como se o estudo da vida e a própria existência ocorressem descolados da vida em sociedade, da cultura e da política, sobre essa realidade as/os narradoras/os afirmam:

Molecularização que a Biologia vive

O que eu sinto é que na formação que eles têm na licenciatura o foco é muito no conteúdo biológico, no conteúdo da Biologia. Nessa perspectiva da limpeza do conteúdo biológico nas suas questões de construção epistêmica, social, cultural. Talvez pela formação da constituição dos campos de conhecimento, de produção do saber e dos laboratórios científicos. Dessa molecularização que a Biologia vive no contemporâneo, está muito focada na molécula. A molécula cada vez mais ínfima, mais intra, mais invisível e toda a Biologia se volta pra essa molecularização nas pesquisas, os laboratórios pros “nanoconhecimentos”, etc. Esse processo que tira de cena um pouco tudo que é do campo mais macro, mais narrativo do escopo da Biologia (LEANDRO BELINASSO, 2018).

Falta bastante contextualização

Falta bastante contextualização do conteúdo com a vida do estudante ou do conteúdo com o que está acontecendo hoje, como, por exemplo, os cortes de verbas do Governo Federal (BIANCA MORAIS, 2019).

Os conteúdos não podem ser separados

Não tinha que ter essa diferença para mim, não pode. Eles não têm que ter Bioquímica, eles têm que ter, por exemplo, Bioquímica dos Processos de Digestão ou Ensino de Porque que Nós Comemos, esse tinha que ser o nome da disciplina. Os conteúdos não podem ser separados do que a gente espera que eles ensinem na escola. [...] não dá. Biologia e Saúde separadas de MicroBiologia e Parasitologia, não dá, é muito fragmentado. Para quê [...] você aprender sobre um monte de microrganismos, saber tudo deles, e não saber discutir, que doença dá, como que transmite, como que a gente tem que educar uma pessoa em relação a isso, qual o diálogo com as pessoas e com as comunidades. É muito Frankenstein, eu acho que essa separação da ideia de disciplinas pedagógica e biológica é a pior coisa que pode ter num curso de Ciências de Formação de Professores (MARIANA BRASIL, 2018).

As/os professoras/es narradoras/os reconhecem no interior das Ciências Biológicas os processos de despregamento da realidade que o curso sofre. Esses processos são gerados por meio da exclusão do contexto histórico, epistêmico, cultural e social em que ele está inserido.

O professor formador Leandro Belinaso na mônada *“Molecularização que a Biologia vive”* tece críticas ao processo de molecularização das Ciências Biológicas, a grande importância dada à molécula, ao invisível, ao intra, ao microscópico, ao virtual, o que deixa de lado o que é macro, o que é próprio da vida, das relações, das experiências, do contexto.

Marco científico da segunda metade do século XX a molecularização da Biologia, por meio das contribuições da química e da física, trouxe novas compreensões para a área, principalmente, no entendimento de mecanismos genéticos que regem o funcionamento das células e das bases moleculares de processos complexos. Seu exacerbamento se relaciona a modelos de compreensão de fenômenos biológicos estritamente por meio da dimensão molecular, perspectiva reducionista e de cunho DNA-centrista, o que exclui os níveis de organismo, ambientais, ecológicos, sociais e culturais.

O biólogo e professor branco Charbel El-Hani (2002) afirma que o DNA-centrismo atribuiu um sentido mecanicista aos processos biológicos, reforçando a concepção reducionista da Biologia, agora associada, apenas, à dimensão molecular. É importante destacar que a Biologia molecular ganhou tanta autonomia dentro da área das Ciências Biológicas que se tornou uma maneira geral e imprescindível de entender e explicar fenômenos biológicos.

É necessário compreender que as ciências não podem responder a leis universais, a produção do conhecimento científico não está alijar da história, da cultura, das cosmo-sensações de quem a produz.

Pensando especificamente acerca da produção do conhecimento em Ciências Biológicas o biólogo alemão branco Ernst Mayr (2005) afirma que:

O biólogo tem de estudar todos os fatos relacionados com aquele problema particular, inferir toda sorte de consequências a partir da reconstrução de uma miríade de fatores e, então, tentar construir um cenário que possa explicar os fatos observados naquele caso particular. Em outras palavras, ele constrói uma narrativa histórica (MAYR, 2005, p. 97).

É nessa construção de narrativa histórica que a contextualização se faz presente.

As narradoras das mônadas *“Falta bastante contextualização”* e *“Os conteúdos não podem ser separados”*, Bianca de Moraes e Mariana Brasil, respectivamente, também constroem críticas à falta de contextualização presente nas Ciências Biológicas. Os conteúdos, muitas vezes, não se articulam com o que se pretende com a formação de professoras/es, com a realidade das instituições da Educação Básica e com o dia-a-dia dos estudantes. Nessa conjuntura a realidade vivida cotidianamente é ignorada, mesmo que esta se relacione com mudanças iminentes na vida de todas/os e com o próprio objetivo do curso.

Para Freire (1992) o conhecimento se constitui nas relações sociais entre mulheres/homens e o mundo, relações de transformação, é na problematização crítica destas relações que o conhecimento se aperfeiçoa. Processos educativos que se pretendem críticos devem, necessariamente, agregar o contexto das/os sujeitas/os da aprendizagem, sejam eles contextos concretos ou teóricos. Freire (1992, p. 36) afirma, ainda, que é necessário convocar as/os educandas/os não apenas a darem conta de um objeto de conhecimento “no contexto real onde se dá”, mas a experimentarem uma inserção sobre ele, o que os leva a criação-ação-transformação. Desta forma, para que haja processos educativos críticos é necessário que os contextos reais sejam privilegiados, por meio da valorização dos fazeres, saberes, pensares, as relações e as das ações.

3.2. Rompendo o silêncio: engajamento na luta antirracista

Tem de deixar de ser tabu, a gente tem que discutir!
(Mariana Niero, 2018).

A temática das relações étnico-raciais é uma constante na vida de todas/os, perpassando nosso cotidiano independente do nosso pertencimento étnico-racial, no entanto, a despeito de vivermos em uma sociedade estruturalmente racista, todos os privilégios da branquitude, a construção do mito da democracia racial e as colonialidades fazem com que sujeitas/os brancas/os não se racializem. A escritora, psicóloga, artista interdisciplinar e professora negra portuguesa Grada Kilomba (2016) afirma que em geral, pessoas brancas não se veem como brancas, mas sim

como pessoas. A branquitude é sentida como a condição humana. No entanto, é justamente esta equação que assegura que a branquitude continue sendo uma identidade que marca outras, permanecendo não marcada. Para ela, não existe uma posição mais privilegiada do que ser apenas a norma e a normalidade.

A psicóloga e professora branca Lia Vainer Schucman em sua tese de doutorado “Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana”, narra algumas conversas informais que teve enquanto desenvolvia sua pesquisa. Em certa festa, Lia conversava com um amigo sobre sua investigação, explicava que estudava branquitude e que pretendia investigar o que significa ser branco no Brasil. Logo, esse amigo a inquiriu se existia uma só característica que agregava todas/os as/os brancas/os. Ela, prontamente, respondeu: “que achava que os brancos no Brasil não se consideravam racializados, ou seja, não responderiam que eram brancos caso alguém perguntasse a eles de que raça eles eram.” (2012, p. 50).

O amigo ficou interessado na pesquisa e saiu perguntando para cerca de 15 pessoas – todas consideradas brancas pela pesquisadora – o seguinte: “De que raça você é?” As respostas obtidas pelo amigo foram as mais variadas, uma mulher branca, ruiva de olhos azuis afirmou ser tupi-guarani; outra mulher branca, loira de olhos azuis disse ser uma rottweiler, muito brava, inclusive; um homem branco de cabelos castanhos alegou ser da raça humana; outro homem branco e loiro falou: “Eu? Sou marciano”. Lia afirma que entre as 15 pessoas abordadas, apenas uma respondeu que era branca.

Diante das respostas, seu amigo cogitou a hipótese que o mesmo aconteceria entre as/os negras/os. Ela, prontamente, respondeu que: “achava que os negros também teriam uma variável enorme de respostas a essa pergunta, porém essa resposta estaria ligada a diferentes nomes dados à cor da pele” (p. 50).

Então, seu amigo resolveu inquirir as/os quatro únicas/os negras/os da festa, e as respostas foram: sou negro, disse um homem negro de cabelos pretos e enrolados; minha raça é a raça morena, afirmou um homem negro de cabelos pretos e lisos; sou de pele escura, ajuizou um homem negro de cabelos pretos e enrolados; sou negra, alegou uma mulher negra de cabelos pretos e enrolados.

Esse exemplo, emblemático, deixa evidente o que a socióloga britânica branca, uma das precursoras dos estudos sobre branquitude, Ruth Frankenberg

(1999), definiu ser a identidade como lugar estrutural em que sujeitas/os brancas/os veem as/os outras/os e a si próprias/os, posição de poder e lugar de conforto no qual se pode atribuir à/ao outra/o aquilo que não se atribui a si mesmo: a raça. Isto é, as/os sujeitas/os brancas/os estão tão confortáveis em suas posições de poder que chegam a brincar com a ideia de raça, se auto declarando desde etnias indígenas, passando por raças de cachorros, a extraterrestres, no entanto essa possibilidade não pode ser negociada pelas/os sujeitas/os negras/os, a elas/es foi possível negociar a partir do próprio fenótipo o nome que iriam usar para se auto declararem, o que mostra a impossibilidade de desracialização na qual estas/es sujeitas/os estão submetidas/os em nossa sociedade (SHUCMAN, 2012).

O biólogo e professor negro Douglas Verrangia Corrêa da Silva (2009, p. 236) afirma que “ao se ignorar o pertencimento étnico-racial das/os estudantes, fica muito difícil agir de forma adequada contra o racismo e discriminações, assim como contribuir para que desenvolvam identidade positiva”. Desta forma, debater sobre o pertencimento étnico-racial se faz urgente, afinal, esse é um dos elementos da construção da consciência política da diversidade; da valorização e fortalecimento de identidades colocadas historicamente à margem; do questionamento de privilégios; da reflexão acerca da própria história das relações étnico-raciais, como elas se dão na sociedade e, em especial, nos sistemas educacionais.

Vale ressaltar que, o ato político envolvido na assunção e valorização do pertencimento étnico-racial dá elementos para identificar os próprios preconceitos. E identificar e assumir os próprios preconceitos e as estruturas sociais que os regem é ferramenta poderosa para a construção de uma educação das relações étnico-raciais positivas. A mônada a seguir dialogará com essa perspectiva.

Mas, começa por perguntar para você mesmo: o que você quer enquanto posição social e que relação com o outro?

Eu acho que tem uma grande dificuldade das pessoas em se assumirem racistas. Começa por aí, é um grande problema, que também era o meu, que é entender que nós vivemos em uma sociedade machista e racista. Nem sempre nós vamos ter consciência disso exercendo o seu poder sobre a gente e da gente tendo atitudes, tendo pensamentos, tendo vontades e afins que são machistas e racistas. Então, a primeira coisa é admitir isso para si e tentar se olhar e falar: “Poxa, será que é nisso que eu penso, nisso que eu faço, será que nesses aspectos eu estou sendo racista, eu estou sendo machista? Como que eu posso melhorar isso, como que eu posso pensar isso de outra forma? Será que eu quero? Será que existe como?” Enfim, um monte de coisas para pensar. Mas começa por perguntar para você mesmo o que você quer enquanto posição social e que relação com o

outro. É muito difícil, sabe aquelas coisas bem budista? Começa por você a mudança! Eu acho que é meio estranho essas coisas. Mas eu acho que começa, também, porque é muito difícil admitirmos que somos uma coisa que é vista socialmente como muito ruim (MARIANA BRASIL, 2018).

A professora formadora Mariana Brasil narra da *mônada* “*Mas, começa por perguntar para você mesmo: o que você quer enquanto posição social e que relação com o outro?*” a importância e necessidade de questionarmos nossas ações, atitudes e pensamentos, de sermos vigilantes, afinal, estando em uma sociedade estruturalmente racista e machista estamos passíveis a incorporar comportamentos racistas e machistas em nossas práticas cotidianas. E, para além de questionar, assumir nossos preconceitos e discriminações em dadas situações. Embora seja tarefa difícil, se faz necessária, sendo ferramenta importante para a desconstrução desses mesmos preconceitos e discriminações.

Outro elemento que a narradora trouxe se relaciona à refinada e complexa construção das relações étnico-raciais no Brasil. Se por um lado vivemos em uma sociedade racista, em que o racismo se apresenta e está presente nas esferas individual, institucional e estrutural, o racismo é visto como algo ruim, condenável, criminoso, então se constitui no Brasil o “racismo perfeito”, aquele sem os racistas. A historiadora, antropóloga e professora branca Lilia Moritz Schwarcz nos traz números estarecedores em pesquisa realiza pela Universidade de São Paulo (USP) sobre a temática:

97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito, 98% disseram conhecer, sim, pessoas e situações que revelam a existência de preconceito racial no país. Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que denominam racistas, os entrevistados indicaram com frequência (sic) parentes próximos, namorados e amigos íntimos. A conclusão informal da pesquisa era, assim, que todo brasileiro parece se sentir como uma “ilha de democracia” cercado de racistas por todos os lados (SCHWARCZ, 2001, 76).

Por vivermos realidade tão complexa, assumir preconceitos é um dos primeiros passos para superá-los. Ao fazermos isso, também, rompemos com o silêncio e o incômodo em se falar sobre as relações étnico-raciais, o racismo, as discriminações, os preconceitos, a branquitude e seus privilégios. Permanecer em silêncio frente ao racismo estrutural e estruturante é ser racista, como nos alerta a filósofa, ativista e professora negra Ângela Davis: Numa sociedade racista não basta

não ser racista é necessário ser antirracista¹¹⁴. Ainda sobre o silêncio e a neutralidade estarem à serviço da opressão e da desumanização, Paulo Freire afirma:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um 'compromisso' contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. O verdadeiro compromisso é a solidariedade. [...] Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também. Esta é a razão pela qual o verdadeiro compromisso, que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tampouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso. Isso seria anular a essência do compromisso, que, sendo encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles com os quais alguém se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso (FREIRE, 2016, p. 23).

Então, se faz imperativo rompermos esse silêncio histórico, se faz urgente gritamos como grita Walsh (2017), um grito que nasce de dentro e que sai por todos os poros e orifícios do corpo, um grito que já não pode mais ser contido. Gritamos NÃO! BASTA! DIGNIDADE! VIDA! EQUIDADE! DIREITOS! VIDAS NEGRAS IMPORTAM! PAREM O GENOCÍDIO DO POVO PRETO! PAREM O GENOCÍDIO DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS! A seguir as mônadas com a narrativa de professoras/es que fazem questão de romper o silêncio frente a uma sociedade racista e cis-heteropatriarcal!¹¹⁵

Como é que a Biologia contribuí para que a gente possa desmontar a ideia de racismo e de machismo?

[...] o racismo sempre foi um tema que me deixou muito tocada assim, e muito indignada, e também muito sem saber o que fazer. Então, entrei em choque quando eu enxerguei uma possibilidade de trabalho dentro da Biologia. Nossa! Aí comecei a estudar para poder trabalhar pelo menos nas aulas, e depois de saber da legislação foi meu deus, além de tudo é obrigatório, ninguém trabalha aqui! Enfim, fiquei louca. Peguei um monte de texto do Douglas Verrangia, escrevi para ele, falei: "Me ajuda, me manda coisa, preciso dar aula sobre isso. Fiquei muito impressionada, e de certa

¹¹⁴ Frase amplamente difundida da autora não está presente em nenhuma obra escrita.

¹¹⁵ Sistema sociopolítico, no qual a heterossexualidade cisgênero masculina tem supremacia sobre demais formas de identidade de gênero e orientações sexuais. É um termo que enfatiza que a discriminação exercida tanto sobre as mulheres quanto sobre as/os LGBTQIA+ tem o mesmo princípio social machista, de acordo com as psicólogas Amana Rocha Mattos, Maria Luiza Rovaris Cidade (2016).

forma saber que você tem um respaldo legal parece que te tranquiliza para falar sobre algumas coisas que eu sempre quis falar. [...] me levou a pegar a Biologia para falar sobre machismo e racismo é porque eu peço para os meus alunos de Estágio [Supervisionado], por exemplo, para discutirem essas questões, daí eles falam: “Eu sou da Biologia! [batidas na mesa] Na Biologia não existe raça! Entendeu? E eu não me sinto à vontade de dar aula de sexualidade, isso tinha que ser um psicólogo!” Então, eles não enxergam a Biologia como um espaço de discussão sobre raça e sexo ou sobre etnia e gênero, termos que os trabalhos da área da Educação acabam usando, [...] anteriormente pelo menos. E aí eles olham e não se reconhecem: “Não tem Biologia aqui para eu falar a respeito.” Eu estava lendo um texto da Ângela Davis [Mulheres, raça e classe] que eu trabalho na aula Estágio que é incrível, que é sobre [folheando páginas] a violência contra as mulheres. [...] Em cinco páginas você tem uns oito conceitos da Biologia que foram usados para justificar o racismo e o machismo, e para se manter certos tipos de comportamentos sociais, sabe? Eu vou anotando aqui ó: Bio, Bio, Bio [folheando páginas] Porque são conceitos da Biologia. [...] então como é que a gente não ensina isso na escola e na faculdade? [...] Os primatas já estão muito mais avançados do que nós, os demais primatas. Existem comunidade de primatas gays! Só que a gente não estuda isso, existe uma escola de que comportamento animal você ensina na faculdade. Você não tem aula sobre os bonobos, que as fêmeas vivem entre as fêmeas e só acasalavam para parir. [...] existe toda essa ideia de que é social, pode ser mudado, condicionado, não sei o que, e aí tem uma série de dados da construção do conhecimento biológico que vão completamente contra essas ideias. Como é que a gente não está armando os nossos alunos com esses conhecimentos?! Ficar decorando quinhentos ossos de braço de morcego e os alunos não sabem nem argumentar contra uma posição racista de alguém. Eu, professora, bióloga, não sabia fazer isso! E talvez eu saiba, mas em várias situações não. [...] Quanto essa disciplina, a Biologia, esse tema, essa área, ela está ajudando para formar um professor legal que faça a sociedade ser melhor? Porque enquanto a gente não selecionar melhor os temas, os conceitos e os trabalhos que a gente vai fazer, o que eu vou ter que ouvir do aluno é: “Eu sou biólogo, isso não é da minha área!”. Isso é da sua área [batida na mesa]! Então eu acho que a gente tem que fazer uma reformulação em qual Biologia nós estamos ensinando. [...] Então, eu tenho uma área disciplinar? Eu tenho, ela é a Biologia. Como é que a Biologia contribui para que a gente possa desmontar a ideia de racismo e de machismo? É não falar sobre isso? Isso nunca resolveu nada! (MARIANA BRASIL, 2018).

Eu tenho discutido racismo mesmo

[...] Eu trabalhava independente da legislação porque eu sempre me interessei por cultura e pelas variações, pela possibilidade da representação cultural. Está presente, sendo discutida nas aulas e na formação docente, então isso sempre perpassou pelo meu trabalho. Mas, mais recentemente [...] eu tenho discutido racismo mesmo, então eu tenho trabalhado numa montagem de alguns exercícios docentes com os alunos da Metodologia [do Ensino de Ciências e Biologia] que eu chamo de perfuração do estereótipo. Então eles elegem um estereótipo, [...] criam mesmo [...] e fazem essas oficinas com os próprios colegas, e na própria oficina sem eles explicarem nada o estereótipo que eles escolheram precisa ser perfurado, problematizado, precisa ser descontinuado na própria atividade. Esse é o desafio que eles tem. Para esse exercício eles leem o Douglas Verrangia, são dois ou três textos dele [...] que eu seleciono para eles lerem, e para eles lerem sobre a questão dos estereótipos ligados ao racismo, ligados à raça, etc, e leem questões de gênero também. Daí são esses dois blocos, mas não necessariamente os alunos escolhem essas temáticas para

trabalhar a perfuração do estereótipo. Mas eles leem esses textos e aí elas aparecem em alguns dos grupos, alguns grupos lidam com isso, e isso para mim já é suficiente para gente poder discutir (LEANDRO BELINASO, 2018).

A professora formadora Mariana Brasil na mônada “*Como é que a Biologia contribuí para que a gente possa desmontar a ideia de racismo e de machismo? É não falar sobre isso?*” apresenta muitos elementos para pensarmos nas intersecções entre a Biologia e a educação das relações étnico-raciais. Mostra que, mesmo com aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08, frutos do longo caminho de luta trilhado pelo Movimento Social Negro e pelo Movimento Indígena ao longo dos séculos, a difusão ampla desses dispositivos legais ainda não acontece. Sendo assim, ao conhecer as legislações e sua obrigatoriedade – no ano de 2012 –, a professora foi tomada por diversos sentimentos, ficando contente por ter esse respaldo legal para se trabalhar o conteúdo que já julgava importante e ficando, ao mesmo tempo, estarecida pelo total desconhecimento, e ainda, por não conhecer colegas que cumprissem as leis.

Ela ainda mostra como a ideia de uma ciência e, principalmente, da Biologia como desligada e despregada das temáticas sociais esta presente no imaginário das/os estudantes do curso. Essas/es fazem questão de dizer que não seria papel da/o professora/or de Ciências e Biologia ensinar, discutir, pensar conceitos e usos sociais de gênero e raça, herança histórica, construto social colonial, colonialista e das colonialidades.

Então, como conclama Mariana Brasil, é urgente pensarmos nas contribuições da Biologia para rompermos com ideias racistas e machistas, em como desenvolver uma educação de gênero e das relações étnico-raciais positivas, entendendo essas perspectivas educacionais como direitos humanos fundamentais necessários para o desenvolvimento de uma cidadania plena. Abandonando de vez as supostas neutralidades e silêncios! Pensando na formação de professoras/es de Ciências/Biologia comprometidas/os com a educação de cidadãs/os engajadas/os e críticas/os na luta por uma sociedade democrática, equânime e fraterna.

Já o professor formador Leandro Belinaso, na mônada “*Eu tenho discutido racismo mesmo*” afirma que sempre fez questão de abordar em suas aulas temas relativos à diversidade cultural – independente da legislação –, mas que nos últimos tempos tem voltado sua atenção ao racismo de fato. Ele nos mostra como o silêncio é rompido nas suas aulas por meio da leitura de textos sobre a temática e da

montagem de uma atividade que tem como objetivo de desconstruir, perfurar, dismantelar, apagar, desmembrar, desmanchar estereótipos, superando visões distorcidas, preconceituosas e discriminatórias orientadas pelas colonialidades, pelo racismo, pelo sexismo, pela cis-heteropatriarcal.

Um ponto de conexão entre as/os narradoras/es se estabelece quando as/os duas/ois professoras/es utilizam como referências bibliográficas de suas práticas docentes relativas à educação das relações étnico-raciais positivas. os escritos do professor Douglas Verrangia, sendo o intelectual responsável por apresentar à temática e a legislação para a professora Mariana Brasil durante uma roda de conversa no Encontro Nacional de Ensino de Biologia. Além de ser conhecido do professor Leandro Belinaso. Sinalizo que, a estudante Bianca Moraes também cita o autor como referência para pensar a educação das relações étnico-raciais positivas e o ensino de Ciências/Biologia. Vale a pena destacar, que o professor Douglas Verrangia é um dos pesquisadores expoentes da área.

Ao analisarmos o retrospecto histórico da construção dos cursos de Ciências Biológicas notamos abertamente as influências exercidas pelas concepções de ciência como linguagem neutra, objetiva, universal, descritora e hierarquizadora do mundo natural, incluindo os seres humanos. Observamos ainda como as colonialidades do saber, ser e poder agem na construção de hierarquias sociais e no desenho de linhas abissais que enquadram humanos e não humanos, produtores de conhecimento científico e produtores de crenças, produtores de cultura e produtores de folclore. Toda essa herança histórica está presente no silêncio das Ciências Biológicas em relação às relações étnico-raciais, silêncio que vem sendo rompido, problematizado e dando lugar a práticas de educação das relações étnico-raciais positivas.

O próximo capítulo versará sobre o curso de Ciências Biológicas da UFSC, seu histórico, seus princípios político pedagógicos entrelaçando as narrativas das/os professoras/es e a leitura crítica do Projeto Pedagógico do Curso.

CAPÍTULO IV

4. O CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSC

Figura 21: Liberdade¹¹⁶ bordado e aquarelado pela autora



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Numa sociedade racista não basta não ser racista é necessário ser antirracista (Ângela Davis).

Esse quarto capítulo versa sobre o curso de Ciências Biológicas da UFSC, abordando, brevemente seu histórico, os princípios políticos pedagógicos que regem o curso e a dialética entre silenciamentos e resistências que se dão no âmbito da educação das relações étnico-raciais, para tal contemplo a análise documental por meio da leitura crítica do Projeto Político do Curso e as narrativas das memórias e experiências das/os professoras/es narradoras/os transformadas em mônadas.

¹¹⁶ Simplificação da frase da pianista, cantora e ativista afro-estadunidense Nina Simone, ao dizer em uma entrevista, no ano de 1968, “Eu te digo o que a liberdade significa para mim: não ter medo”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZF9j4IMoSQk>>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

4.1. Histórico do curso de Ciências Biológicas da UFSC

Atualmente, o Centro de Ciências Biológicas (CCB) da UFSC oferta quatro cursos de Ciências Biológicas. No período diurno e na modalidade presencial os cursos de Ciências Biológicas Licenciatura e Ciências Biológicas Bacharelado, embora sejam cursos diferentes, apresentam entrada única e as/os estudantes decidem qual curso seguir a partir do 5º semestre; no período noturno e também na modalidade presencial o Curso de Ciências Biológicas Licenciatura; e o Curso de Ciências Biológicas Licenciatura na modalidade à distância (EaD).

O histórico do curso de Ciências Biológicas na UFSC tem seu início com a criação da Licenciatura Curta¹¹⁷ em Ciências no ano de 1973, tendo seu início no ano seguinte, 1974. Após alteração curricular ocorrida no ano de 1978, o curso passou a apresentar a modalidade de Licenciatura Plena de 2º grau em Ciências Biológicas no ano seguinte, rompendo assim, com os modelos de Licenciatura Curta.

De acordo com a professora e bióloga branca Jimena Furlani (1993) o vestibular de 1979 da UFSC apresentava vagas para Licenciaturas nas áreas de Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas, atendendo a demanda nacional de formação de professoras/es gerada pela expansão da educação pública da época.

No ano de 1980 passa-se a ser oferecida a modalidade Bacharelado em Ecologia, com ingresso separado da Licenciatura, mais tarde, no ano de 1987 essa modalidade foi transformada em Bacharelado em Ciências Biológicas.

Já em 1989, após nova reformulação no Curso de Ciências Biológicas as modalidades Bacharelado e Licenciatura passaram a ter o mesmo currículo até a 3ª fase, já no ano seguinte, 1990, o currículo comum foi estendido até a 4ª fase.

¹¹⁷ Refere-se aos cursos que habilitavam professoras/es para o Ensino Infantil e Fundamental, antigo 1º grau, de duração menor que as Licenciaturas Plenas. Esses cursos surgiram no Brasil a partir da Lei nº 5.692, de 1971, no contexto da necessidade urgente de uma formação rápida e generalista para atender a uma nova demanda criada pela expansão escolar. As licenciaturas de curta duração deveriam se dar prioritariamente nas regiões onde houvesse maior carência de professoras/es, no entanto, esses cursos, que deveriam ter uma vida breve, se proliferaram por todo o país e, ainda hoje, há professoras/es em exercício originárias/os das Licenciaturas de Curta duração. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, as Licenciaturas de Curta duração foram transformadas, paulatinamente, em Licenciaturas Plenas, de acordo com o filósofo e professor Ebenezer Takuno de Menezes (2001).

A forma de entrada no curso sofreu modificações no ano de 1993, quando o ingresso único foi instaurado, as mudanças deste ano também permitiram a conclusão das duas modalidades, Licenciatura e Bacharelado, com a mesma matrícula. Por meio do ingresso único todas/os as/os estudantes passaram a receber, obrigatoriamente, o título de Bacharel em Ciências Biológicas, enquanto a habilitação em Licenciatura torna-se uma opção para as/os alunas/os que estão cursando o Bacharelado.

Segundo professor branco Júlio Emílio Diniz-Pereira (1999), os cursos de Licenciatura nos quais o ingresso é único sugerem que a formação dos/das docentes se dá inspirada no Bacharelado, ou seja, nesses cursos o ensino dos conteúdos específicos da área de referência se sobressai aos de natureza educacional e pedagógica, e essa formação assume, por sua vez, um papel secundário. Essas concepções estão sofrendo influências e alinhadas aos modelos de racionalidade técnica, ao sugerir hierarquias entre os conhecimentos das áreas dos núcleos comuns em detrimento dos conhecimentos dos núcleos específicos educacionais, que culminam na construção de cursos de Licenciatura que seguem o modelo 3+1¹¹⁸, no qual as disciplinas específicas ocupam um espaço inicial (principalmente da 1ª a 4ª fase) e as educacionais/pedagógicas um espaço final (da 5ª a 9ª fase).

No ano de 2006 houve uma reformulação curricular baseada nos dispositivos legais sobre a formação de bacharelas/éis e licenciadas/os em Ciências Biológicas, nas condições oferecidas pela UFSC e nos debates realizados em diversos fóruns durante o processo de reestruturação curricular orientados pela Comissão de Reforma Curricular do Curso de Graduação em Ciências Biológicas (CRC)¹¹⁹.

¹¹⁸ Apelido que recebeu, no nascedouro das licenciaturas no Brasil em meados dos anos 1930, a estrutura para o processo de formação de professoras/es da Educação Básica, que consistia em três anos de formação nos conteúdos específicos seguidos de um ano de Didática. O modelo 3+1 também é referido pela fórmula: Licenciatura = Bacharelado + Didática. Vale destacar que na época do surgimento desse modelo para formação de professoras/es o ensinar era visto, essencialmente, como transmitir o conhecimento da/o professora/or para a/o aluna/o. E aprender era, basicamente, receber essa transmissão sem muitos ruídos. Desta feita, o modelo 3+1 era o que mais bem representava a visão de que a/o futura/o professora/or, no processo de obter o licenciamento para ensinar, passa por uma primeira etapa de aprender o conteúdo e depois por uma etapa de aprender a transmiti-lo, seguindo o professor Plínio Cavalcanti Moreira (2012).

¹¹⁹ Na CRC originalmente designada, a distribuição do número de docentes por Departamento de Ensino era a seguinte: dois de Biologia Celular, Embriologia e Genética (BEG), um de Botânica (BOT), um de Ciências Fisiológicas (CFS), dois de Ecologia e Zoologia (ECZ), um de MicroBiologia, Imunologia e

Esta nova reforma curricular resultou na manutenção da entrada única por meio do vestibular e do currículo comum até a 4ª fase, no entanto trouxe como mudança a possibilidade das/os estudantes escolherem qual habilitação seguir a partir da 5ª fase; criação de novas disciplinas; alteração de sequência, fase e pré-requisitos de disciplinas já existentes; modificação de conteúdos de disciplinas já existentes de modo a adaptá-las as necessidades atuais da formação da/o futura/o biólogo/a¹²⁰; incorporação da perspectiva da formação da/o biólogo/a como educadora/o (mesmo na modalidade bacharelado), uma vez que várias disciplinas de conteúdo biológico desenvolverão atividades de Prática Pedagógica como Conteúdo Curricular (PPCC)¹²¹ desde o primeiro semestre do curso; condições pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso; condições pedagógicas mais adequadas para o desenvolvimento de estágios e atividades extra disciplinares como parte da formação profissional e como parte integrante do currículo do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2005).

A reforma curricular, segundo o Relatório Final de Atividades elaborado pela CRC, pretende alcançar os seguintes objetivos: 1) manter e tornar crescente o nível de motivação das/os estudantes no curso; 2) criar condições para que as/os estudantes possam tomar a decisão, com relação à habilitação que pretendem concluir (Licenciatura e/ou Bacharelado), com base em conhecimentos aprendidos e

Parasitologia (MIP) – todos do Centro de Ciências Biológicas (CCB) e dois de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação (CED), o representante discente foi indicado pelo Centro Acadêmico. Durante os trabalhos houve substituição do representante discente, a representante de BOT solicitou seu desligamento, sendo substituída a posteriormente por representante que participou apenas de uma reunião, o que para os membros da CRC representa um ponto fraco na reforma, além disso, um dos representantes do ECZ comunicou, informalmente, ao Presidente da CRC sua desistência. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2005).

¹²⁰ Embora os textos oficiais do Centro de Ciências Biológicas usem os termos somente no masculino, optei por contemplar o feminino, como venho fazendo ao longo da tese.

¹²¹ Segundo Elisa Margarita Orlandi (2015) a PPCC tem como objetivo auxiliar na formação do/a professor/a de Ciências/Biologia e do/a biólogo/a como educador/a, ser um espaço de reflexão sobre a atividade docente, sobre o ser professor/a, um espaço que possibilita a ressignificação dos conhecimentos aprendidos junto às disciplinas cursadas pelas/os futuras/os professoras/es. Para saber mais ler: BARBOSA, Alessandro Tomaz. *Sentidos da Prática como Componente Curricular na Licenciatura em Ciências Biológicas*. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015; ORLANDI, Elisa Margarita. *A Prática Pedagógica como Componente Curricular na Formação de Professores: A Visão de graduandos do Curso de Ciências Biológicas (Diurno) da Universidade Federal De Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015 e SILVÉRIO, Lucio Ely Ribeiro. *As Práticas Pedagógicas e os Saberes da Docência na Formação Acadêmico-Profissional em Ciências Biológicas*. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

da forma mais consciente possível; 3) antecipar e aumentar a vivência das/os aluno/as em atividades de pesquisa científica, possibilitando assim que os mesmos tomem decisão segura em relação à área em que pretendem realizar seu Trabalho de Conclusão de curso; 4) permitir que, antes das/os aluno/as tomarem a decisão sobre qual habilitação lhe convém obter, eles/as já experimentem o exercício das Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCC) no maior número de disciplinas possível, assim, mesmo que as/os aluno/as optem unicamente pelo Bacharelado, eles/as terão refletido sobre algumas práticas pedagógicas importantes na formação da/o professora/or, considerando, principalmente, que o perfil pretendido as/aos egressas/os do curso é o de uma/um Bióloga/o que seja também educadora/or. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2005).

É importante salientar que embora o CRC destaque a necessidade de reformas mais profundas no curso de Ciências Biológicas, essas são inviabilizadas pelas limitações do corpo docente e técnico administrativo, das limitações impostas pela estrutura, pela falta de recursos e equipamentos.

Já no ano de 2007 houve a criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade à distância, o curso EaD é ofertado atualmente nos seguintes polos: Polo de Araranguá, Polo de Tubarão, Polo de Canoinhas e no Polo de Pato Branco¹²². O curso tem como público alvo estudantes que finalizaram o Ensino Médio, com prioridade para professoras/es em exercício nas redes públicas de ensino (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007).

No ano de 2010 houve a criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no turno noturno; o desmembramento dos cursos de Ciências Biológicas diurnos: a Licenciatura e o Bacharelado passam a serem cursos distintos para cumprir a Lei nº 12.089 de 11 de novembro de 2009 que “proíbe que uma mesma pessoa ocupe duas vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior” (BRASIL, 2009). No entanto, por opção do Centro de Ciências Biológicas, a/o graduanda/o só opta pelo curso que desejar a partir da 5ª fase.

É importante destacar que apesar da cisão entre as modalidades Bacharelado e Licenciatura e a criação de dois cursos distintos o Projeto Pedagógico continua o mesmo, embora haja esforços para que essa realidade mude, de acordo com os professores de Ciências/Biologia brancos Lúcio Ely Ribeiro

¹²² Destaco que o Polo de Pato Branco fica no estado do Paraná.

Silvério (2014) e Carlos Danilo De Oliveira Pires (2018a) a coordenação do curso consultou o Ministério da Educação e iniciou processo de organização de Projetos Pedagógicos específicos para cada curso ainda em 2009, no entanto:

[...] até hoje não houve de fato uma mudança estrutural dos cursos de bacharelado e licenciatura no período diurno, muito menos a formulação de projetos pedagógicos específicos. Essa é uma discussão que se estende desde 2010 no colegiado do curso, tendo em vista que não é fácil realizar essa separação, pois envolve discussões bem polêmicas como as relações de poder entre os departamentos e entre centros, a reestruturação do corpo docente, a contratação de novos professores, e principalmente a dada influência do bacharelado frente à licenciatura (PIRES, 2018a, p. 53).

Desta feita, percebemos as disputas de poder, lutas políticas e hierárquicas envolvidas na construção das mudanças curriculares que envolvem a formação de professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC presentes em todas as fases e mudanças ocorridas ao longo do breve histórico descrito aqui e das mudanças que ainda estão pungentes em seu interior, já que currículo é política, teoria e prática do *que-fazer* em uma perspectiva crítico-transformadora (FREIRE, 1993).

4.2. Projeto Pedagógico do Curso: a grande ausência

Ao realizar análise documental por meio da leitura crítica do PPC¹²³ do curso de Ciências Biológicas, tanto diurno quanto noturno, percebemos uma grande ausência, não há nenhuma menção a educação das relações étnico-raciais, educação para diversidade, educação inclusiva ou educação e direitos humanos. Desta forma, temos no documento norteador¹²⁴ de um curso de formação de professoras/es, a total ausência de mecanismos que garantam a educação das relações étnico-raciais positivas ou alguma vertente que disserte sobre a diversidade humana, a construção de identidades e hierarquias sociais, bem como, as desigualdades fundantes da nossa sociedade baseadas nessas identidades sociais.

Lembrando que, o corpo teórico das Ciências Biológicas foi, e ainda é, utilizado para gerar processos falsos de naturalização de comportamentos sociais associados a características biológicas imprescindíveis para manutenção e criação

¹²³ O documento pode ser acessado no seguinte endereço:

<<https://cienciasbiologicas.grad.ufsc.br/projeto-pedagogico-dos-cursos/>>.

¹²⁴ Faça questão de usar o termo norteador e não suleador, pois o documento mira o norte, ou seja, valoriza os conhecimentos, saberes e práticas eurocêntricas e ignora problemáticas fundantes da sociedade brasileira como a desigualdade racial e de gênero.

dessas hierarquias sociais, principalmente em relação à raça e gênero. Nessa esteira, os conteúdos de Ciências/Biologia têm contribuído para uma sociedade fundada em práticas preconceituosas e discriminatórias, principalmente, quando não há problematização acerca de currículos eurocentrados, brancos, racistas, masculinos, machistas e cis-heteropatriarcal. Em síntese, a colonialidade e o racismo continuam operando para a “inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos”, nos afirma o sociólogo e professor branco Luiz Fernandes Oliveira (2012, p. 54).

De modo que:

Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim com parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. [...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a 'superioridade' branca ocidental à 'inferioridade' negroafricana. A África é o continente 'obscuro', sem uma história própria (Hegel); por isso, a Razão é branca, enquanto a Emoção é negra. Assim, dada a sua 'natureza sub-humana', a exploração sócio econômica dos amefricanos por todo o continente, é considerada 'natural' (GONZALES¹²⁵, 1988, p. 77).

[...] na zona do ser se encontra o padrão do ser Homem/Mulher, enquanto na zona do não ser os padrões animalizados de macho/fêmea caracterizam sujeitos historicamente colonizados, escravizados e até hoje marcados pela servidão e não reconhecidos como seres humanos plenos (LUGONES¹²⁶, 2014).

Na zona do não ser, opressões de gênero, sexualidade, classe, deficiência, entre tantas categorias imbricadas de poder, operam de maneira distinta sobre sujeitos que vivem em contextos nos quais a violência é a norma e não se têm acesso a mitigação de conflitos e disputas pautadas na legalidade (GROSGUÉL, 2016).

Estar situado na zona do não ser é ter a humanidade negada e, conseqüentemente, as condições necessárias para disputar os termos em que as proteções e liberdades públicas são enunciadas (PIRES¹²⁷, 2018b, p. 170).

Embora o documento traga que as/os egressas/os devam ser profissionais éticas/os, socialmente responsáveis, capacitadas/os, no âmbito da legislação vigente e em função do conhecimento biológico, a agir sempre com atitudes

¹²⁵ Intelectual, política, antropóloga e professora negra brasileira Lélia Gonzales, pioneira nas teorizações que interseccionam gênero e raça.

¹²⁶ Socióloga, feminista e professora argentina branca María Lugones.

¹²⁷ Bacharela em direito, professora negra Thula Rafaela de Oliveira Pires.

conscientes de respeito à vida e de sua preservação. E, ainda, que devem “utilizar seus conhecimentos, suas habilidades e sua experiência como instrumentos permanentes para assegurar a defesa do bem comum e garantir a manutenção da qualidade de vida” (UFSC, 2005, p. 17), as legislações que versam sobre a educação para as relações étnico-raciais – lei 10.639/03, Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como, as próprias diretrizes também publicadas no ano de 2004 – não se fazem presentes no PPC como legislações que regulamentam a formação de professoras/es de Ciências Biológicas.

Pontuo ainda que, existem outros marcos legais¹²⁸ que foram aprovados após a última reforma curricular do curso, são elas: lei 11.645/08; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2013; Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, este último afirma em seu terceiro artigo, sexto inciso que:

§6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como **princípios de equidade** (BRASIL, 2015, p. 5, grifo meu).

A resolução, afirma ainda que os cursos de formação de professoras/es devem assegurar aos seus egressos “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.” (BRASIL, 2015, p. 6), para que essas/es docentes possam identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de

¹²⁸ Pontuamos as legislações que versam sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos currículos de formação de professoras/es por meio da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, bem como, o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos por meio da resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.

realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (BRASIL, 2015, p. 8).

Para que uma formação de respeito e valorização da diversidade ocorra e que práticas de combate a preconceitos e discriminações façam parte das atividades docentes em uma perspectiva emancipatória é crucial que haja:

[...] nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Desta feita, percebemos que o curso de Ciências Biológicas da UFSC não cumpre as legislações vigentes no tocante a implementação da educação das relações étnico-raciais.

Vale ressaltar que há hiatos profundos entre a existência das legislações e suas práxis, no entanto, é primordial conhecer as legislações e contemplá-las nos documentos oficiais que regem o curso, afinal como afirma a professora negra Joana Célia dos Passos (2014, p. 173): “A inclusão dos conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito do currículo escolar representa um avanço político e pedagógico na história da educação e da escola brasileira.”. História essa, que tem movimentos sociais antirracistas e, em especial, o movimento negro como principal ator social.

Uma das legislações que reverberam a luta histórica do movimento negro e estabelece ações para as instituições de ensino superior (IES) é o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ele delibera que as IES devem:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;

- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e com a temática da Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2009, p. 30-31).

A criação de dispositivos jurídico-normativos para os currículos tensiona a lógica de funcionamento do Estado brasileiro, instigando a construção de uma nova agenda e forçando atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades estruturais e profundas da nossa sociedade, em especial, na educação brasileira, chamando atenção para a incapacidade das políticas educacionais universalistas abrangerem a todas/os indistintamente (PASSOS, 2014).

Desta feita, uma sociedade estruturada no racismo e na colonialidade deve, por excelência, tratar de maneira diferente os diferentes, tratar desigualmente os desiguais, para que haja a construção de uma sociedade justa e equânime. Como nos lembram a professora branca Vera Candau e Boaventura de Sousa Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (SOUSA SANTOS, 2003, p. 56).

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice (CANDAU, 2002, p. 128).

Assim, as IES são instadas a incluir na formação docente conteúdos que possibilitem às/aos professoras/es abordar à educação das relações étnico-raciais de maneira positiva, ou seja, uma formação comprometida com a consciência política e histórica da diversidade, com o fortalecimento das identidades e direitos e com a promoção de ações educativas de combate ao racismo e as discriminações. Principalmente, por meio de diálogos que mobilizem o ensino da história da África, das/os africanas/os, das/os afro-brasileiras/os e das/os indígenas; a luta das/os negras/os e dos povos originários no Brasil; a cultura negra e indígena brasileira; e

a/o negra/o e as/os indígenas na formação da sociedade nacional, explicitando suas contribuições nas áreas social, econômica, política e cultural.

Para além das considerações do comitê de reformulação curricular, da contextualização do curso, dos aspectos legais que o compõe, do perfil profissional desejado pelas/os egressas/os, dos procedimentos metodológicos e formas de avaliação contidos no PPC do curso, também, analisei a grade curricular das Ciências Biológicas da UFSC, investigando as disciplinas obrigatórias e optativas, bem como seus ementários. Ao analisar as disciplinas obrigatórias do curso de formação de professoras/es de Ciências e Biologia da UFSC notamos a mesma ausência do PPC, não há disciplinas que versem diretamente sobre a educação das relações étnico-raciais.

Já, ao analisar as disciplinas optativas destacam-se três, são elas: Estudos Afro-Brasileiros oferecida pelo Departamento de Antropologia (ANT); Seminário Temático - Educação Étnica Multirracial oferecida pelo Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED); e Nade¹²⁹ -Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais oferecida pelo Departamento de Metodologia de Ensino (MEN). Todas as disciplinas identificadas durante a investigação documental estão dispostas na tabela a seguir:

Tabela 2: Informações sobre disciplinas optativas

Código e carga horária	Disciplina	Ementa
ANT7701 72h/a com 18h/a de PPCC	Estudos Afro-Brasileiros	Relações raciais e racismo no Brasil. Relações interétnicas e Identidades étnicas. Estudos sobre os negros no Brasil.
EED5189 18h/a	Seminário Temático - Educação Étnica Multirracial	Não disponibilizada
MEN7156	Nade - Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais	Não disponibilizada

¹²⁹ Núcleo de Aprofundamento de Estudos.

54h/a		
-------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base dos dados disponíveis no site do curso, 2020.

É de suma relevância pontuar que, os PPCs, a grade curricular das disciplinas e seus ementários se comportam como artefatos sociais e históricos em constante transformação, em que distintos fatores se entrecruzam e determinam-se mutuamente, “com maior ou menor intensidade neste ou naquele período histórico, num ou noutro contexto (geográfico, político, econômico, social, cultural) contribuindo para conformar o perfil e definir o caráter do ensino e do currículo que a ele corresponda”, afirma a pedagoga e professora brasileira branca Nereide Saviani (2006, p. 31).

De acordo com professor britânico branco Frederick Goodson (2011) esse complexo processo de constante (re)construção dos currículos mobiliza fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

Pontuo que, a análise do currículo apenas com base nos projetos pedagógicos e ementários é insuficiente (SAVIANI, 2006), para construir conclusões acerca da inserção da educação das relações étnico-raciais, no entanto, nos permite problematizar as intencionalidades declaradas pela instituição sobre a formação de professoras/es de Ciências e Biologia. Desta feita, consideramos que “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.” (GOODSON, 2011, p. 21).

Desta feita, o próximo tópico discorrerá sobre essas três disciplinas, as quais intitulei de disciplinas fantasmas, trazendo o cruzamento das informações obtidas por meio da análise documental com investigação junto as/aos servidores técnico-administrativos que atuam nas secretarias dos departamentos que oferecem as disciplinas e as entrevistas com as/os professoras/es narradoras/os.

4.3. Disciplinas fantasmas

Após análise inicial das disciplinas optativas disponíveis no site do curso de graduação em Ciências Biológicas, resolvi fazer uma investigação também no Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR) da UFSC, afinal duas das disciplinas que versam sobre a temática da pesquisa não tinham suas ementas disponibilizadas. E, também, entrar em contato com os departamentos que oferecem a disciplina.

Durante as investigações descobri que a disciplina Estudos Afro-Brasileiros (ANT 7701) é obrigatória para o curso de Ciências Sociais, sendo ofertada todos os semestres desde de 2010/01, inicialmente eram oferecidas 30 vagas, porém, da última vez que a disciplina foi oferecida, 2020/01¹³⁰, as vagas haviam sido ampliadas para 45 estudantes. Destaco, também, que o número de alunas/os especiais variaram ao longo desses dez anos de 0 a 9, entretanto, não há como saber se essas/es estudantes especiais são de outros cursos da UFSC ou de fora da comunidade acadêmica. A fim de obter informações sobre esses/as alunas/os especiais para saber quantas/os seriam estudantes das Ciências Biológicas entrei em contato com os departamentos que ofertam as disciplinas investigadas, fui orientada a procurar o Departamento de Administração Escolar (DAE), mais especificamente a coordenadoria de programação controle e armazenamento de dados (CPCAD), abri processo para obtenção de informações, mas infelizmente nunca obtive respostas, já que a universidade não possui esquema de levantamento específico sobre as/os estudantes especiais.

Na investigação sobre a disciplina Nade - Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais (MEN 7156) levantei pelo sistema do CAGR que a disciplina em questão foi ofertada pela primeira vez no ano de 2011/02 sob a responsabilidade da professora Vania Beatriz Monteiro da Silva, sendo destinada ao curso de Pedagogia, com 27 estudantes matriculados.

No ano seguinte, 2012/01, ela aparece no sistema com status de cancelada e professor/a responsável não informado. Já em 2015/02 aparece ofertada pela

¹³⁰ É importante destacar que o semestre 2020/01 sofreu alterações em seu andamento regular devido à pandemia de covid19.

professora Joana Célia dos Passos, também para o curso de Pedagogia, com 20 estudantes matriculadas/os.

Ponto que, não há registro de nenhum/a aluno/a especial matriculado/a nas duas vezes que a disciplina foi ofertada, desta feita é possível concluir que somente estudantes do curso de Pedagogia cursaram a disciplina.

Destaco que, em nenhuma dessas aparições a ementa e o currículo estão disponíveis, enviei e-mail para as duas professoras que aparecem no sistema como responsáveis pela disciplina, porém, não obtive retorno. Ao entrar em contato com o Departamento de Metodologia de Ensino, por telefone, e-mail e presencialmente, me foi informado que o MEN não possuía em seus registros informações sobre a disciplina em questão e que possivelmente o Departamento de Ensino da reitoria (DEN/PROGRAD) poderia me auxiliar, afinal eles possuem um livro-catálogo com ementas de todas as disciplinas, infelizmente o DEN também não possuía informações sobre Nade - Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais.

E, por fim, ao investigar a disciplina Seminário Temático - Educação Étnica Multirracial (EED5189) descobri que esta nunca foi ofertada, mesmo estando cadastrada no Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR) e presente no currículo das Ciências Biológicas como disciplina optativa. Após telefonemas e troca de e-mails com o Departamento de Estudos Especializados em Educação recebi o seguinte retorno: “Boa tarde, Patrícia, essa disciplina [Seminário Temático - Educação Étnica Multirracial] foi criada pelo departamento, porém ela nunca chegou a ser ofertada. Fizemos uma pesquisa em nosso arquivo e nunca houve turma ofertada.”.

Durante meu processo investigativo algumas perguntas pairavam sobre minha cabeça: Qual o real alcance das disciplinas optativas? Será que temática tão cara para a sociedade brasileira e para a formação de professoras/es – a educação das relações étnico-raciais – poderiam ficar a cargo dessas disciplinas? Quais os interesses em apresentar no currículo do curso de Ciências Biológicas disciplinas que foram ofertadas pouquíssimas vezes, duas no caso de Nade - Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais e nenhuma vez quando tratarmos de Seminário Temático - Educação Étnica Multirracial? Qual o sentido de se cadastrar no sistema da UFSC uma disciplina que nunca foi ofertada?

A continuidade das investigações se deu com as entrevistas com as/os professoras/es narradoras/os, essas/es afirmaram desconhecer as disciplinas ofertadas pelo Centro de Educação (CED), a saber: Nade - Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais e Seminário Temático - Educação Étnica Multirracial e uma professora em formação inicial, Bianca Morais, chegou a cursar a disciplina ofertada pela antropologia, Estudos Afro-Brasileiros, quando ela estava cursando Geologia, logo depois migrou para as Ciências Biológicas.

O professor formador Leandro Belinaso afirmou desconhecer as disciplinas:

Desconheço

Desconheço quem é que ministra, se é que ministram. Desconheço. Não conheço, não sei quem dá. Se é que alguém dá, também não ouço os alunos fazerem ou falarem que estão fazendo essas disciplinas (LEANDRO BELINASO, 2018).

Já a professora Mariana Brasil assegura:

Nunca ouvi falar dessas disciplinas na vida

Eu nunca ouvi falar dessas disciplinas na vida, vou chutar que elas são optativas! Não são do curso! Elas são optativas para o curso, que o curso solicita para os departamentos ministrarem, abrirem para eles também. Essa que é do meu departamento [MEN] não sei quem dá ou se existe. [Lembrando que] agora eles limitaram a quantidade de optativas que você pode fazer fora da Bio. Você tem de fazer 70% das optativas na Bio (MARIANA BRASIL, 2018).

O professor egresso em exercício Arthur Fleury faz críticas ao hiato entre as disciplinas optativas que aparecem no sistema e as que são de fato ofertadas, ele comenta sobre os limites de disciplinas optativas que não são do curso de Ciências Biológicas e, também, sobre possíveis manipulações documentais para atender legislações.

Aquele documento é mais para ficar bonito do que qualquer outra coisa

A primeira coisa, aquela lista de optativas não condiz com a realidade, é raro optativas daquelas que são ofertadas. Aquele documento é mais para ficar bonito do que qualquer outra coisa. [...] Como a formação é comum até a quarta fase o que acontece: as disciplinas que são obrigatórias para o bacharelado vão ser optativas para a licenciatura e vice-versa. Mas aí, eles colocam algumas assim, mas é aquilo, né?! A maioria não é ofertada! Sobre essas disciplinas, o que eu posso dizer são três disciplinas que são ofertadas por outros departamentos, que não são do CCB [Centro de Ciências Biológicas]. [...] não é o pessoal da área da Biologia que propôs essa [disciplinas] [...] É o pessoal que fez uma disciplina geral, optativa, e existe um processo de trazer o código dessa disciplina, como uma disciplina

oficialmente optativa de um curso. [...] no sistema ali a gente pode pegar qualquer disciplina [...] [mas] eu tenho um limite. [...] eu tenho um limite de créditos que eu posso fazer extracurricular, até quatro créditos [...] vão ser contabilizados no meu curso. [...] Digamos que cada uma dessas tenha quatro créditos, eu poderia pegar essas três disciplinas, doze? [...] Eu não poderia usar todas essas disciplinas se elas não fossem do currículo e me formar apenas com optativas que são da área de Relações Étnico-raciais. Digamos assim: eu vou tentar me especializar nisso, o currículo não aceitaria, porquê entenderia que essas disciplinas são extracurriculares e não fazem parte do curso. [E] o processo de tornar uma disciplina como oficial do currículo, já tentei fazer isso com a disciplina Jornalismo Científico, é extremamente burocrático, e Filosofia da Biologia [também]. Você tem que ir no departamento que oferece a disciplina, eles têm que colocar o interesse deles de tornar ela [optativa do curso], dar o aceite deles e depois ir na coordenação, é muito difícil! Então, eu acho que no momento de reformulação curricular isso foi mais fácil, eles estavam com uma força tarefa e trouxeram algumas, mas é aquilo, eu acho que ali na UFSC o currículo é muito vivo e muito aberto. As pessoas vão fazendo suas trajetórias curriculares e infelizmente a nossa carga de obrigatórias nos faz, nos impede de transitar mais por outros cursos. E poucas pessoas sabem disso que eu sei, de como faz pra trazer uma disciplina optativa de outro departamento pro nosso curso. [Só sei] porque eu fui representante discente a vida inteira e sempre me meti nessas coisas, e ficava indo atrás. Algumas pessoas fazem isso também, mas a grande massa dos estudantes não sabe disso. E ficam reféns de uma lista que é muito bonita, mas que, na verdade, na prática é pouquíssima coisa que surge ali de optativa. [...] Mas a questão é o que eles estão maquiando uma coisa que efetivamente devia estar sendo feita e discutida (ARTHUR FLEURY, 2018).

A professora egressa em exercício Mariana Mrotskoski também narrou as discrepâncias entre as optativas que aparecem no currículo prescrito das Ciências Biológicas e a prática.

Tem várias optativas fantasmas!

Elas [as três disciplinas investigadas] não apareceram na minha grade na hora de fazer a matrícula. [...] porque quando você vai no currículo da Bio, ele é lindo, as optativas são maravilhosas, e no primeiro semestre eu até dizia que queria fazer todas! E aí você ia ver e a disciplina não era ofertada por cinco anos e por aí vai. [...] Tem várias optativas fantasmas! Eu acho que falta articulação nos departamento para ofertar esse tipo de disciplina, sabe? Nem que revezasse professor, ofertar a cada dois anos, a dois semestres. Precisa, é importante. Durante meu curso essas disciplinas não foram ofertadas, porque eu acho que se tivessem sendo ofertadas até os professores fariam para gente, sabe: “Olha, vocês podem tentar pegar essa tal, tentar fazer tal disciplina porque vai ajudar na formação de vocês.” Mas, não tem, não teve. Eu não peguei nenhuma optativa da Educação [por exemplo], eu fiz 50% a mais da grade, 1.500 horas a mais [...] só de optativa, peguei tudo o que eu podia e eu não fiz nenhuma na Educação, porque eu não achava [...] não tinha mesmo (MARIANA MROTSKOSKI, 2018).

O professor em formação inicial André Amaral afirmou desconhecer as disciplinas investigadas, tecendo críticas à impossibilidade das/os estudantes das

Ciências Biológicas de explorarem disciplinas em outros cursos dado excesso de disciplinas obrigatórias e alta carga horária do próprio curso de Ciências Biológicas.

Não me lembro de ver essas disciplinas

Eu não lembro de ver essas disciplinas no nosso currículo. [...] Tinha muita coisa que eu queria fazer ao longo do curso, essa é uma das críticas que eu mais tenho, que mais me incomoda no curso é de a gente não poder fazer outras disciplinas, sabe? Um monte de coisa que eu gostaria de ter feito, tem várias coisas interessantes aqui, mas por causa da grade cheia não consigo ter contato com nada de fora no nosso currículo. Bem errado (ANDRÉ AMARAL, 2018).

Já, a professora em formação inicial Bianca Morais narra sua experiência quando ainda estudante de Geologia cursou Estudos afro-brasileiros (ANT7701), ela comenta também sobre as falhas de disciplinas que versam sobre a educação das relações étnico-raciais serem apenas optativas, ou mesmo não existirem.

São várias falhas no meio do caminho

Eu já fiz essa disciplina [Estudos afro-brasileiros], mas aqui no CFH [Centro de Filosofia e Ciências Humanas] e fiz quando era da Geologia ainda. Eu estava desistindo da Geo[logia] e fiz porque não tinha outra coisa pra fazer. Foi massa. Sempre é bom. Lembro que não tinha ninguém da Bio, eu fiz com as Ciências Sociais. [...] Quando a disciplina é optativa ninguém vai fazer! Só quem se interessa mesmo, daí se não é obrigatória é difícil de as pessoas pegar. [E ter as disciplinas só no sistema] é a mesma coisa que nada. Aparece uma disciplina só pra estar ali, são várias falhas no meio do caminho, ridículo, absurdo! (BIANCA MORAIS, 2019).

Com o cruzamento das fontes documentais e das fontes orais pudemos perceber o quão falho é delegar para disciplinas optativas temáticas tão imperativas e imprescindíveis para a sociedade brasileira e para formação de professoras/es, a educação das relações étnico-raciais. Há grandes hiatos presentes entre o currículo prescrito e o currículo real, principalmente pela manutenção de disciplinas fantasmas no PPC das Ciências Biológicas. No entanto para além desses hiatos há iniciativa de professoras/es do curso comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas e a formação de professoras/es de Ciências/Biologia engajadas/os com o antirracismo, a complexidade desses processos de formação serão apresentados no próximo tópico.

4.4. Dialética entre silenciamentos e resistências

Este tópico versará sobre a dialética presente entre os silenciamentos e as resistências da educação das relações étnico-raciais no curso de Ciências Biológicas da UFSC, com ênfase na práxis das/os professoras/es narradoras/os, nele faço abordagens que envolvem a formação de professoras/es antirracistas, tais como: o engajamento das/os professoras/es na luta antirracista; o papel das/os brancas/os na luta antirracista; dificuldades enfrentadas para implementar a educação das relações étnico-raciais; o efeito reverso de práticas educativas – quando as/os professoras/es pretendem romper estereótipos e preconceitos, mas as/os estudantes realizam movimento contrário de reafirmá-los; as diferenças entre os conceitos de lugar de fala e protagonismo na tentativa de evitar o esvaziamento de conceitos importantes; a problemática da cobrança de posicionamento endereçada as/aos negras/os e indígenas; a falta de representatividade de negras/os e indígenas; e a necessidade da ampliação do letramento racial e da consciência negra.

Os processos de rompimento do silêncio histórico das Ciências Biológicas em relação à temática das relações étnico-raciais vêm ocorrendo de forma gradativa e paulatina ao longo das últimas décadas, esse rompimento se dá, em grande parte, pelo engajamento de algumas/uns professoras/es do curso de Ciências Biológicas da UFSC, já que não há respaldo documental no Projeto Pedagógico do Curso, como abordado no início desse capítulo.

Engajamento é compreendido, neste contexto, como atitude de coragem, compromisso político e epistemológico com a construção de uma educação das relações étnico-raciais positivas, é por meio dele que silêncios são rompidos, que professoras/es se articulam para tornar práxis o que acreditam, a despeito dos documentos oficiais do curso e dos embates que inviabilizaram, até agora, mudanças mais profundas no PPC e na grade curricular das Ciências Biológicas da UFSC.

O engajamento se dá a partir do momento que o silêncio é rompido, esse rompimento deve vir acompanhado, para além do simples repúdio moral e denúncias, de práticas educativas antirracistas.

Silvio de Almeida em seu livro “O que é racismo estrutural?” afirma que:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de *intenção* para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente *o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo*. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, P. 2018, p. 40, grifo do autor).

O engajamento se dá de múltiplas formas, por exemplo, quando o professor formador Leandro Belinaso afirma que suas práticas educativas contemplam a educação das relações étnico-raciais estando atreladas ao seu interesse pela cultura e suas variações, pela possibilidade de representação cultural e pela necessidade urgente de romper e perfurar estereótipos ligados à raça, ao racismo e ao gênero.

Eu tenho discutido racismo mesmo

Eu trabalhava independente da legislação porque eu sempre me interessei por cultura e pelas variações, pela possibilidade da representação cultural. Está presente, sendo discutida nas aulas e na formação docente, então isso sempre perpassou pelo meu trabalho. Mas, mais recentemente [...] eu tenho discutido racismo mesmo, então eu tenho trabalhado numa montagem de alguns exercícios docentes com os alunos da Metodologia [do Ensino de Ciências e Biologia] que eu chamo de perfuração do estereótipo. Então eles elegem um estereótipo, [...] criam mesmo [...] e fazem essas oficinas com os próprios colegas, e na própria oficina sem eles explicarem nada o estereótipo que eles escolheram precisa ser perfurado, problematizado, precisa ser descontinuado na própria atividade. Esse é o desafio que eles tem. Para esse exercício eles leem o Douglas Verrangia, são dois ou três textos dele [...] que eu seleciono para eles lerem, e para eles lerem sobre a questão dos estereótipos ligados ao racismo, ligados à raça, etc, e leem questões de gênero também. Daí são esses dois blocos, mas não necessariamente os alunos escolhem essas temáticas para trabalhar a perfuração do estereótipo. Mas eles leem esses textos e aí elas aparecem em alguns dos grupos, alguns grupos lidam com isso, e isso para mim já é suficiente para gente poder discutir (LEANDRO BELINASO, 2018)¹³¹.

Já, a professora formadora Mariana Brasil vê possibilidade de se engajar quando entra em contato com os debates que entrelaçam a educação das relações étnico-raciais e as Ciências Biológicas, tendo as legislações como respaldo legal de muita importância, ela afirma que:

Saber do respaldo legal te tranquiliza

Foi em 2012 que eu fui nessa palestra [roda de conversa sobre inclusão com a participação do professor Douglas Verrangia no Encontro Nacional

¹³¹ Mônica também presente no capítulo três, a trago novamente aqui, pois ela contempla as ponderações tecidas neste capítulo também, vale ressaltar que as narrativas orais tem o poder de mobilizar diversos temas e conceitos de uma só vez.

de Ensino de Biologia]. Eu tinha entrado há dois anos na UFSC, não conhecia a legislação, nunca tinha ouvido falar. Tomei um susto! O racismo sempre foi um tema que me deixou muito tocada, muito indignada e, também, muito sem saber o que fazer. Então, entrei em choque quando eu enxerguei uma possibilidade de trabalho dentro da Biologia. Nossa! Aí comecei a estudar para poder trabalhar pelo menos nas aulas, e depois saber da legislação foi... Meu deus! Além de tudo é obrigatório! Ninguém trabalha aqui! Enfim, fiquei louca. Peguei um monte de texto dele [Douglas Verrangia], escrevi para ele, falei: me ajuda, me manda material, preciso dar aula sobre isso. Fiquei muito impressionada, e de certa forma saber que você tem um respaldo legal parece que te tranquiliza para falar sobre algumas coisas que eu sempre quis falar (MARIANA BRASIL, 2018).

Embora, tanto o professor Leandro Belinaso, na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia, quanto a professora Mariana Brasil, nas disciplinas de Tópicos em Biologia e Educação, Estágio Supervisionado no Ensino e Ciências e Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia, trabalhem em suas práticas de ensino a educação das relações étnico-raciais, esse trabalho se dá de forma isolada e desarticulada dentro do curso.

Nas mônadas a seguir conseguimos notar a falta de articulação entre as/os docentes engajadas/os em tratar da educação das relações étnico-raciais na formação de professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC gerada pela falta de uma política institucionalizada dentro do curso.

Não sou a única, mas uma das primeiras

Eu não sei se eu sou a única. Eu não sei, mas eu acho que eu sou uma das primeiras. E eu não sou a única, tá? A professora Suzani também trabalha com as relações étnico-raciais. A professora Natália, a professora Natália não sei se dá aula para a Biologia, mas chuto que dá. Tem mais professores que trabalham questões étnico-raciais. O pessoal da Ecologia Humana tem trabalhado com as causas dos indígenas, então isso está, isso acaba permeando o modo como eles dão aula também. Eles estão discutindo Etnobotânica há um tempão, muito massa assim. Então, não sou só eu, não, e tem mais galera aí que está fazendo isso. Eu não sei te dizer quem, mas eu sei que tem (MARIANA BRASIL, 2018).

Eu trabalho

[...] eles não têm... pela formação, pelo que eu sei, na formação deles a minha disciplina é a única que aborda. A Mariana Brasil também trabalha, mas é só lá no Estágio, ela já está no Estágio, ela trabalha. Tudo bem. Mas ali já estão no Estágio. Antes do Estágio, a única disciplina que de certo modo discute racismo, discute gênero, é a Metodologia [do Ensino de Ciências e Biologia], sou eu que trabalho. Porque a Mariana já dá aula pra eles no Estágio, então eles já estão no final [na 9° e 10° fase] (LEANDRO BELINASSO, 2018).

E, apesar dessas/es professoras/es construírem resistências ao trazerem para suas disciplinas o engajamento com a educação das relações étnico-raciais, os movimentos de silenciamento também se fazem presentes, “entretanto, este silêncio não é em si mesmo uma ausência de discurso, mas um discurso em que o não dito ganha significados ambíguos ou se estabelece em relação apenas a uma das partes da relação racial.” (SILVA JÚNIOR¹³², 2002, p. 49-50).

André Amaral, professor em formação inicial também comenta sobre os processos de resistência e de silêncios encontrados no interior do curso de Ciências Biológicas da UFSC, pontuando a importância da educação das relações étnico-raciais. Ele cita a experiência que teve cursando uma disciplina em especial e de como os debates desenvolvidos nela foram relevantes para a sua formação. Aponta, também, as ausências na formação em contraposição a necessidade de se trabalhar a temática em sala de aula. Outra informação importante na narração de André versa sobre a multiplicidade e pluralidade de espaços de formação na universidade, ele menciona o Centro Acadêmico das Ciências Biológicas como local frutífero de diálogo acerca das relações étnico-raciais.

Importância e carência na formação

É uma discussão bem séria! [...] Vou falar de uma disciplina em especial [...] porque a gente teve muita discussão a respeito disso [educação das relações étnico-raciais]. Tinha alguns estudantes negros, tinha um colega específico que participava do Coletivo de Estudantes Negros da UFSC, então ele tinha uma discussão bem aprofundada nesse sentido. E a gente ficou bastante tempo falando sobre isso, sobre a deficiência que a gente tem na formação pra abordar esse tema, não só na formação acadêmica, mas na nossa própria formação escolar que a gente não teve. Tirando essa disciplina a gente teve alguns textos soltos numa aula, que talvez a gente discutiu um pouco mais e tal. Sempre nas disciplinas da Educação! E, também no C.A. tem também bastante essa discussão, o nosso Centro Acadêmico é bem ativo nesse sentido. [...] nas experiências que eu tive [as discussões] eram bem aceitas e todos reconheciam a importância e a carência que a gente tem de formação (ANDRÉ AMARAL, 2018).

A professora em formação inicial Bianca Morais conta sobre suas experiências como estudante negra engajada com a luta antirracista no curso. Bianca expõe a necessidade das/os estudantes buscarem outros espaços de formação, já que percebe que nem todas/as as/os professoras/es da Biologia estão comprometidas/os com a educação para as relações étnico-raciais e demais

¹³² Hédio Silva Júnior, advogado negro, Coordenador-Executivo do Instituto de Defesa dos Direitos das Religiões Afro-brasileiras (IDAFRO) e articulista da Revista Raça Hédio Silva Júnior.

debates que envolvam a temática racial. Bianca nos narra ainda que, inúmeras vezes, levanta a temática em sala de aula, mas tanto as/os colegas quanto as/os professoras/es não dão continuidade as problematizações e o debate morre. Já em outras ocasiões professoras/es chegam a promover os debates, mas sempre com muito receio e medo. Bianca se sente solitária e cansada no ambiente acadêmico, sendo obrigada a se recolher e ficar calada – afinal, foi silenciada – buscando seus pares, pessoas pretas dispostas a embarcar nos diálogos referentes às relações raciais.

Parecem que tem medo

Se o aluno não correr atrás das coisas que ele tem afinidade, professor nenhum vai falar o texto que tem que ler, professor nenhum vai ver a importância que existe nas questões raciais. Sabe? [...] Naquela questão que as relações étnico-raciais têm de estar em sala de aula, porque lei existe, lei existe pra tudo! Só que não acontece! Tá ligado?! [...] várias vezes eu já tentei falar sobre relações étnico-raciais na sala de aula da bio, e todo mundo [ficou] boiando [...], professores não sabem também o que fazer. Geralmente, há casos de pessoas que tocam na questão racial [mas] parecem que tem medo. [...] Daí fico assim: “ah, não vou mais abrir minha boca, porque não vai dar em nada, eu não vou...”. Então, procuro por fora mesmo. Vou em roda de conversa que tenha galera preta, que tem pessoas que eu conheço que são negras! Entendeu? Porque é assim que acontece (BIANCA MORAES, 2019).

A escritora, feminista negra, arquiteta e urbanista Joice Berth (2019, p. 56) afirma que o silenciamento é uma prática recorrente das estruturas opressoras que operam no Brasil, o que faz com que sujeitas/os que promovam o debate racial sejam “alvo de muita rejeição e ridicularização, inclusive institucional.”

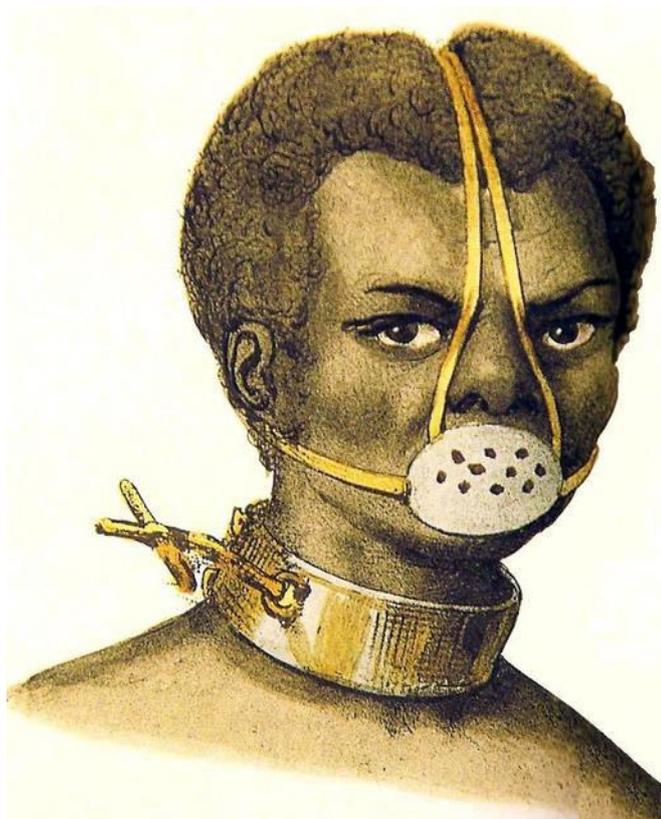
O silenciamento como instrumento, tanto do colonialismo quanto da colonialidade, gera em longo prazo o que a feminista negra norte-americana Kristie Dotson (2011) chama de *testimonial smothering* – sufocamento testemunhal em tradução livre – que seria o alijamento da própria vivência para assegurar que o discurso possua apenas o conteúdo que o público esteja interessado em apreender. Para Dotson, o silenciamento é uma sofisticada tecnologia de opressão que faz com que oprimidos percebam que o grupo de opressores não está disposto ou é incapaz de escutar e compreender o que é dito. Desta feita, com o tempo, por conta dessa repulsa em dialogar sobre as hierarquias sociais que geram opressões marcadamente sexistas e racistas, deixa-se de falar sobre elas, fala-se apenas o que é permitido, o que é escutado.

O extenso uso do silenciamento como prática de opressão e o endurecimento da convivência desinteressada em problematizar e questionar nossas matrizes geradoras de opressão e desigualdades, como nos narra Bianca, gera uma constante de violência epistêmica e epistemicídio geridas pela colonialidade do saber. Para Joice Berth, esse processo:

[...] deixou um enorme atraso na produção do conhecimento, visto que há uma incompletude em quase tudo que se propõe a estudar sobre temas correlatos, e uma superficialidade generalizada que foi mutilando todas as forças que carecem do conhecimento profundo para se atualizar e instrumentalizar a sociedade no sentido de viabilizar práticas de erradicação dos nossos problemas históricos. [...] Isto é, que atinge saberes e conhecimentos da população negra, no sentido de haver uma deliberada ação no sentido de dificultar o acesso e negar a produção intelectual dos grupos historicamente oprimidos. Essa ignorância advém do fato de as classes dominantes perpetuarem a manutenção das desigualdades e lutarem de todas as formas contra a perda da hegemonia do discurso único (BERTH, 2019, p. 57-58).

Grada Kilomba, no capítulo “A máscara” do seu livro “Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano” faz uma analogia provocativa e reveladora entre a máscara de Flandres, instrumento escravocrata de tortura, e o silenciamento perpetrado ainda hoje. Trago a imagem de Anastácia, que Kilomba utiliza para iniciar o debate sobre as diversas formas do sistema colonial, colonialista e racista impor suas políticas sádicas e seus regimes brutais de silenciamento.

Figura 22: Retrato da Anastácia¹³³ usando a máscara do silenciamento



Fonte: Etienne Arago, 1839.

¹³³ Anastácia teve o direito a sua história negado, desta feita, não sabemos ao certo sua origem oficial, havendo três especulações. Há relatos de que Anastácia era filha de uma família real Kimbundo, nascida em Angola, sequestrada, levada para a Bahia e escravizada por uma família portuguesa. Após o retorno dessa família a Portugal, ela teria sido vendida a um dono de plantação de cana-de-açúcar. Outra versão, alega que Anastácia era uma princesa Nagô/Yorubá, antes de ter sido, violentamente, sequestrada e traficada por europeus brancos e trazida ao Brasil na condição de escravizada. E, por fim, há relatos de que ela teria nascido em solo brasileiro, na Bahia. De todo modo, seu nome africano é desconhecido. Anastácia foi forçada a utilizar um colar de ferro pesado e uma máscara facial, feita com folhas de flandres, que a impedia de falar. As razões desse castigo cruel variam: há relatos de que seu ativismo político incentivava a fuga de muitas/os escravizadas/os. Outra versão, afirma que a beleza de Anastácia teria gerado tantos ciúmes na "sinhá" que esta lhe impôs o uso de tais objetos de tortura. Há, também, relatos de que Anastácia teria resistido às investidas sexuais do "senhor" branco, que a castigou com o colar e a máscara. Anastácia, era vista como santa por muitas/os escravizadas/os africanas/os, que relatavam que ela possuía poder de cura e de realizar milagres. Após longo período de sofrimento, Anastácia morre de tétano causado pelo colar de ferro que usava ao redor do pescoço. O retrato de Anastácia foi feito pelo francês Jacques Arago, que esteve no Brasil, em uma "expedição científica" como desenhista entre os meses de dezembro de 1817 e janeiro de 1818. A partir da segunda metade do século XX, a figura de Anastácia passa a ser tornar símbolo da brutalidade do processo de escravização brasileiro e de sua herança viva por meio do racismo. Desta forma, Anastácia se tornou uma figura política e religiosa importante do mundo africano e afrodiáspórico, representando a resistência histórica desses povos. Ela também é vista como uma santa dos Pretos Velhos, sempre ligada ao Orixá Oxalá ou Obatalá, orixá da paz, da serenidade e da sabedoria – sendo objeto de devoção tanto no Candomblé quanto na Umbanda (HANDLER e HAYES, 2009; KILOMBA, 2019).

Quero falar sobre a *máscara do silenciamento*. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do *sujeito negro*, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada por senhores *brancos* para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Nesse sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus registros brutais de silenciamento das/os chamadas/os “*Outras/os*”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (KILOMBA, 2019, p. 33).

Kilomba considera a boca um órgão muito especial, é ela, que simboliza a fala e a enunciação, sendo então, no âmbito do racismo, lócus de opressão por excelência e severamente censurada ao longo da história.

A denúncia acerca do silenciamento feita por Bianca se relaciona também a fala potente da feminista negra caribenha Audre Lorde (2019, p. 55) presente no capítulo “A transformação do silêncio em linguagem e em ação” do livro “Irmã Outsider”, quando esta afirma que: “o peso desse silêncio nos sufocará”. Desta feita, a quebra dos silêncios e silenciamento se faz urgente, não podemos mais silenciar aquilo que nos violenta, é preciso que se fale – que se grite! – sobre todas as estruturas e hierarquias sociais que inferiorizam e desumanizam.

O medo ou receio de se adentrar na temática racial no Brasil é sentimento muito comum, afinal nós temos como alegoria fundadora o mito da democracia racial. Este receio também se faz presente na fala da professora egressa em exercício Mariana Niero:

Eu tinha receio de falar

Eu era uma das pessoas que tinha receio de falar qualquer coisa e parecer racista. Só que eu morei com uma menina que entrou por cotas raciais [...] ela fazia Serviço Social, a gente conversava muito, ela me ensinou muito. [Ensinou] que não tem problema você falar: “você é negro.” (MARIANA NIERO, 2018).

Os sociólogos Roger Bastide e Florestan Fernandes na obra “Branços e negros em São Paulo” nos apontam a lealdade das/os brasileiras/os com a democracia racial, o que gera “o preconceito de não ter preconceito”, os silêncios e silenciamentos para não soar ou ser racista, o medo de ser racista.

“Nós, brasileiros”, dizia-nos um branco, “temos o preconceito de não ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto está

arraigado no nosso meio social.”. Muitas respostas negativas explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por essa fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial (BATISTE e FERNANDES, 1959, p. 164).

Além do mito da democracia racial, temos a proliferação da falácia que só pessoas negras poderiam promover debates que versam sobre a temática racial, o que alimenta o racismo de uma forma muito perversa. Sujeitas/os brancas/os privilegiadas/os historicamente afirmam não ter compromisso com a problematização sobre o racismo estrutural e o sistema de hierarquias sociais que desumanizam negras/os e indígenas.

Djamila Ribeiro em seu livro “Pequeno Manual Antirracista” aponta a responsabilidade da branquitude em suplantar a culpa e partir para ações antirracistas, desta feita, o racismo é compreendido como uma problemática social em que todas/os são atoras/es.

Portanto, o racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar (RIBEIRO, 2019, p. 36).

Grada Kilomba (2019) faz uma provocação interessante ao afirmar que o racismo é problemática branca, afinal antes de serem homogeneizados pelo processo colonial e pelas colonialidades os povos negros existiam como etnias, culturas e idiomas múltiplos, até serem transformados e tratados como “o negro”, processo que também acompanha as/os indígenas no Brasil. Tal classificação foi criada para desumanizar seres humanos, tentando os transformar em meras mercadorias, operacionando as colonialidades do saber, do poder e do ser.

Desta feita, compreender o racismo e as relações étnico-raciais como problema das/os negras/os é mais uma das facetas do privilégio branco, como afirma a psicóloga e professora Lia Vainer Schucman (2012; 2018; 2020):

O fato de o preconceito racial recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato de os privilégios raciais estarem associados aos brancos. O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos

brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça. Isso porque a crença na democracia racial isenta a sociedade brasileira do preconceito e permite que o ideal liberal de igualdade de oportunidades seja apregoado como realidade. Desse modo, a ideologia racial oficial produz um senso de alívio entre os brancos, que podem se isentar de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos negros, mestiços e indígenas (SCHUCMAN, 2012, p. 24).

Como é possível perceber as ideologias que relacionam o mito da democracia racial, o branqueamento e os privilégios da branquitude geram o melhor dos mundos para as/os brancas/os, desfrutar dos privilégios – que se expressam como vantagens históricas, estruturais e simbólicas – instaurados historicamente a duras penas para negras/os e indígenas e se eximir da responsabilidade pela manutenção das hierarquias raciais que os privilegiam.

Desta feita, é preciso que as/os professoras/es brancas/os se racializem, se compreendendo como raça e como racistas, afinal, em uma sociedade estruturada no racismo, somos ensinados a ser racistas assim que nascemos, no entanto, essa é uma condição social e não individual. De acordo com Lia Vainer Schucman:

Ser branco não é uma posição individual, é uma posição de grupo na estrutura social. A gente aprende a ser branco, tem um aprendizado de uma vida inteira de performar como branco. Não é que haja uma essência branca de sentimento de superioridade, mas a gente cresce numa sociedade que vai colocando aos brancos esse sentimento. As pessoas aprenderam isso, desde pequenas, porque está na cultura e as pessoas se constituem na cultura. A minha tese é que é impossível nascer no Brasil e não ser racista. Não é do âmbito moral – aprendemos a ser racistas. Isso não quer dizer que a gente não tenha a responsabilidade de construir um outro modo de aprender a estar na sociedade (SCHUCMAN, 2020, não paginado).

Faz-se urgente que, professoras/es brancas/os enxerguem suas responsabilidades tanto na manutenção de estruturas racistas, quanto no combate ao racismo, sendo a educação das relações étnico-raciais, na perspectiva da educação antirracista, uma possibilidade potente. O processo de se racializar e se admitir racista para, a partir desse ponto construir mudanças e engajamento é narrado na mônada a seguir pela professora Mariana Brasil.

Será que eu estou sendo racista, estou sendo machista?

[...] tem uma grande dificuldade das pessoas em se assumirem racistas. Acho que começa por aí, é um grande problema! Que também era um grande problema para mim, que é entender que nós vivemos em uma sociedade machista e racista. Nem sempre nós vamos ter consciência disso exercendo o seu poder sobre a gente e da gente tendo atitudes, tendo

pensamentos, tendo vontades e afins que são machistas e racistas. Então, a primeira coisa é admitir isso para si e tentar se olhar e falar: Poxa será que nisso que eu penso, nisso que eu faço, será que nesses aspectos eu estou sendo racista, eu estou sendo machista? Como que eu posso melhorar isso, como que eu posso pensar isso de outra forma? Será que eu quero? Será que existe como? Enfim, um monte de coisas para pensar! Mas, começa por perguntar para você mesmo o que você quer enquanto posição social e que relação com o outro. Eu acho que é muito difícil! Sabe aquelas coisas bem de um budista? Começa por você a mudança! [risos] Eu acho que é meio estranho essas coisas. Mas eu acho que começa também [por si], porque é muito difícil a gente admitir que somos uma coisa que é vista socialmente como muito ruim (MARIANA BRASIL, 2018).

Sendo necessário, ainda, o deslocamento dos discursos à prática de combate aos preconceitos e discriminações raciais. Afinal, contemplar a educação das relações étnico-raciais, combater os discursos desumanizantes e politizar o conceito de raça é central para a construção de uma educação e uma sociedade comprometidas com a democracia.

Desta forma, vemos o quão dialéticas são as relações entre silenciamentos e resistências no curso de Ciências Biológicas da UFSC. E, a despeito das vontades e engajamento de algumas/ns professoras/es as dificuldades de ampliar o debate racial e implementar a educação das relações étnico-raciais positivas se fazem presentes, essas dificuldades se relacionam, e muito, com a deficiência na formação apontada pelas/os narradoras/os, no entanto, todas as falas dissertam sobre a necessidade de se avançar, de romper os silêncios, de construir a resistência.

A seguir, apresento algumas mônadas que apontam as ausências encontradas na formação de professoras/es em relação à educação das relações étnico-raciais e, como essas ausências reverberam na dificuldade que as/os professoras/es de Ciências e Biologia enfrentam ao trabalhar a temática.

Muita gente não está bem informado sobre esse tema

Mas muita gente, e eu me incluiu nisso também, não tá bem informado sobre esse tema, sobre a gravidade, sobre o quanto que isso é abordado na realidade das escolas. Então a gente fala, a gente reconhece a importância, tudo, mas às vezes não sabe como que é a realidade na escola né, porque a gente não está lá e tal. [...] Também acho que já ouvi algumas vezes alguém falar assim por de cima que o assunto é delicado, que não gosta de falar a respeito porque não sabe muito e tal. É uma preocupação que eu entendo, mas eu acho que quanto menos falar pior fica a situação. Tem que conversar a respeito, sei lá, acho que se a pessoa está bem-intencionada pra de fato melhorar as relações das pessoas tem que conversar mesmo, se não tem muita leitura tem que estar aberto pra ouvir as pessoas principalmente. [...] E, eu acho que quando tu traz isso na escola como um tema exótico, a coisa às vezes passa direto ou passa como um, não sei expressar bem, mas passa como se fosse um tema, uma cota de disciplina.

Ah, você tem que falar sobre aquele assunto, então vou falar e isso se torna... na verdade, é que isso é uma parte muito importante da nossa história da humanidade, principalmente no Brasil e da nossa história, da noção da nossa identidade cultura e tudo mais. Então acho que precisava, a Biologia podia contribuir muito! (ANDRÉ AMARAL, 2018).

É pouco trabalho na graduação

Eu acho que é importante quando os professores começam a falar isso desde cedo para você internalizando, se você convive [...] com pessoas da sua família que são racistas que acham que as pessoas brancas são superiores, se um professor chega e fala: não, não é assim, não tem diferença. Eu acho que isso é importante. Mas eu não sei realmente como eu trabalharia isso agora me formando professora. Teria que correr atrás de como buscar introduzir esse conteúdo de uma forma, não sei, [...] é pouco trabalho na graduação (VIVIAN PELLIS, 2018).

A minha formação estaria muito ruim

Eu [...] sempre fico pensando que, se não fosse eu ir em busca de outras coisas que eu gosto na Biologia, [...] a minha formação estaria muito ruim! Sabe? Muito precária em vários pontos. Se eu não me preocupasse com questão racial, se eu não me preocupasse em ampliar meu debate, o meu conhecimento pra produzir e ser uma boa professora (BIANCA MORAES, 2019).

Não tive nenhum contato com a educação para as relações étnico-raciais!

O curso é extremamente tecnicista! [...] muitos professores ali querem formar novos acadêmicos universitários, realmente não estão preocupados em formar professores pra Educação Básica. Hoje talvez tenha mudado um pouco, com a quantidade de pesquisas. [...] muito professores que eu tive já estão aposentados, talvez isso esteja em mudança. Mas, na minha trajetória, [que] foi de 2008 a 2013 [...] quase não se falava de escola. Não tive nenhum contato com a educação para as relações étnico-raciais! (ARTHUR MAGALHÃES, 2018).

Não me lembro de ter estudado

Não me lembro de ter estudado [educação para as relações étnico-raciais] na graduação, se foi abordado foi de forma superficial, pois não me lembro. [...] E eu sinto uma dificuldade muito grande em trabalhar esses assuntos, sinto mesmo. E às vezes eu sei que é uma coisa que o pessoal pede nas formações dos professores [formação continuada fornecida para professoras/es da rede municipal de ensino de Florianópolis] [...] porque falta, falta! Falta esse conhecimento de como tu abordar, onde tu pode abordar, de que forma, com que atividade, sabe? Falta... eu sinto muita falta, muita falta (MARIANA NIERO, 2018).

Embora as/os narradoras/os explicitem as falhas em relação as suas formações iniciais no curso de Ciências Biológicas, todas/os afirmam a importância de se trabalhar com a educação das relações étnico-raciais dada urgência de contemplar essa temática na Educação Básica, não apenas para cumprir os marcos

legais, mas para promover uma educação inclusiva comprometida com a humanização e com consciência política e histórica da diversidade.

Além dos silêncios e ausências presentes no curso da Bio notei nas narrativas das/os professoras/es que se propuseram a trabalhar com a educação das relações étnico-raciais o efeito reverso do planejado. Professoras/es que pretendiam romper estereótipos e preconceitos raciais em suas práticas educativas acabaram por realizar aulas em que as/os estudantes promoveram movimentos de reafirmar os preconceitos raciais que deveriam ser problematizados.

A professora formadora Mariana Brasil conta que após conhecer os debates sobre o papel das Ciências e Biologia na educação das relações étnico-raciais, as legislações reguladoras e trocar informações com o professor Douglas Verrangia ela planejou e executou uma aula tendo essa temática como tema central.

Aconteceu tudo ao contrário do que eu queria!

E foi horrível! [risos]. Foi horrível assim. Foi horrível, eu levei um texto [do Douglas Verrangia] para gente discutir, não era Estágio, era Tópicos de Educação em Biologia que eu dou todo semestre para o noturno. Aí eu levei essa discussão para a sala de aula, os alunos leram o texto e aí a discussão começou com um monte de questões senso comum, assim muito comuns sobre racismo. Os alunos falando mal das cotas, falando que era a desvalorização do povo negro. [...] eram alunos do REUNI que falaram contra as cotas, inclusive. Enfim, é isso, porque o noturno foi inteiro pensado a partir do REUNI. Só que assim, o que aconteceu foi que eu não conseguia desconstruir essas ideias. Eu não estava absolutamente preparada para isso, eu achei que estudar dois meses iria ser o suficiente. Tinha muito pouca coisa publicada naquela época ainda. Acho que ainda tem muito pouca coisa publicada sobre. Não consegui discutir com os alunos, foi horrível assim, foi uma experiência traumática porque tudo que eu queria promover foi ao contrário, sabe? Ao invés de ser um espaço para a desconstrução de ideias sobre racismo, eu vi como um espaço que as pessoas estavam expondo ideias racistas e eu não conseguia ter elementos e argumentos para também contrapor essas coisas. Fiquei super frustrada, queria morrer assim, falava: meu deus! Aconteceu tudo ao contrário do que eu queria! [risos]. Aí eu fazia terapia na época, eu fui para a minha terapeuta chorando: Ah, minha aula foi horrível, não sei o que eu faço? Como é que eu posso ser tão ruim nisso, eu li as coisas! Enfim. Aí ela falou assim: “Olha, eu vou te colocar em contato com o pessoal do Movimento Negro Unificado da UFSC, eles já estão com a experiência em trabalhar com isso há muito tempo e você vai ter que estudar”. Daí eu falei: “Tá, eu vou estudar!” (MARIANA BRASIL, 2018).

Já o professor Arthur, egresso em exercício na Educação Básica narra como uma fala dele foi recebida por uma estudante negra de forma distorcida e interpretada como racista, ele expõe também as reflexões que essa experiência gerou.

Eu consegui produzir o efeito completamente inverso do que eu queria

Na escola eu tenho um caso bem interessante que também mudou a forma como eu, me deu um novo olhar, eu sempre trabalhei, tenho sempre trabalhado em comunidades vulneráveis e que tem uma porcentagem muito grande de estudantes e trabalhadores negros. E sei dessa realidade, sempre tentei fazer um trabalho condizente com isso de combate ao racismo, e colocando como uma questão muito crítica. Mas ano passado em São José [SC], eu passei por uma experiência muito incômoda que foi: no último dia de aula, eu estou na sala dos professores e está aquela finalização geral assim, a diretora vem na sala dos professores conversa com a supervisora pedagógica e fala assim: "Ah, a mãe da aluna tal está esperando pra conversar com o professor Arthur sobre o caso de racismo". Eu estava com uma estagiária do meu lado que me acompanhou boa parte ali do ano, olhei pra ela e ela assim: "O que que é isso?", "Eu não faço ideia. Não faço ideia do que que é.". Aí eu tive essa situação muito constrangedora que foi ser acusado de praticar racismo em sala de aula numa situação que foi, na verdade, uma grande falha de comunicação, mas que eu acabei produzindo um distanciamento com a estudante e ela não se sentiu mais a vontade de vir falar comigo, por coisas que eu falava em sala de aula que eram antirracistas. Do tipo, um dia essa aluna perguntou pra mim se era pecado ser gay. E aí eu parei assim, eu estava falando sobre coisas que talvez eu acho que a questão da homossexualidade entrou ali como um exemplo e tal. Mas aí ela perguntou e eu tive que parar a aula e falar assim: "Tá, onde você já viu isso?". Ela falou assim: "Ah, na igreja". Aí eu falei: "Então, a gente tem que tomar cuidado com algumas informações que vem pra gente, porque tem igrejas dessa mesma linha que também dizem que pessoas negras são amaldiçoadas. Você acredita que pessoas negras são amaldiçoadas?". Eu joguei essa pergunta pra ela. Aí ela não respondeu e eu coloquei assim um ponto de interrogação. Pra mim, eu estava fazendo uma coisa positiva. O que essa menina entendeu foi que eu disse que negros são amaldiçoados, ou seja, eu consegui produzir o efeito completamente inverso do que eu queria. Em outro momento também, eu fiz algum comentário do tipo de que polícia mata muito mais pessoas negras do que pessoas brancas. Fazendo também uma crítica a isso, e o que ela entendeu foi que polícia mata negros porque tem que matar. Então, ter a mãe dela falando isso pra mim foi extremamente constrangedor. Tentar explicar que era o contrário, mas tendo que assumir a culpa de que... eu tive que fazer um processo reflexivo enorme de que a gente está trabalhando com crianças de 10 a 15 anos. Eu sempre estive no Ensino Fundamental e não se joga uma informação assim solta. Tem que se ter um cuidado muito grande pra se trabalhar sobre isso, porque as interpretações possíveis ali sempre serão grandes. A gente não tem controle do que vai ser interpretado, mas a gente tem o controle do que é dito. Eu posso tentar ali modelar o que eu estou dizendo pra produzir o mínimo de interpretações aleatórias ou diversas possíveis. Então, isso me trouxe um processo reflexivo muito grande e constrangedor, porque mesmo depois de a supervisora lá junto comigo me defendendo, falando assim: "Olha, eu conheço o trabalho do professor. Eu tenho certeza de que isso é um mal-entendido, tal.". E eu tentando assumir a culpa, mas falando assim ó: "Nunca foi a minha intenção, inclusive eu tenho trabalhos justamente no sentido oposto.". Mesmo assim no final, eu fui cumprimentar a mãe e a mãe virou as costas e foi embora (ARTHUR MAGALHÃES, 2018).

Nas duas situações as/os professoras/es narraram o efeito reverso que suas práticas educativas geraram e como eles/as se sentiram após o ocorrido. Embora sentimentos negativos tenham se abatido sobre elas/es, deixar de trabalhar com a

educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva antirracista não foi uma opção. E, elas/es prosseguiram rememorando sobre as experiências vividas, buscando mais informações e conhecimentos para poderem concretizar práticas educativas de resistência, comprometidas com a educação antirracista.

Lia Vainer Schucman (2020) comenta que o medo de errar se faz presente na implementação de práticas antirracistas, mas pondera que:

Se errar, tenta de novo. Por que há esse medo gritante de errar na prática antirracista? [...] uma pessoa vai achar legal o que você faz, outra não e tudo bem. Há uma fragilidade muito grande de receber uma crítica neste lugar de brancos que faz parte dessa estrutura. Muita gente fala 'bom então a gente só vai incorporar [práticas antirracistas] depois que a gente pensar muito'. Não é assim. Você começa a incorporar e vai ter erro e você vai levar porrada, vai ter pessoas negras falando que está errado. Ouve, reflete, e vai pra frente (SCHUCMAN, 2020, p. sem paginação).

Ouvir, refletir, problematizar, se questionar, seguir em frente e procurar outras/os interlocutoras/es para agregar foi o que a professora formadora Mariana Brasil fez, ela entrou em contato com militantes do Movimento Negro Unificado (MNU) para que essas/es a auxiliassem na elaboração e execução de aulas que versassem sobre a educação das relações étnico-raciais positivas e justas. Esse encontro foi muito potente e as/os militantes do MNU acompanharam a professora durante várias aulas. Outras/os interlocutoras/es que a professora fez foram as/os estudantes de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), que tinham como escopo de suas pesquisas a educação das relações étnico-raciais. A busca por essas/es interlocutoras/es mostram a beleza do formar-se professora/or e da necessidade da formação permanente na perspectiva freiriana (1988; 2000).

As narrativas da professora formadora Mariana Brasil me possibilitaram tecer duas mônadas que abordam a importância da formação permanente, na primeira ela deixa um conselho para as/os professoras/es que estão finalizando a graduação os alertando sobre como é necessário estar em constante formação, fazendo-se professora/or (PAIM, 2005), a formação do/a professor/a de Ciências/Biologia não se finda com o final do curso; já na segunda mônada ela narra seu próprio processo de formação permanente, de fazer-se professora e como buscou novos interlocutores na sua caminhada para lidar com a educação das relações étnico-raciais positivas.

A ideia é estar se formando sempre

[...] nenhum curso prepara a gente para tudo na vida! e [...] isso é muito melhor, porque a ideia de que a gente está formado porque terminou um curso é uma das piores coisas que eu consigo pensar na vida. A ideia é estar se formando sempre, se olhando sempre, olhando os outros sempre e buscando mudar conforme as suas convicções, conforme o que você considera importante, e estar sempre mudando nesse sentido de buscar ser mais, de buscar ser mais com os outros. Não esperar que o negócio acabou, porque acabou um curso. Nem para ser técnico em Biologia, nem para ser professor e nem para ser nada (MARIANA BRASIL).

Estou muito motivada pelas reações dos alunos

E aí ela [minha terapeuta] me deu o telefone de uma aluna das Ciências Sociais, que é a Luciana de Freitas, que é uma santa assim na minha vida [risos]. E eu fui conversar com ela no café ali do CFH [Centro de Filosofia e História, e ela achou super estranho uma professora-doutora ir pedir ajuda para ela. Daí eu falei: Mano, pelo amor de deus, eu preciso que você me dê a aula. Daí ela falou: Nossa, que legal, porque normalmente os professores da UFSC chamam a gente para ficar num cantinho e eles falam tudo o que querem falar e depois falam “Ah, essa aqui é do MNU [Movimento Negro Unificado] e tal”, e aí acaba a aula e a gente vai embora. Aí eu fiquei meio de cara. Eu contei para ela o que aconteceu, daí ela falou assim: Olha, eu posso te ajudar no início. A gente pode chamar um pessoal do MNU para estar nas suas aulas para fazer essa discussão. As pessoas já estão mais bem preparadas por estarem na luta social e fazendo falas em vários espaços. [Isso] me ajudou um monte! [Então] na próxima aula que a gente quis trabalhar, ela foi. Aí eu falei para ela: Olha, que você dê aula na minha sala, porque eu preciso ter essa aula junto para começar. E eu preciso que você me dê coisas para ler, e eu preciso um monte de coisa. Ela foi muito legal, sempre presente nessas aulas. Quando ela não podia estar, ela chamava outras pessoas do Movimento Negro para estar junto com a gente. E o pessoal tinha... Nossa! Mas um jogo de cintura assim para discutir as questões étnico-raciais na educação, com as coisas, com todos os preconceitos que eu achava que os alunos não tinham mais e eles têm e é muito forte, e com várias coisas que eles estão convictos! Eles têm argumentos para desconstruir tudo. [...] Acho que durante dois anos, tinham pelo menos duas aulas por semestre que eu pedia para estarem comigo. Em alguns momentos eu me arriscava a falar assim, mas não sempre. Então, demorou para eu ficar à vontade para trabalhar. Demorou sério, mesmo, até o ano passado, ano passado eu comecei a dar aula sozinha. Enfim, inicialmente a galera do MMU, depois começaram a aparecer no nosso programa [PPGECT – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica] estudantes que estavam trabalhando com o ERER [Educação para as Relações Étnico Raciais]. E aí eu comecei a chamar esses estudantes que faziam estágio docência para ministrar algumas oficinas e [apresentar seus] trabalhos acadêmicos, participando [assim] das aulas. E acho que eu fui aprendendo um pouco assim sobre isso, mas é muito difícil você trabalhar a Educação para as Relações Étnico-raciais sendo branca, e aí também a ideia de Lia Schucman ajudou muito também, eu não ter mais medo de trabalhar isso sozinha sendo branca. Foi muito bom! Eu levei as entrevistas dela, ela é genial! Então, ajudou bastante também falar desse meu lugar, que era um pouco a minha dificuldade, assim como é que eu vou falar de racismo sendo branca? É muito difícil, então eu achei muito legal falar sobre a branquitude e privilégios é mais fácil. Bem mais fácil. [...] Agora, porque eu estou muito motivada pelas reações que eu tenho dos meus alunos quando eu trabalho esses temas em sala de aula (MARIANA BRASIL, 2018).

Nestas mônadas, podemos ver a riqueza do processo de fazer-se professora/or (PAIM, 2005), da formação permanente e da necessidade de contemplarmos diversas/os interlocutoras/es nesta formação. A presença e a práxis das/os integrantes do MNU auxiliaram a professora Mariana Brasil a reelaborar suas práticas pedagógicas, dando a ela mais segurança para trabalhar a educação das relações étnico-raciais em interface com as Ciências Biológicas.

A experiência da professora Mariana Brasil mostra a potência do movimento negro como educador como explicita a pedagoga e professora negra Nilma Lino Gomes (2017) ao enfatizar o papel do Movimento Negro Brasileiro como educador, como produtor de saberes emancipatórios e como sistematizador de conhecimentos sobre a temática racial, experiências educadoras gestadas secularmente pelas lutas por emancipação.

Para a professora Nilma, a potência do movimento negro é extraordinária, afinal:

Esse movimento social trouxe discussões sobre o racismo, discriminação racial, gênero, juventude, ações afirmativas, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p. 17).

Outras/os interlocutoras/es que auxiliaram a professora Mariana Brasil nesse processo de formação foram as/os estudantes do PPGECT, que abordavam a temática étnico-racial em suas pesquisas de mestrado e doutorado. Vale destacar, que a ampliação do debate étnico-racial dentro da academia vem ganhando corpo tanto pelo ingresso de pesquisadoras/es negras/os – sejam elas/es estudantes ou professoras/es, principalmente após o advento das políticas de ações afirmativas compreendidas como ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória – nesses espaços, quanto pelo engajamento de pesquisadoras/es brancas/os.

A professora Nilma Lino Gomes nos mostra que as mudanças advindas pela inserção de intelectuais negras/os nas universidades são múltiplas, segundo ela:

A eficácia da entrada dos intelectuais negros nesse espaço e as mudanças que eles têm trazido para a produção do conhecimento não dependem apenas da sua capacidade de formulação teórica e do domínio de instrumentais acadêmicos, mas da sua capacidade de articulação interna e externa em contextos racializados e marcados por disputas de poder. Depende também, da sua capacidade de não se perder em meio a um contexto tão complexo e de resistir às cobranças e acusações oriundas daqueles que advogam pela ciência de tradição positivista. O desafio é produzirem conhecimentos sem perder a sua forma de ser e ver mundo em uma perspectiva afro-brasileira (GOMES, 2010, p. 509).

Nilma nos alerta, ainda, ser imprescindível compreendermos que: “A entrada dos ‘diferentes’ como produtores de ciência e a chegada dos ‘ex-objetos’ ao mundo da pesquisa acadêmica configuram um novo campo de tensão epistemológica e política.” (2010, p. 509). Desta feita, a entrada de pesquisadoras/es negras/os na academia vem movendo estruturas a abrindo caminhos para a construção de uma ciência contra hegemônica na guerra entre racionalidades em espaços de poder historicamente instaurados.

A experiência narrada pela professora Mariana Brasil me remeteu ao artigo 79-A da lei 10.639/0, nele afirmava-se que: “Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.” (BRASIL, 2003). Infelizmente, o artigo foi vetado e perdemos assim a possibilidade de termos um marco legal regulatório da formação de professoras/es comprometido com a interlocução com o Movimento Negro e com pesquisadoras/es tanto da academia quanto de demais instituições de pesquisa que trabalham com a temática étnico-racial.

Afinal, foi exatamente a partir da união com essas/es interlocutoras/es – do Movimento Negro e da academia – e da continuidade na busca por mais autoras/es que dissertassem sobre a educação para as relações étnico-raciais que a professora Mariana Brasil se sentiu segura para seguir sua caminhada. Podendo perceber e se encantar pelo retorno que as/os estudantes dão em suas aulas. A professora também comentou que sentia receio de trabalhar a temática racial sendo branca, afirmando se sentir mais confortável trabalhando sob a perspectiva da branquitude. Desta feita, ela encontrou uma maneira de se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que privilegia historicamente pessoas brancas e gera desigualdades para pessoas negras e indígenas.

A forma como a professora Mariana Brasil constrói sua narrativa me remete, invariavelmente, ao esvaziamento do conceito de lugar de fala. Há a propagação da falácia de que somente negras/os possuem lugar de fala para versar sobre o racismo; apenas mulheres têm lugar de fala para dissertar sobre machismo e misoginia¹³⁴; que exclusivamente LGBTQIA+¹³⁵ detém lugar de fala para tratar de assuntos relativos a LGBTQIA+fobia.

Mas, como afirma Djamila Ribeiro (2017) em seu livro “O que é lugar de fala?” todo mundo tem lugar de fala, ou seja, todas/os possuem lócus de enunciação, localização social e falam a partir do lugar que pertencem. O lugar de fala se relaciona ao lugar social, à localização de poder dentro da estrutura em que vivemos. Lugar de fala não possui relação com não poder falar sobre determinados assuntos, também, não está relacionado com vivências e com as experiências individuais, afinal, não é possível existir conceitos que abarquem toda a multiplicidade dessas experiências.

No entanto, esses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e desumanizada têm suas produções intelectuais, saberes e vozes tratadas de modo igualmente subalternizado, os relegando aos lugares estruturalmente silenciados. Isso, de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem múltiplas formas de organização no âmbito político, cultural e intelectual. O ponto é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções (RIBEIRO, 2017, p. 63).

¹³⁴ Elenquei duas diferentes formas de opressão que as mulheres sofrem dentro de um sistema que tem suas estruturas fundadas na supremacia masculina, o patriarcado, embora sejam conceitos diferentes, esses se inter-relacionam e estão abarcados por este sistema. É importante destacar que, a misoginia é compreendida enquanto ódio contra as mulheres, sentimentos de desprezo, preconceito, repulsa e aversão a tudo que se relacione ao feminino. A misoginia esta presente em nossa cultura nos comportamentos agressivos, na violência sexual, na cultura do estupro, na objetificação do corpo feminino e no feminicídio. O machismo, por sua vez, se relaciona a ideia de superioridade masculina e inferioridade feminina, essa concepção gera a ideia de supervalorização de características ditas masculinas e dos direitos dos homens em detrimento das características ditas femininas e dos direitos das mulheres.

¹³⁵ É a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e demais arranjos que não cabem no sistema cis-heteronormativo, tais como: demissexuais, pansexuais, intrassexuais, etc. Essa sigla sofreu modificações ao longo dos anos e tem a intenção de unir em uma comunidade todas as sexualidades e orientações sexuais que não se enquadram na cisgeneridade e heterossexualidade, de acordo com a drag queen e ativista Lorelay Fox (2019) e com a drag queen e professora Rita Von Hunty (2018).

Desta feita, em uma sociedade estruturada pelo racismo, pelo machismo e pela cis-heteropatriarcal se faz urgente que todas/os se comprometam para problematizar e desconstruir as hierarquias sociais que (re)produzem desigualdades baseadas em raça, gênero e orientação sexual. Sendo assim, é necessário que várias vozes coexistam.

Já que:

O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquia de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (RIBEIRO, 2017, p. 64).

No entanto, o protagonismo deve ser assegurado para que a existência digna de grupos subalternizados seja garantida, para que se rompa com o silêncio instituído e com hierarquias desumanizantes. E, também, para que haja a autorrepresentação discursiva de grupos que foram discriminados e segregados historicamente. Desta feita, grupos oprimidos têm participação ativa e protagonismo nas formas de saber e poder sobre suas próprias condições, rompendo, assim, com os regimes de invisibilidade e silenciamento impostos sobre esses segmentos da sociedade.

Djamila nos alerta que há pessoas que afirmam que ‘o importante é a causa’, que ‘não se importa quem fala’, ou ainda que seria possível a existência de uma suposta “voz de ninguém”. Como se não fôssemos corporificadas/os, marcadas/os e deslegitimadas/os pela norma colonizadora! “Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade.” (RIBEIRO, 2017, p. 90).

Ressalto ainda que, protagonismo não deve ser confundido com cobrança de posicionamento, ela ocorre quando sujeitas/os que pertencem a grupos subalternizados são constantemente cobrados a se posicionarem sobre determinadas pautas. Assim, grupos inteiros são homogeneizados e retira-se deles, mais uma vez, a individualidade, para além, na cobrança de posicionamento feridas abertas pelo sistema de hierarquização são novamente cutucadas, causando ainda mais sofrimento.

Pessoas brancas se sentem autorizadas/os a cobrar posicionamento de negras/os para que esses resolvam problemas criados por seus iguais, essa seria mais uma das facetas do racismo. Pois, é na cobrança de posicionamento que há o apagamento de que as:

Pessoas negras são diversas. Existem pessoas que são conservadoras. Existem pessoas que são alheias a essa questão [racial], assim como pessoas brancas. Temos que tomar cuidado com esse tipo de cobrança para não colocar pessoas negras sempre nesse lugar de que tem que estar na luta, ser militante, ignorando sua subjetividade e suas próprias construções. Acontece comigo também quando alguma pessoa negra faz um discurso conservador. [...] Eu respondi: bom, eu acho interessante porque quando um homem branco é exposto em um escândalo de corrupção, ninguém cobra os outros homens brancos que deem resposta sobre ele. Mas as pessoas acham que a gente tem que dar uma resposta sobre todos. As pessoas negras não são vistas como indivíduos, são vistas como um grupo homogêneo. As pessoas brancas são vistas como indivíduos. Se um indivíduo branco comete um erro, o indivíduo é responsabilizado. Quando é uma pessoa negra, o grupo inteiro leva a responsabilidade, negando que somos diferentes, negando que estamos em espectros políticos diferentes [...] (RIBEIRO, 2020, não paginado).

Desta feita, em uma sociedade estruturada pelo racismo, pelo machismo e pela cis-heteronormatividade somente negras/os, mulheres e LGBTQIA+ são vistos como grupos identitário, ou seja, brancos, homens cisgênero e heterossexuais são compreendidos, mais uma vez, como a norma.

Djamila Ribeiro chama nossa atenção mostrando como a cobrança de posicionamento racializa apenas as/os negras/os, retirando desses/as suas subjetividades e suas identidades, exigindo deles/as uma militância incansável e permanente.

A cobrança de posicionamento também setoriza a responsabilidade sobre problemas estruturais, deslocando, mais uma vez, a percepção de que o racismo seria “o problema do negro”, bem como o machismo dissesse respeito apenas às mulheres. Este deslocamento retira o dolo dos grupos opressores, sendo mais uma peça desse caleidoscópio macabro das hierarquias sociais desumanizantes.

Gostaria de destacar outro conceito que conversa com os já elencados – lugar de fala, protagonismo e cobrança de posicionamento – que é o conceito de representatividade. A representatividade se relaciona a representação de grupos socialmente subalternizados, essa representação se dá quando sujeitas/os desses grupos possuem papel de destaque na sociedade. E, por mais que a

representatividade seja importante, ela, sozinha, não garante o protagonismo e nem mesmo o debate qualificado.

A importância da representatividade aparece na mônada narrada pela professora formadora Mariana Brasil, ela costuma fazer provocações em suas aulas sobre a falta de representatividade de mulheres – tanto brancas quanto negras – e homens negros nos livros didáticos de Ciências/Biologia e também nos livros de anatomia e fisiologia humana, ou seja, as representações são majoritariamente feitas por homens brancos, reforçando mais uma vez o branco como norma e a compreensão da branquitude na “ideia de que o sujeito branco não tem raça ou etnia e que corresponde ao padrão normativo único, o "natural".” como afirmam as/os professoras/es de Ciências e Biologia Yonier Marin, Pâmela Nunes e Suzani Casiani (2020, p. 228) no artigo em que problematizam a branquitude e a cisgeneridade na formação de professoras/es de Ciências Biológicas.

Só tem caras brancos

A primeira aula que eu dou [na disciplina] Tópicos [em Biologia e Educação] é a que eu mostro os livros didáticos e quantas representações de mulheres tem num livro didático de Biologia. É só uma! Só quando aparece o sistema reprodutor! Também mostro para os alunos e pergunto para eles: “O que vocês estão vendo nesse modelo?” “Os modelos são todos brancos!” Aí um aluno levantou a mão e falou assim ó: “Ah, é para ver melhor.” Daí eu: “Oi?! Se fosse um modelo mais escuro a pessoa não ia enxergar os órgãos, oi?!” Ai eu mostro o slide com o modelo de um cara negro. Acho que dá para enxergar os órgãos! Mas é isso, assim, os nossos modelos de fisiologia dos manuais de Ensino Superior só têm caras brancos. Dá uma olhada nos livros aí da biblioteca que os alunos leem. Então, acho que... e aí a ideia de modelo anatômico, de modelo fisiológico é associada a esse modelo branco de um homem. Então... só para começar por aí, e eu acho que isso não é ao acaso! Eu acho que quem fez esses modelos eram inicialmente esses caras, mas eu acho que a gente está com pessoas ocupando outras posições e outras pessoas podem mostrar outros modelos né, ou sei lá, todos os modelos possíveis! Imaginados e enfim. Mas só para começar, uma coisa bem bobinha assim, que você pega qualquer livro didático e dá uma olhada [...] A galera do Ensino Superior nem pensa sobre isso! Os caras que escrevem os manuais de anatomia e fisiologia não pensam sobre isso! (MARIANA BRASIL, 2018).

A professora Mariana Brasil nos mostra como é recorrente a interiorização da branquitude como norma quando um dos alunos afirma que os modelos brancos são melhores para estudar os órgãos humanos, mostrando mais uma vez como a branquitude está à serviço da humanização exclusivamente dos homens brancos. Ela afirma ainda, acreditar não ser por acaso que os modelos são, em sua grande maioria, masculinos e brancos afinal, eram esses sujeitos que elaboraram os

primeiros modelos anatômicos e a despeito de mulheres e negras/os ocuparem hoje locais de poder – mesmo em menor proporção –, o que possibilitaria a elaboração de modelos mais diversos possíveis, isso não acontece. Não acontece porque os responsáveis por elaborar os modelos de anatomia e fisiologia no Ensino Superior não pensam sobre isso! Mas, será mesmo que eles não pensam sobre isso? Ou pensam e fazem questão de continuar reproduzindo os modelos masculinos e brancos, corroborando com a colonialidade, o racismo estrutural e o patriarcado em um grande “pacto narcísico” (BENTO, 2002)¹³⁶ da branquitude.

A importância da representatividade também aparece na mônada “Se fosse um professor negro ou uma professora negra seria melhor” narrada pela professora em formação inicial Bianca Moraes.

Se fosse um professor negro ou uma professora negra seria melhor

Aí fiz essa [disciplina Estudos Afro-brasileiros], só que a professora era branca, a Ilka [...] a disciplina foi legal, vários textos massa, mas se fosse um professor negro, uma professora negra ia ser bem melhor. Mas, foi legal assim, eu gostei dessa disciplina. [...] [Acredito que a] falta de professores negros [dentro do curso] é bem complicado! Porque aí tu não se vê lá, e tu vê que teus colegas brancos tem a referência no que é igual à eles. Eles pensam sempre que [...] vai ser aquele perfil, quando veem algum negro ou alguma outra pessoa que é diferente do estereótipo que eles estão acostumados a ver, eles não botam muita fé ou [...] ficam meio que surpresos (BIANCA MORAIS, 2019).

Bianca Moraes nos conta sobre sua experiência quando cursou a disciplina Estudos Afro-brasileiros, ela afirma que se a disciplina fosse ministrada por uma/um professora/or negra/o os debates teriam sido mais interessantes. Ela narra, também, sobre a falta de representatividade dentro do curso de Ciências Biológicas, assim, todas/os as/os estudantes brancas/os se sentem representadas/os, enquanto as/os estudantes negras/os nunca tem a oportunidade de ver seus iguais. O fato do curso não possuir professoras/es negras/os em seu corpo docente, ao menos durante o percurso formativo de Bianca, faz com que estereótipos sobre negras/os geram reverberados, assim, quando Bianca participa de debates e se impõe nas aulas e demais atividades acadêmicas gera surpresa em suas/es colegas.

¹³⁶ Expressão cunhada pela psicóloga negra Maria Aparecida Bento (2002), mais conhecida como Cida Bento, em sua tese de doutorado em psicologia, intitulada: “Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público”, que diz respeito ao acordo entre brancas/os que necessariamente se estrutura na negação do racismo e desresponsabilização pela sua manutenção.

O racismo no Brasil opera tanto pela ausência na representação – falta de representatividade – quanto pela representação negativa e estereotipada, assim, as/os colegas/as brancas/os de Bianca se surpreendem quando ela não se enquadra. Para Joice Berth (2019), as construções de estereótipos, implantadas historicamente, com a finalidade de ridicularizar, desqualificar e desumanizar permanecem solidificadas no senso comum da opinião pública e necessitam de um árduo trabalho de ressignificação para libertar, principalmente, mulheres negras dessas estratégias de desqualificação por meio do confronto e eliminação da mentalidade colonial anti-negros.

Berth, também disserta sobre o papel dos meios de comunicação, em especial da televisão, na construção e manutenção desses estereótipos, em que “diariamente pessoas negras são bombardeadas com informações de inadequação e/ou inexistência” (2019, p. 118) na tentativa de massificar ideais coloniais e colonialistas que intencionam “a consolidação pacífica e cordial desses ideários de hierarquização racial” (118-119). Desta feita:

[...] a imagem da pessoa negra oscila entre escassez premeditada e aceita pela branquitude, que sempre quis se assemelhar a cidadãos do continente europeu, negando ao máximo suas raízes afro-ameríndias, e o vilipêndio descarado de nossas identidades, cimentando no imaginário de toda uma sociedade a forja de uma existência casual ou causal, a exemplo das novelas globais que dialogavam e reproduziam os costumes e mentalidades da segunda metade do século XX, e que nunca levaram ao ar uma história negra completa, com família, afetos, trabalhos, desejos e anseios, tão comuns como os de qualquer pessoa branca retratada nesse mesmo veículo. Os símbolos de beleza exaltados e os protagonistas de diversas histórias sempre foram brancos. Até mesmo quando se adaptava a literatura que trazia explicitamente a presença de personagens e histórias negras e que viviam em territórios negros [...], esses personagens eram embranquecidos e reforçavam os ideias de mestiçagem nacional, que, em verdade, se resumia à cultura do branqueamento como forma de recuperação da dignidade do povo brasileiro “manchada” pela negritude africana que aqui foi depositada (BERTH, 2019, p. 119).

É contra esse processo perverso que se abre a possibilidade de aplicação e ampliação da representatividade, no entanto, mais eficiente que a representatividade é a proporcionalidade!

Devemos estar atentos aos motivos históricos e estruturais que impedem que a proporcionalidade de sujeitas/os negras/os que são 55,8% da população brasileira (IBGE, 2019) não esteja refletida nas instituições de ensino, em especial, no corpo docente. É sabido, que a implementação das ações afirmativas, trazidas brevemente

no capítulo dois desta tese, tem gerado uma onda de representatividade rumo à proporcionalidade, já que as/os pretas/os e pardas/os passaram a ser 50,3% das/os estudantes de Ensino Superior da rede pública no último levantamento do IBGE (2019). E, embora ainda permaneçam sub-representadas/os, esse número é o maior da série histórica.

Há que se deixar muito bem pontuado que, embora a representatividade seja importante, ela por si só não garante o protagonismo e o empoderamento de grupos sociais historicamente subalternizados e desumanizados, nem o compromisso com pautas comprometidas com a vida, com a diversidade, com a valorização das diferenças, com os direitos humanos, antissexistas e antirracistas. Para que isso ocorra é necessário que haja, o que a professora feminista negra Patrícia Hill Collins (2016) chamou de autodefinição e de autoavaliação, para ela:

A insistência quanto à autodefinição das mulheres negras remodela o diálogo inteiro. Saímos de um diálogo que tenta determinar a precisão técnica de uma imagem para outro que ressalta a dinâmica do poder que fundamenta o próprio processo de definição em si. Feministas negras têm questionado não apenas o que tem sido dito sobre mulheres negras, mas também a credibilidade e as intenções daqueles que detêm o poder de definir. Quando mulheres negras definem a si próprias, claramente rejeitam a suposição irrefletida de que aqueles que estão em posições de se arrogarem a autoridade de descreverem e analisarem a realidade têm o direito de estarem nessas posições. Independentemente do conteúdo de fato das autodefinições de mulheres negras, o ato de insistir na autodefinição dessas mulheres valida o poder de mulheres negras enquanto sujeitos humanos [...] Enquanto a autodefinição de mulheres negras dialoga com a dinâmica do poder envolvida no ato de se definir imagens do self e da comunidade, o tema da autoavaliação das mulheres negras trata do conteúdo de fato dessas autodefinições. Muitos dos atributos existentes nos estereótipos relacionados a mulheres negras são, em verdade, versões distorcidas de aspectos do comportamento das mulheres negras vistos como os mais ameaçadores ao patriarcado branco (COLLINS, 2016, p. 103-104).

Para Collins quando as feministas negras se autodefinem e se autoavaliam há dois desdobramentos: em primeiro lugar, processos de resistência à desumanização essencial aos sistemas de dominação por meio da definição e valorização da consciência do próprio ponto de vista autodefinido frente a imagens objetificadoras. E, em um segundo sua importância em permitir que mulheres negras rejeitem à opressão psicológica internalizada.

Desta feita, para além da representatividade reivindicada por Bianca Morais, é necessário que sujeitas/os negras/os engajadas/os possam se autorepresentar, rompendo tentativas de silenciamento e representação estereotipada ou nula. Já

que, a mera representatividade, ou seja, a existência de professoras/es e estudantes negras/os não implica, necessariamente, a defesa de pautas étnico-raciais na academia. Neste caso, quando Collins reivindica a importância da autorrepresentação feita pelas feministas negras, ela chama atenção para sujeitas que possuem tanto a pertença racial quanto de gênero em suas pautas. Sendo importante explicitar que o feminismo negro possui um projeto de sociedade que rompa com a desigualdade por meio da implantação de marcos civilizatórios que pensem em novos modelos de sociedade, modelos mais democráticos e equânimes (RIBEIRO, 2017; 2018; 2019). Para que haja o comprometimento com essas pautas e, sobretudo, a educação das relações étnico-raciais, numa perspectiva antirracista, é necessário que haja a ampliação do letramento racial e da consciência negra por todas/os.

O conceito *racial literacy* foi cunhado pela antropóloga afro-estadunidense France Winddance Twine (2006)¹³⁷ e traduzido por Lia Vainer Schucman (2012)¹³⁸ como letramento racial. O letramento racial é um conceito potente que convoca à reflexão e exige posicionamento teórico e prático, ou seja, a práxis, ele se relaciona a aquisição da potente compreensão da forma como a raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais das/os sujeitas/os, seja no âmbito individual ou coletivo. O letramento racial funciona como uma lente de ver o mundo em que à temática racial está presente, sendo esta fundante e estruturante.

De acordo com Twine (2006) e Schucman (2012) o letramento racial é baseado em seis fundamentos. O primeiro é o reconhecimento da branquitude, com todo seu valor simbólico e material, é necessário que as/os sujeitas/os reconheçam que a condição de branca/o se integra a privilégios, enquanto a de não brancas/os a desfavorecimentos. O segundo é a definição de que o racismo é um problema atual, e não apenas um legado histórico, afinal, o legado histórico continua a ser (re)produzido e (re)modelado secularmente, sendo até mesmo aprofundado em tempos de crise, como, por exemplo, na atual pandemia de covid-19 que vem vitimando 40% a mais de negras/os em relação as/aos brancas/os no Brasil (VIÑAS;

¹³⁷ Para cunhar este conceito Twine realizou trabalho etnográfico de aproximadamente sete anos que incluiu tanto entrevistas como também a permanência nas casas de famílias inter-raciais, 121 ao total, na Inglaterra e nos Estados Unidos.

¹³⁸ Em sua tese *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*.

DURAN; CARVALHO, 2020), já a mortalidade entre as/os indígenas é 16% maior¹³⁹ (WELLE, 2020). O terceiro é o entendimento de que as identidades raciais são aprendidas por meio de uma pedagogia colonialista e da colonialidade, sendo resultado de práticas sociais excludentes e desumanizadoras. O quarto é apropriação de uma gramática e de um vocabulário racial que possibilite a compreensão e debate crítico dos conceitos de raça, racismo e antirracismo. O quinto é a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e as práticas “racializadas”. E, o sexto, é a propriedade de análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero, cis-heteropatriarcal e demais intersecções possíveis.

Desta feita, é importante salientar que o letramento racial irá nos possibilitar a compreensão da raça como instrumento de controle social, político, econômico, e geográfico, tanto de brancas/os quanto de negras/os, sendo urgente sua aquisição por todas/os sujeitas/os comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equânime.

Destaco que, o letramento racial imbricado com a educação das relações étnico-raciais positivas proporciona tanto o fortalecimento entre as/os negras/os e o despertar entre as/os brancas/os da consciência negra, esses elementos devem estar presentes na construção de uma pedagogia insurgente, amorosa, engajada com a vida e com a humanização, comprometidas com a dignidade da pessoa humana, como defendem Paulo Freire (1992; 1997; 2016) e bell hooks¹⁴⁰ (2006; 2017). Essa pedagogia engajada está comprometida com a quebra do silêncio histórico das Ciências Biológicas, se posicionando na resistência à colonialidade, ao racismo e ao sexismo por meio do corpo de conhecimento da área para construir uma educação para justiça social.

¹³⁹ Destaca-se uma política genocida no trato a pandemia de covid19 no Brasil, por meio do negacionismo e minimização da gravidade da doença; da politização tanto da doença, quanto dos tratamentos, medidas de prevenção e vacinas; da troca de ministros no Ministério da Saúde; na péssima condução da pandemia em solo brasileiro. As desigualdades estruturadas no racismo fazem com que as populações negras e indígenas sejam as mais prejudicadas na pandemia também, embora, haja um apagão em relação à pertença étnico-racial das/os pacientes de covid19. O Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena compilou que até o final do ano de 2020 haviam 161 povos afetados pela pandemia, 43.366 indígenas infectadas/os e 901 mortas/os em decorrência da covid19. Para mais informações acessar: <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/>.

¹⁴⁰ A autora faz questão de grafar seu nome em letras minúsculas justificada pelo enfoque maior ao conteúdo desenvolvido em suas obras e menos a sua pessoa.

Sobre o potencial das Ciências Biológicas na construção dessa pedagogia insurgente, o professor em formação inicial André Amaral narra:

A Biologia tem um potencial danado

A Biologia tem um potencial danado para a luta [...] no passado, e de certa forma no presente, ela legitimou [e ainda legítima] muitos discursos racistas, [...] [mas] ela também tem potencial para desconstruir esses discursos e fazer educação antirracista. [...] A gente pode se apropriar desses discursos muito clássicos para fazer diferente, [...] com o movimento das epistemologias decoloniais [...] pegar esses conhecimentos científicos e produzir uma coisa nossa, que não tenha vindo desse bloco imperialista, eurocêntrico e norte-americano e pensar nesses temas, [nas] diversas áreas [...] a partir de uma perspectiva [...] de uma justiça social, numa sociedade mais igualitária (ANDRÉ AMARAL, 2018).

Na mônada “A Biologia tem um potencial danado”, o professor em formação inicial André Amaral narra sobre a potencialidade das Ciências Biológicas na construção de uma pedagogia comprometida com a justiça social e com a igualdade, rompendo assim, com discursos racistas advindos da área. Para ele, é necessário que haja um deslocamento da legitimação dos discursos racistas pelas Ciências Biológicas para a crítica e desconstrução desses mesmos discursos, bem como, um giro decolonial em que os conhecimentos centrados unicamente na Europa e na América do Norte são pensados e significados sob a óptica das epistemologias decoloniais. Decolonizando assim, as Ciências Biológicas e produzindo conhecimentos e uma pedagogia decolonial contextualizada a realidade brasileira e latino-americana. Algo nosso!

Essa pedagogia insurgente deve, necessariamente, mobilizar diferentes linguagens, mobilizar, para além da racionalidade a dimensão ética e estética, dimensões de grande importância para a formação de professoras/es de Ciências Biológicas de acordo com o professor formador Leandro Belinaso.

As pessoas precisam viver o que é a experiência da alteridade

[...] a Educação e, sobretudo o Ensino de Biologia, o ensino da Ciência, ele dá muita preponderância aos aspectos da razão, aos aspectos da racionalidade, aos aspectos do sentido e do significado, que são também uma dimensão bastante importante de como a gente produz sentido para o mundo e cria significados. Mas, a gente negligencia ou há uma negligência imensa da perspectiva estética e a gente precisa – me parece, esse é o grande conselho –, urgentemente trazer o sensível pra dentro do campo da formação, do campo da Educação, do campo da sala de aula. É um pouco essa luta que eu estou fazendo nas aulas que eu ministro. Inundar as aulas, inundar o tempo da docência de uma dimensão estética da Educação, que ela não é da Arte ou exclusivamente da Arte. Ela não pode ser uma

exclusividade da Arte, ela precisa estar perpassando, me parece que pelo sensível, pela Educação Estética existe uma possibilidade de a gente estar mais atento ao exercício ético da alteridade, inclusive. Porque é uma outra dimensão negligenciada também na formação, se a estética é inexistente, inexistente, praticamente no Ensino das Ciências. A dimensão ética, ela fica no campo teórico, ela fica no campo da razão e ela fica no campo do pensamento. Ela precisa também adentrar o corpo, ela precisa passar o corpo, as pessoas precisam viver o que é a experiência da alteridade. Uma experiência de ser outro, pra poder ter o mínimo de chance de poder fazer com que essas questões não sejam só debatidas porque existe uma lei, porque existe uma obrigatoriedade, porque existe “ah, porque eu tenho uma perspectiva política que acho que é importante isso.”. Só que isso é paralelo à minha vida, isso é porque eu acho que é importante, porque existe uma obrigatoriedade. Enquanto isso for deste modo e não for vivido corporalmente, não for atravessado, a gente não tem uma experiência ética efetiva de se posicionar no lugar do outro e de viver uma experiência de alteridade. A gente precisa dar chance a isso dentro da Educação. [...] não adianta só falar, não adianta só explicar, não adianta falar só no nível do pensamento, da significação e do sentido, eu preciso incluir as dimensões éticas e estéticas pra que isso ganhe vida, ganhe corpo e ganhem sensação. E aí sim as coisas se incorporem, se incorporem efetivamente! (LEANDRO BELINASO, 2018).

Na mônada “As pessoas precisam viver o que é a experiência da alteridade”, o professor formador Leandro Belinaso tece críticas à racionalidade e nos chama a atenção à necessidade de contemplarmos as dimensões ética e estética na formação de professoras/es de Ciências Biológicas, afinal, é por meio dessas duas dimensões que a produção de experiências na concepção benjaminiana, experiências potentes, capazes de mobilizar alteridade, empatia e a construção de uma educação das sensibilidades é possível.

Sendo assim, uma educação das relações étnico-raciais positivas se relaciona à construção de uma pedagogia engajada, comprometida com a vida, com a dignidade das pessoas, com as dimensões ética e estética na formação de professoras/es de Ciências Biológicas empenhados com a educação antirracista.

Pudemos notar que a dialética entre silenciamentos e resistências no âmbito da educação para as relações étnico-raciais são uma constante no curso de formação de professoras/es de Ciências Biológicas da UFSC, a despeito das ausências no Projeto Político do Curso e das disciplinas fantasmas há professoras/es, tanto formadoras/as quanto em formação inicial, comprometidas/os e engajadas/os com a construção de uma pedagogia que rompa esses silêncios históricos e institucionalizados.

PARA NÃO CONCLUIR...

Finalizo essa tese em um momento de crise profunda, possivelmente diante da maior crise sanitária do último século – a pandemia da covid19 –, do maior retrocesso econômico das últimas décadas, da exposição da brutalidade policial que continua o projeto de genocídio da população negra, em especial de jovens, pobres e periféricos. No entanto, escrevo esse texto embebido de esperança e imaginação! Esperança no sentido freireano, esperança do verbo esperar e não de esperar, pois, os momentos de crises intensas, também são momentos de propulsão para mudanças.

Afinal, a esperança é um dos elementos essenciais para a organização das nossas lutas contra o racismo, contra o machismo, contra a LGBTfobia, contra as colonialidades, contra o capitalismo e, fundamentalmente e radicalmente, contra qualquer forma de desumanização. Com a esperança em nossos corações, nos damos conta de que o futuro não está dado, que o futuro se faz no presente, se faz no agora, estamos diante das múltiplas possibilidades de mobilização para a construção do nosso futuro. A desesperança é reacionária!

Os desejos por mudanças radicais ganham proporções ainda maiores nesses momentos em que estamos demasiadamente oprimidas/os, quando os direitos básicos nos são negados, quando as estruturas de opressão estão expostas, quando as fraturas da democracia se mostram, quando os casos de racismo crescem vertiginosamente, quando a ostensiva sob a classe trabalhadora cresce, quando a necropolítica é institucionalizada.

Desta feita, eu evoco a esperança como possibilidade de organização social encharcada de imaginação política, esse importante atributo para a construção de um futuro possível, sendo um dos elementos mais importantes das classes oprimidas e subalternizadas. Eu invoco a esperança e a imaginação política para a construção de uma sociedade democrática, equânime, fraterna, feminista, antirracista e que lute para a construção de dias melhores!

A esperança e a imaginação política se fazem presentes nos movimentos de resistência, no romper dos silenciamentos impostos, na construção do engajamento, nas práticas educativas de resistência, na educação antirracista, na humanização de sujeitas/os que a máquina da colonialidade/modernidade quer moer.

Assim, finalizo a tese, fecho um importante ciclo de vida, mas não concluo. Pois, a esperança e a imaginação me transbordam. As saudades da sala de aula fazem ninho no meu coração. E, a sede por dias melhores desidratam essa realidade desumana em que estamos vivendo.

Então, chamo a Deusa Elza Soares para cantarmos e gritarmos juntas: “Eu não vou sucumbir! Eu não vou sucumbir! Avisa, na hora que tremer o chão! Amiga é agora, segura a minha mão!”.

REFERÊNCIAS DAS/OS NARRADORAS/ES:

Entrevista realizada por Patrícia Magalhães Pinheiro com **André Pereira do Amaral**, graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2019 e mestrando em Zoologia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Em 20 de setembro de 2018.

Entrevista realizada por Patrícia Magalhães Pinheiro com **Arthur Prado Fleury Magalhães**, professor de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Possui graduação em Ciência Biológicas (2013) e mestrado em Educação Científica e Tecnológicas (2017) ambas pela UFSC. Em 29 de outubro de 2018.

Entrevista realizada por Patrícia Magalhães Pinheiro com **Bianca Pinto de Moraes**, graduanda em Ciências Biológicas pela UFSC, turma 2016/01. Em 23 de agosto de 2019.

Entrevista realizada por Patrícia Magalhães Pinheiro com **Leandro Belinaso Guimarães**, professor do Curso de Ciências Biológicas da UFSC. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (1993), mestrado (1998) e doutorado (2007) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Em 26 de setembro de 2018.

Entrevista realizada por Patrícia Magalhães Pinheiro com **Mariana Brasil Ramos**, professora do Curso de Ciências Biológicas da UFSC. Possui graduação em Ciências Biológicas (2004) e mestrado em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC (2006) e doutorado em Ciências , pela Universidade Estadual de Campinas (2010). Em 20 de setembro de 2018.

Entrevista realizada por Patrícia Magalhães Pinheiro com **Mariana Mrotskoski Niero**, graduada em Ciências Biológicas pela UFSC. Professora de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis entre os anos de 2017 e 2018. Em 29 de outubro de 2018.

Entrevista realizada por Patrícia Magalhães Pinheiro com **Vivian Fragoso Pellis**, graduanda em Ciências Biológicas pela UFSC, turma 2014/01. Em 01 de novembro de 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, Fernando. A determinação do patrimônio cultural. Anotações para um debate. In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). **Ensino de História no Cone Sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre-RS: Evangraf /Unipampa Jaguarão, 2013, p. 183-201.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos da história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AHMAD, Jalal Al-e. **Occidentosis: A Plague From the West**. New York: Mizan Press, 1984.

AJAYI, Jacob Festus Adeniyi. **História geral da África**, VI: África do século XIX à década de 1880. Brasília: UNESCO, 2010.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte – MG: Letramento Justificando, 2018.

ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. **As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989 – 2003)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2004.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo – 1888-1988. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-48, dez. 1991.

ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938). In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói, EdUFF, 2016.

ARRAIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. **Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Brasília, DF: INEP: SBHE, 2004. (Documentos da educação brasileira).

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 4ª. Ed, 1963.

BACKES, José Licínio. Pesquisas étnico-raciais no âmbito da linha de pesquisa diversidade cultural e educação. In: MONTEIRO, Aloisio; SISS, Ahyas (Orgs.). **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011.

BANIWA, Gersem. **Territórios etnoeducacionais**: um novo paradigma na política educacional brasileira. Trabalho apresentado na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Brasília – DF, 2010.

BARBOSA, Alessandro Tomaz. **Sentidos da Prática como Componente Curricular na Licenciatura em Ciências Biológicas**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

BARBOSA, Marília Petraglia; BRAGA, Luiza Amara Maciel; RODRIGUES, Cristiana Tristão. **Programa Brasil Quilombola**: Análise do processo de implementação. Revista Espacios. Vol. 37, 2016. Disponível em: <<https://www.revistaespacios.com/a16v37n37/16373726.html>> Acesso em: maio de 2019.

BARRERA, Mario. **Race and Class in the Southwest**: A Theory of Racial Inequality. Austin: Texas University Press, 1979.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**. v. 42, n.3, p. 591- 605, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022016000300591&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em janeiro de 2019.

BARROS, Surya Pombo de. História da educação da população negra: entre silenciamento e resistência. **Pensar a educação**. ano. 3, v. 4, n. 1, p. 3-29, 2018. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2018/04/Hist%C3%B3ria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-Popula%C3%A7%C3%A3o-Negra-Surya-Pombo-de-Barros.pdf>> Acesso em janeiro de 2019.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (1959). **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos de formação, manifestações e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulista. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 (Brasiliense, v. 305).

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1959.

BASTOS, Eva Cristini Arruda Câmara; STAMATTO, Maria Inês Sucupira; ARAÚJO, Marta Maria de; GURGEL, Rita Diana de Freitas. **Legislação educacional da Província do Rio Grande do Norte (1835-1889)**. Brasília, DF: INEP:SBHE, 2004.

BEATO, Joaquim. **Um novo milênio sem racismo na Igreja e na sociedade**. CENACORA, 1998.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte. Ed. Da UFMG/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. **Psicologia Social do Racismo**. São Paulo: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BERNARDINO-COSTA Joaze; Nelson MALDONADO-TORRES; Ramon GROSGOUEL. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultural Negra e Identidades)

BERNARDO, Terezinha. **Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo**: Educ; EdUnesp, 1998.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BORGES, Paulo H. Porto. **Para Lembrar do Nosso Povo**. Escolarização e Historicidade Guarani Mbyá no 'Jardim das Flores' Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP Mimeo, 1997.

BRASIL, **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%E7ao.htm> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004**, 2004a que promulga a Convenção 169 da OIT. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf>> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, Decreto nº 5.626, 22 dez. 2005 - **Regulamenta a Lei nº 10.436, 24 abr. 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000.> Acesso em: junho de 2020.

BRASIL, **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991**, 1991a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/113987/decreto-26-91>> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Decreto nº 6.872, de 04 de junho de 2009**, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm> Acesso em: maio 2019.

BRASIL, **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em: dezembro de 2018.

BRASIL, **Decreto nº 731, de 5 de Junho de 1854**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-731-5-junho-1854-558301-publicacaooriginal-79449-pl.html>> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Decreto-Lei nº 37 de 2 de dezembro de 1937**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-37-2-dezembro-1937-354175-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Estatuto do Índio, Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html> Acesso em: outubro de 2018.

BRASIL, **Juventude Viva**, 2014. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/4790/Guia_Plano_JuvViva_Final.pdf> Acesso em: maio de 2019.

BRASIL, **Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011**. Altera Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm> Acesso em: julho de 2018.

BRASIL, **Lei nº 1.390 de 03 de julho de 1951**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L1390.htm> Acesso em agosto de 2018.

BRASIL, **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**, 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em agosto de 2018.

BRASIL, **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**, 2003a. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: fevereiro de 2017.

BRASIL, **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: fevereiro de 2017.

BRASIL, **Lei nº 12.089 de 11 de novembro de 2009**. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de novembro de 2009.

BRASIL, **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**, 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: julho de 2018.

BRASIL, **Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm> Acesso em: outubro de 2018.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm> Acesso em: maio de 2019.

BRASIL, **Mensagem nº 7**, de 09 de janeiro de 2003, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm> Acesso em: maio de 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Cursos de Licenciatura elevam autoestima e fortalecem cultura das populações indígenas**, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/35521-cursos-de-licenciatura-elevam-autoestima-e-fortalecem-cultura-das-populacoes-indigenas>> Acesso em: novembro de 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programas do MEC voltados à formação de professores**, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>> Acesso em: maio de 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Estudantes indígenas ganham as universidades**, 2018. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades>> Acesso em: dezembro de 2018.

BRASIL, **Parecer CNE Nº 14/99 - CEB, de 14/09/1999**. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNE_CEB_14_99_DiretrizesNacionaisFuncionamentoEscolasIndigenas.pdf> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº. 13/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 6/2014, 02/04/2014**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: novembro de 2018.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação de 2001/2010**, 2001b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação de 2011/2020**, 2011. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**, 2007. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf> Acesso em: maio de 2019.

BRASIL, **Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16 de abril de 1991**, 1991b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portInter559_91.htm?Time=1/8/2009%207:25:15%20AM>. Acesso em: setembro de 2018.

BRASIL, **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>> Acesso em: dezembro de 2018.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf> Acesso em setembro de 2018.

BRASIL, **Resolução CEB Nº 03/99, de 10/11/1999**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, 17 jun. 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em: junho de 2020.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, 30 maio 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf> Acesso em: junho de 2020.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, 1 jul. 2015 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada), 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf> Acesso em: junho de 2020.

BRASIL, Resolução nº. 5 de 22 de junho de 2012 **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**, 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Campanha contra racismo no Carnaval é lançada em nível nacional nos aeroportos e pontos de governo e cultura brasileiros**, 2018a. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/noticias_seppir/noticias/campanha-contra-racismo-no-carnaval-sera-lancada-em-nivel-nacional-nos-aeroportos-e-pontos-de-governo-e-cultura-brasileiros> Acesso em: maio de 2019.

BRASIL, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Campanha Diversidade Religiosa oferece atividades culturais e debate para religiosos e não religiosos do país**, 2018b. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Folders/Folder_SUAS_.pdf> Acesso em: maio de 2019.

BRASIL, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Cartilha Olimpíadas sem Racismo**, 2016. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/noticias_seppir/noticias/2016/08-agosto/cartilha-orienta-publico-a-se-defender-contra-o-racismo-durante-as-olimpiadas/cartilha_por-olimpiadas-sem-racismo.pdf/view> Acesso em: maio do 2019.

BRASIL, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Divulgação de dados do Disque 100 marcam aniversário da Seppir**, 2019. Disponível: <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/marco/igualdade-racial-aniversario-da-seppir-e-divulgacao-de-dados-do-disque-100-marcam-esta-quinta-feira-21>> Acesso em: maio de 2019.

BRASIL, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Linha do tempo: 15 anos de SEPPIR**, 2018c.

BRASIL, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Programa Brasil Quilombola. Brasília, 2004.

BRASIL, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Programa Brasil Quilombola: Relatório de Gestão. Brasília, 2013

BRASIL, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **SUAS sem racismo**, 2017. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Folders/Folder_SUAS_.pdf> Acesso em: maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**: uma política para o SUS/Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013, 2013a. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_integral_populacao.pdf> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007**: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2003c.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2012-2015**: projeto de lei/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2011c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**, 2004a: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: maio de 2019.

BRASIL. **Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013, 2013b. 104 p. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicorraciais__mec_2013.pdf> Acesso em maio de 2019.

BRUM, Eliane. **De uma branca para outra**: O turbante e o conceito de existir violentamente. El país. 20 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/20/opinion/1487597060_574691.html> Acesso em: setembro de 2019.

BUARQUE, Chico. **Apesar de você**. Produção Sérgio Carvalho. Phonogram, 1970. Compacto simples (4min 7seg).

BUTLER, Kim D. **Freedoms given, freedoms won**: afro-brazilians in post-abolition São Paulo and Salvador. New Brunswick: Rutgers University Press, 1998.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 191/2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765>> Acesso em: agosto de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n° 79, Agosto/2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>> Acesso em: junho de 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASANOVA, Pablo. **La democracia en México**. México: Editorial Era, 1965.

CASTRO, Cesar Augusto. **Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão império: (1835-1889)**. São Luis: Edufma, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybrys del punto cero: ciência, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Editora Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discourse sur le colonialisme**. Paris: Presence Africaine, 1950.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução Anísio Garcez Homem. Letras Contemporâneas, 2010.

CÉSAIRE, Aimé. **Lettre à Maurice Thorez**. Paris: Presence Africaine, 1957.

CLEMENTI, Hebe. **La abolición de la esclavitud en América Latina**. La Pleyade, Buenos Aires, 1977.

COLLINS, Patrícia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan/abr., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>>. Acesso em: julho de 2020.

CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. **O aprendizado da liberdade: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista**. Salvador, 2007. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Bahia, 2007.

CONFERÊNCIA DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS NO BRASIL. Brasília, 2000.

CORREA, Silvio M. de Souza. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**, Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

COSTA, Emília Viotti. **A Abolição**. Coleção História Popular. São Paulo: Global Editora, 1988.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.

10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>> Acesso em: abril de 2019.

CUNHA, J. C. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CURY, Cláudia E.; PINHEIRO, Antonio Carlos F. **Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial**. Brasília, DF: INEP: SBHE, 2004. (Documentos da educação brasileira).

DA SILVEIRA, Renato. Os selvagens e a massa papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. **Afro-Ásia**, núm. 23, 1999, pp. 87-144. Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/770/77002304.pdf>> Acesso em: agosto de 2019.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Trad. Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: EdUnesp, 2006.

DAVIS, Angela. **Women, Race and Class**. New York: Random House, 1981.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A escolarização da população negra. A História da Educação dos Negros no Brasil na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. **Revista da Ande**, Revista da Associação Nacional de Educação São Paulo, v. 8, n. 14, p. 51-60, 1989.

DIÁRIO ONLINE. **Monumento às três raças é símbolo da história goiana**, 2018. Disponível em: <https://diaonline.r7.com/2018/11/20/monumento-as-tres-racas-e-simbolo-da-historia-goiana/?utm_source=Isabela+Gon%C3%A7alves&utm_campaign=diaonline-author> Acesso em: maio de 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, dez, 1999, p.109-125.

DOMINGUES, Petrônio. **A insurgência de ébano: a história da Frente Negra Brasileira**. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói, EdUFF, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Senac, 2004.

DOTSON, Kristie. **Tracking Epistemic Violence, Tracking Practices of Silencing**. *Hypatia*, v. 26, n 2, 2011.

DU BOIS, W. E. B. **Black Reconstruction in America (1860-1880)**. New York: The Free Press, 1935.

EL-HANI, Charbel Niño. Uma ciência da organização viva: organicismo, emergentismo e ensino de Biologia. In: SILVA FILHO, Waldomiro. **Epistemologia e ensino de Ciências**. São Paulo: DP&A, 2002.

ELZA SOARES. **Elza Soares – Pequena Memória Para Um Tempo Sem Memória**, 2019 (4m17s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7LUMzQjEF8o>> Acesso em: outubro de 2019.

EMERGÊNCIA INDÍGENA. **Panorama geral da covid19**. Disponível em: <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/> Acesso em: dezembro de 2020.

EMICIDA. Emicida - **Mufete** (Web Video), 2015. (4m14s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zypOpcW62T8>> Acesso em: 20 de novembro de fevereiro de 2020.

FANON, Frantz. **Les damnés de la terre**. Paris: François Maspero, 1961.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. (Coleção Cultura, v. 2).

FANON, Frantz. **Peau noir, masque blanc**. Paris: Seuil, 1952.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIX, Marcelino. **As práticas político-pedagógicas da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

FELLET, João. **Os 5 principais pontos de conflito entre governo Bolsonaro e indígenas**. BBC News, 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51229884>> Acesso em: agosto de 2020.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. v. 1, 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, Kelly Meneses. **O romper do silêncio histórico da questão racial no Ensino Superior de Biologia**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça. In: **Revista de Literatura Brasileira da USP** [n. 8/9], São Paulo, 2008, p. 300-321.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº13, p. 11-50, jan./abr., 2007.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FOX, Lorelay. **A sigla LGBTQIA+**, 2019 (11m29s). Disponível em: <<https://youtu.be/bKI2LQUuD5s>> Acesso em: agosto de 2020.

FRANKENBERG, Ruth. **White women, race masters: The social construction of whiteness**. USA: University of Minnesota, 1999.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O Canto da Odisseia e as Narrativas Docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico educacional**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Desaprendendo na escola. **Taquiprati**, 2013. Disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/1059-desaprendendo-na-escola?reply=21445>> Acesso em: abril de 2019.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz & Terra, RJ/SP, 2018, 38ª ed.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à práticas educativas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2019. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=53647>> Acesso em: maio de 2019.

FURLANI, Jimena. **A Formação do Professor de Biologia no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina: uma contribuição à**

reflexão. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Imagens que lampejam**: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. Encontro de Saberes. Luchas populares, resistências Y educación, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Memória, história e (re)invenção educacional**: uma tessitura coletiva na escola pública. Educação, memória, história: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. In **Cadernos CEOM**, n.28, Chapecó, SC: Unochapecó, 2008.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães de. **Historia da prouincia sa[n]cta Cruz a qui vulgarme[n]te chamamos Brasil**. Lisboa: Antônio Gonçalves, 1576.

GARUTTI, Selson. Discutindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, v. 5, n. 9, p. 56-74, 2010.

GELEDÉS. **Mãe de santo ofendida por presidente da Fundação Palmares presta queixa**, 2020. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mae-de-santo-ofendida-por-presidente-da-fundacao-palmares-presta-queixa/>> Acesso em: agosto de 2020.

GILL, Carmem Zeli de Vargas. Patrimônio Cultural e ensino de história: reflexões sobre a remoção de uma vila de classes populares. In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). **Ensino de História no Cone Sul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 147-162.

GOEDERT, Lidiane. **A formação do professor de Biologia na UFSC e o Ensino da Evolução Biológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional de igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: **Epistemologias do sul**.

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

GONÇALVES, Ana Maria. A ordenação do ensino público goiano (1889-1930). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 4., 2006, Goiânia.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GORETE NETO, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia**: implicações para a formação de professores. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GOW, Peter. **Of Mixed Blood. Kinship and History in Peruvian Amazonia**. Clarendon Press, Oxford, 1991.

GROSGUÉL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos**: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e Cultura*, São Paulo v.59, n.2, abril./jun. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000200015&script=sci_arttext>. Acesso em setembro de 2019.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

GROSGUÉL, Ramón. **What is racism?** *Journal of World-Systems Research*, v. 22. n. 1, p. 9-15, 2016.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, Um território ainda a conquistar. In: **IBASE Org.**, Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro, 2004.

HADDAD, Ana Estela; PIERANTONI, Célia Regina; RISTOFF, Dilvo; XAVIER, Iara de Moraes; GIOLO, Jaime; SILVA, Laura Bernardes da (Org.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde**: 1991-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Texto_de_Referencia.pdf>. Acesso em: agosto de 2019.

HANDLER, Jerome; HAYES, Kelly. Escrava Anastácia: The Iconographic History of a Brazilian Popular Saint. **African Diaspora Magazine**, 2009, p. 25-51.

HAMILTON, Charles V.; TURE, Kwame. **Black Power**: Politics of liberation in America de, Nova York: Random House, 1967.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. Love as the practice of freedom. In: **Outlaw Culture**. Resisting Representations. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250. Tradução para uso didático por wanderson flor do nascimento. Disponível em: <<https://medium.com/enugbarijo/o-amor-como-a-pr%C3%A1tica-da-liberdade-bell-hooks-bb424f878f8c>>. Acesso em: junho de 2020.

HUNTY, Rita Von. **Rita em 5 Minutos: LGBTQIA+**, 2018 (5m38s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EREoc40JBr8>> Acesso em: agosto de 2020.

HUNTY, Rita Von. **Racismo, coisa de branco**, 2020 (24m17s) Disponível em: <<https://youtu.be/eBfw2WqNDj0>> Acesso em: agosto de 2020.

I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Brasília. **Relatório Final**/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2005. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Igualdade_Racial/relatorio_1_conferencia_promocao_igualdade_racial.pdf> Acesso em: maio de 2019.

II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Brasília. **Resoluções da**

II CONAPIR/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2005. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/resolucoes-da-ii-conapir/@@download/file/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20da%20II%20Conapir.pdf>> Acesso em: maio de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE) Org., **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>> Acesso em: maio de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010:** população indígena é de 896.9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>> Acesso em: abril de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**, 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>>. Acesso em: junho de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010:** população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2194&id_pagina=1> Acesso em: julho de 2019.

INSTITUTO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E NA PESQUISA. **Mapa de Ações Afirmativas**. Brasília, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: setembro de 2019.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre branqueamento e a discriminação no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento**. Palestra-Performance proferida na Mostra Internacional de Teatro (MITsp) e no Massa Revoltante que ocorreram em São Paulo, março de 2016. Disponível em: <<http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>> Acesso em: agosto de 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação: episódios de racismo**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIN, Herbert. **A escravidão africana na América Latina e no Caribe**. Brasiliense, São Paulo, 1987.

LANDER, Edgardo. **La colonialidade del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas: IESALC, 2000.

LEITE, Alfredo Carlos Teixeira. **O Tráfico Negro e a Diplomacia Britânica**. EDUCS, Caxias do Sul, 1998.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade de Brasília, 2011.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendentes e o debate sobre a educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói, EdUFF, 2016.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MALCOM X. **Malcom X Speaks**. New York: Grove Press, 1965.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colnidalidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n° 2-3, p. 240-270, 2007.

MARIN, Yonier Orozco; NUNES, Pâmela; CASSIANI, Suzani. A Branquitude e a Cisgeneridade problematizadas na formação de professoras(es) de Ciências e Biologia: Uma proposta decolonial no estágio supervisionado. In: **Ensino, Saúde e Ambiente** – Número Especial, pp. 225-238, Junho. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/43025/24450>>. Acesso em: maio de 2020.

MATTOS, Amana Rocha; CIDADE, Maria Luiza Rovaris. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Periódicus**, Salvador, n° 5, v. 1, maio-out., 2016. Revista de estudos interdisciplinares em gêneros e sexualidades Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17181/11338>> Acesso em: agosto de 2020.

MAYR, Ernst. **Biologia, ciência única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MELIÁ, Bartomeu **Educação indígena e alfabetização**. Edições Loyola: São Paulo, 1979.

MELO, Clarissa Rocha de. A experiência do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. **Século XXI**, Revista de Ciências Sociais, v. 3, nº 1, p. 120-148, jan/jun, 2013. Disponível: <file:///C:/Users/User/Downloads/11223-49453-1-SM.pdf> Acesso em: abril de 2019.

MEMORIAL LÉLIA GONZALEZ INFORMA: Cultura, Educação e Informação em Amefricanidade. **Selo e carimbo homenageiam heróis da Revolta dos Búzios**, 2011. Disponível em: <<http://leliagonzalez-informa.blogspot.com/2011/08/selo-e-carimbo-homenageiam-herois-da.html>> Acesso em: maio de 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete licenciatura curta. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/licenciatura-curta/>>. Acesso em: agosto de 2020.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. **Revista HISTEDBR On-line**, v.9, n. 36, p. 83-104, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art07_36.pdf> Acesso em: fevereiro de 2019.

MIGNOLO, Walter. **Local histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter. Os Esplendores e as Misérias da 'Ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente para Uma Visão Decente: Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** vol. 32, nº94, 2017. Disponível: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092017000200507&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso: agosto de 2020.

MIGUEL, Maria Elisabeth B. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Brasília, DF: INEP: SBHE, 2004. (Documentos da educação brasileira).

MITCHELL, Michael. **Racial consciousness and the political attitudes and behavior of blacks in São Paulo, Brazil**. Dissertação (Ph. D. em Ciência Política) – Universidade de Indiana, 1977.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema** vol. 26 nº. 44, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2012000400003#back1> Acesso em: agosto de 2020.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios/Edgar Mori; Maria da Conceição de Almeida. Edgar de Assis Carvalho, (Orgs.) 5° Ed. São Paulo: Cortez: 2009.

MOURA, Clóvis **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

MOURA, Clóvis. Organizações negras. SINGER, Paulo; BRANT, Vinicius Caldeira (Orgs.). **São Paulo**: o povo em movimento. Petrópolis: Vozes, 1980. p. 143-175.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], 2004.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói, EdUFF, 2016.
MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES. **Redenção de Cã**, 2015. Disponível em: <<http://mnba.gov.br/portal/component/k2/item/192-reden%C3%A7%C3%A3o-de-c%C3%A3.html>> Acesso em maio de 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Formação de professores indígenas**: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

NOBRE, Domingos Barros. **Escola indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia**: sistematização de uma experiência de formação continuada. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

OLIVEIRA, Laiana de. **A Frente Negra Brasileira**: política e questão racial nos anos 1930. Dissertação (Mestrado em História) – Ins-tituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro. **Antes que o tempo passe tudo a raso**: Tambores matriarcais do grupo de Carimbó Sereia do Mar da Vila Silva em Marapanim, no Pará. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2018.

ORLANDI, Elisa Margarita. **A Prática Pedagógica como Componente Curricular na Formação de Professores**: A Visão de graduandos do Curso de Ciências Biológicas (Diurno) da Universidade Federal De Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

OYEWUMI, Oyeronke. **La Invención de las Mujeres**: Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Bogotá, Colombia: Editora En la frontera, 2017.

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2005.

PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos**. Curitiba: Editora CRV: 2016.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, número especial, p. 175-195, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg/>> Acesso em: dezembro de 2018.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a Diversidade e a Igualdade**: uma análise das políticas Públicas para Educação Escolar Indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista EJA em debate**, Santa Catarina, v.1, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998>> Acesso em: dezembro de 2018.

PASSOS, Joana Célia dos. As Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação Em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2254>> Acesso em: junho de 2020.

PASSOS, Joana Célia dos. Jovens Negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. **29ª reunião anual da ANPED**: Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-1846--Int.pdf>> Acesso em: setembro de 2018.

PASSOS, Joana Celia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet. Aula de História, por Nilton Pereira: como chegamos até aqui? **GZH**, Porto Alegre, novembro de 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2019/11/aula-de-historia-por-nilton-pereira-como-chegamos-ate-aqui-ck2xkay8r013v01phuolw0wmt.html>>. Acesso em: agosto de 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PACIEVITCH, Caroline. Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020, p. 01-20. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250002.pdf>>. Acesso em: setembro de 2020.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês; RAMOS, Tacita Ansanello; CORRÊA, Bianca Rodrigues; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares de. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>> Acesso em: abril de 2019.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães. **Da Educação Escolar para Índios à Educação Escolar Indígena no Brasil: um Processo Histórico**. In: XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, 2012, Corumbá. Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: políticas, formação e inovação, 2012b.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães. **A construção da escola Apyãwa/Tapirapé a partir da práxis dos professores em formação na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, 2012a. Disponível em: <https://mestrado.prgg.ufg.br/up/97/o/disserta%C3%A7%C3%A3o_patricia_magalhaes_pinheiro.pdf> Acesso em novembro de 2018.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães; SANTANA, Tatiana de Oliveira; PAIM, Elison Antonio. **A Educação Escolar Indígena como Patrimônio Cultural**. Mnemosine Revista. Vol 7, n.4, 2016. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/101348_3713160f23aa4ebaa6cdae9924257ea4.pdf> Acesso em: outubro de 2018.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. A Gazeta da Tarde e as peculiaridades do abolicionismo de Ferreira de Menezes e José do Patrocínio. In: XXVIII **Simpósio Nacional de História**, 2015, Florianópolis. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428106071_ARQUIVO_AnaFlaviaM.Pinto-ComunicacaoAnpuh2015.pdf> Acesso em fevereiro de 2019.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Fortes laços em linhas rotas: liberatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX**. Tese (Doutorado em

História) Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/281270/1/Pinto_AnaFlaviaMagalhaes_D.pdf> Acesso em fevereiro de 2019.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PIRES, Carlos Danilo de Oliveira. **A Formação Acadêmico-Profissional De Professores No Curso De Ciências Biológicas Da Ufsc: Uma Reflexão Sobre Outros Espaços Pedagógicos**, 2018a.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Cartas do Cárcere: testemunhos políticos dos limites do estado democrático de direito. In: **Vozes do cárcere; ecos da resistência política** / Thula Piras, Felipe Freitas (orgs.). – Rio de Janeiro: Kitabu, 2018b.

PITTY, **Memórias**. Produção Rafael Ramos. Desckdisc Polysom, 2005. Álbum Anacrônico. (3min 35seg).

PORTELLI, Alessandro. O Quer Faz a História Oral Diferente. In: **Projeto História**. São Paulo, n.14, p.25-39, fev.1997.

POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e Identidade: qual o lugar da história? In: SILVA, Adriana Fraga da; GASPAROTTO, Alessandra; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; FERRER, Everton de Oliveira; FRAGA, Hilda Jaqueline de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). **Ensino de História no Cone Sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre: Evangraf / Unipampa Jaguarão, 2013, p. 87-98.

PRAÇA ATÍLIO CORREIA LIMA. **Wikipédia**, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pra%C3%A7a_At%C3%ADlio_Correia_Lima> Acesso em: dezembro de 2020.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça** – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a/Assessoria Internacional, 1998.

PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. Lei nº 310 de 16-03-1846. **NIEPHE - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação**. Disponível em: <http://www.usp.br/niephe/bancos/legis_lista.asp>. Acesso em: janeiro de 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/razionalidad. **Perú indígena**, nº 29, p. 11-20, 1991.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologia do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em: junho de 2019.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepauta. Views from South*, v.1, n°3, p. 533-580, 2000.

QUINTÃO, Antônia Aparecida. **Irmandades Negras**: Outro espaço de luta e resistência (1870/1890). São Paulo: Annablume, 2002.

RAMOS, Luiz Roberto; VERAS, Renato P; KALACHE, Alexandre. Envelhecimento Populacional: uma realidade brasileira. **Revista Saúde Pública**, vol. 21, n. 3, São Paulo, 1987.

REDETV. **Luciana By Night com Jair Bolsonaro (07/05/19) Completo (54m45s)** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xMDcEo0_BV0> Acesso em maio de 2019.

REIS, João José. Presença Negra: conflitos e encontros. In: **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017.

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

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo de feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Racismo no Brasil: todo mundo sabe que existe, mas ninguém acha que é racista**. Entrevista realizada por Laís Alegretti para BBC, 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52922015>>. Acesso em: junho de 2020.

RIVERA CUSUCANQUI, Silvia. La raíz: colonizadores y colonizados. In: ALBO, Xavier; BARRIOS, Raúl (Coord.). **Violencias encubiertas** em Bolívia. Vol. I: Cultura y política. La Paz: CIIPCA-Aruwiyiri, 1993.

ROBINSON, Cedric. **Racial Capitalism**. Londo: Zed Press, 1981.

RODRIGUES, Vera. **Programa Brasil Quilombola: Um ensaio sobre a política pública de promoção da igualdade racial para comunidades de quilombos.** Cadernos Gestão Pública e Cidadania. São Paulo, 2010.

ROMÃO, Jeruse; CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido. “Negros e educação em Santa Catarina: retratos de exclusão, invisibilidade e resistência”. In: DALLABRIDA, N. (org.). **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na primeira república.** Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. (Org.). **Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTANA, Tatiana de Oliveira. **Narrativas Femininas Guajajara e Akratikatêjê no ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência – para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Boaventura de Sousa Santos (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Joel Rufino. **O que e racismo.** Coleção Primeiros Passos, 1984.

SANTOS, Marileide Lopes. dos. **Leis e regulamentos da instrução pública da província de Minas Gerais (1835-1889).** Belo Horizonte: [s. n.], 2013.

SCHERER-WARREN, Ilse; DELESPOSTE, Aline Guizardi. Ativismo étnico-racial face às ações afirmativas na UFSC: redefinindo espacialidades? IN: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos. **Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Qual é o papel dos brancos na luta contra o racismo.** Entrevista realizada por Juliana Domingos de Lima para Nexo Jornal, 2020. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2020/06/16/Qual-%C3%A9-o-papel-dos-brancos-na-luta-contra-o-racismo>> Acesso em: junho de 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Ver o racismo como um ‘problema dos negros’ é um privilégio dos brancos**. Entrevista realizada por Alessandra Goes Alves para The Intercept Brasil, 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/01/12/ver-o-racismo-como-um-problema-dos-negros-e-um-privilegio-dos-brancos/?fbclid=IwAR0YrEEv2amgRI9o4djl_9b-gbZJzxiingvF8mV0V3GW3d437Lg2KQNJgyuM>. Acesso em: junho de 2020.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazaré Soares. **Brasil afrobrasileiro**. Belo Horizonte, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SEBRÃO, Graciane D. **Presença/ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870-1888)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SEYFERTH, Giralda A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, 93, 1995, p.175-203.

SEYFERTH, Giralda. Construindo A Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça, Ciências e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p.41-5.

SILVA JÚNIOR., Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas**

SILVA, Adriana Maria P. Notas para o estudo da instituição da obrigatoriedade da educação primária na província de Pernambuco. In: VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth F.; SILVA, Vera Lucia G. (Org.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: UFMT, 2013.

SILVA, Amaury; SILVA, Artur Carlos. **Crimes de racismo**. São Paulo: Editora J.H. Mizuno, 2012

SILVA, Eduardo. **Dom Obá II d’África, o príncipe do povo: vida, tempo e pensamento de um homem de cor livre**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

SILVA, Eduardo. O negro e a conquista da abolição. **Revista USP**, São Paulo, n. 58, p. 48-57, junho/agosto, 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/33849/36582/>> Acesso em fevereiro de 2019.

SILVA Hilton Pereira da. Variabilidade, Raça e Racismo: Conversando Sobre Nossa Diversidade Biocultural. In: Beltrão, J. F.; Mastop-Lima, L.. (Org.). **Diversidade; Educação e Direitos**: Etnologia Indígena. 1ed. Belém: IEMCI-UFPA, 2009, v. 53, p. 51-59.

SILVA, José Carlos Gomes da. **Os sub urbanos e a outra face da cidade**. Negros em São Paulo: cotidiano, lazer e cidadania (1900-1930). 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

SILVA, Maria Aparecida Pinto. **A Voz da Raça**: uma expressão negra no Brasil que queria ser branco. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; ARAÚJO-OLIVEIRA, Stella. **Cidadania, ética e diversidade**: desafios para a formação em pesquisa. In: VI Encuentro - Corredor De Las Ideas Del Cono Sur "Soceidade Civil, Democracia E Integración". Montevideo, 2004. Disponível em: <http://www.corredordelasideas.org/docs/sesiones/comunicaciones5/petronilha_gon%E7alvez_stella_araujo.doc>. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

SILVÉRIO, Lucio Ely Ribeiro. **As Práticas Pedagógicas e os Saberes da Docência na Formação Acadêmico-Profissional em Ciências Biológicas**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

sociais. UNESCO 2002. Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil. Brasília, 2002.

SOARES, Leonardo Barros. **Salivando ódio contra indígenas**: um balanço dos seis meses da (anti)política indigenista do governo Bolsonaro. Instituto Humanitas Unisinos, 2019. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/590876-salivando-odio-contra-indigenas-um-balanco-dos-seis-meses-da-anti-politica-indigenista-do-governo-bolsonaro>> Acesso em: agosto de 2020.

SOFAR LATIN AMERICA. **Bia Ferreira – Cota não é esmola**, 2018 (6m41s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>> Acesso em: maio de 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, de Odair. **A educação para as relações étnicorraciais no ensino de história**: memórias e experiências de professoras na educação básica. Dissertação

(Mestrado em Ensino de história), Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2018.

SOUZA, Técia Goulart de. **Educação para as relações étnico-Raciais no Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo – São Sebastião – Distrito Federal: Diálogos dentro e fora da escola.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG, 2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios Uaçá.** In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana L. K. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.* São Paulo: Global, 2001.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

TAITSON, Bruno. **Acampamento Terra Livre começa nesta quarta-feira em Brasília.** WWF, Brasília, 24 de abril de 2019. Disponível em: <[https://www.wwf.org.br/informacoes/noticias_meio_ambiente_e_natureza/?uNewsID=70742#:~:text=O%20Acampamento%20Terra%20Livre%20\(ATL,diferentes%20povos%20ind%C3%ADgenas%20do%20Brasil.>](https://www.wwf.org.br/informacoes/noticias_meio_ambiente_e_natureza/?uNewsID=70742#:~:text=O%20Acampamento%20Terra%20Livre%20(ATL,diferentes%20povos%20ind%C3%ADgenas%20do%20Brasil.>). Acesso em: junho de 2020.

TWINE, France Winddance. **The Gap Between Whites and Whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy.** *Du Bois Review*, 3 (2), 341-363, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Ciências Biológicas. **Relatório Final de Atividades da Comissão da Reforma Curricular.** Florianópolis, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Ciências Biológicas EaD. **Projeto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Modalidade à Distância do Estado de Santa Catarina e Estado do Paraná.** Florianópolis, 2007.

VEIGA, J. & FERREIRA, M. B. R. (Org.). *Desafios atuais da educação escolar indígena.* Campinas: ALB - Núcleo de Cultura e Educação Indígena; [Brasília]: Ministério do Esporte - Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial.* **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 13, n. 39 set/dez, 2008.

VERRANGIA, Douglas Corrêa da Silva. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências : diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos** São Carlos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: <<http://www.processoseducativos.ufscar.br/tese04.pdf>> Acesso em: maio de 2019.

VIÑAS, Diego; DURAN, Pedro; CARVALHO, Júlia. **Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil**. CNN Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/06/05/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil>>. Acesso em: julho de 2020.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogias decoloniais**: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II: Quito: Abya Yala, 2017, 583p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistêmicas de refundar el Estado. **Tábula Rasa**. Bogotá: Colômbia, n. 9, p. 131-152, jul/dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf> Acesso em: janeiro de 2017.

WEBER, Cátia. **Tornar-se Professora Xokleng/Laklãnõ**: Escolarização, Ensino Superior e Identidade Étnica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WELLE, Deutsche. Mortalidade por covid-19 entre indígenas é 16% maior. **Poder 360**. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/coronavirus/mortalidade-por-covid-19-entre-indigenas-e-16-maior-dw/>> Acesso em: dezembro de 2020.

APÊNDICES

Apêndice 1- Roteiro de entrevista

1) Bloco de identificação:

Pessoal
Familiar
Acadêmico
Profissional

2) Bloco de formação

Formação do professor/a
Relação bacharelado x licenciatura
Currículo
Conteúdos
Metodologias
Com pensa a escola

3) Bloco das questões étnico-raciais

Tem conhecimento da legislação?
Situações de racismo durante a vida acadêmica/profissional
Número de estudantes negros e indígenas
Cotas
Relação das cotas com democracia?
Percebo que na sociedade existe um incomodo em se falar de racismo. Você sente que existe isso no Curso de Ciências Biológicas da UFSC?
Qual o papel das Ciências Biológicas na desconstrução do racismo?

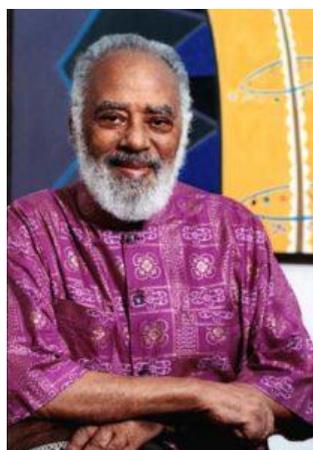
4) Bloco de finalização

Conselho para acadêmicos que vão iniciar a docência.

Apêndice 2 – Sobre as/os autoras/es negras/os e indígenas citadas/os¹⁴¹



Ana Flávia Magalhães Pinto (1979-), brasileira, jornalista, graduada, mestra e doutora em história, pesquisadora e professora. Atualmente leciona na Universidade de Brasília. Ana desenvolve pesquisas articulando conhecimentos das áreas de História, Comunicação, Literatura e Educação, com ênfase em: atuação político-cultural de pensadoras/es negras/os; imprensa negra; abolicionismos e experiências de liberdade e cidadania negras no período escravista e no pós-abolição no Brasil e em outros pontos da Diáspora Africana.

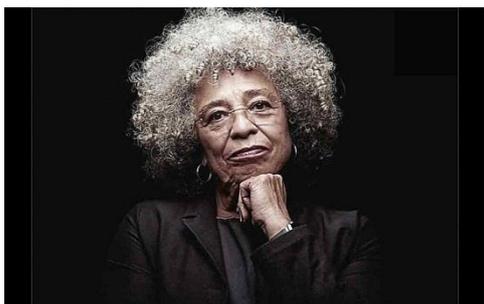


Abdias do Nascimento (1914-2011) brasileiro, foi ator, diretor, dramaturgo, ativista e professor universitário. Criador do Teatro Experimental do Negro, em 1948, foi um dos pioneiros na luta pela valorização da cultura afro-brasileira. Preso durante o Estado Novo, foi obrigado a exilar-se durante a Ditadura Militar. É autor de: O Quilombismo; O genocídio do negro brasileiro; O Brasil na mira do Pan-africanismo, entre outros ensaios.



Aimé Césaire (1913-2008) martinicano, foi poeta, dramaturgo, ensaísta e político da negritude. Sendo um dos mais importantes poetas surrealistas no mundo inteiro. Suas obras são marcadas pela defesa de suas raízes africanas, é considerado o pai do “movimento negritude”. É autor de: Escravização e colonização; Discurso sobre o colonialismo; Discurso sobre a negritude, entre outros ensaios.

¹⁴¹ Inspirada por Djamila Ribeiro em seu livro “O pequeno manual antirracista” (2019) e na tese de Josiane Beloni de Paula “Andarilhões de professorxs: Práticas de resistências negras na escola pública em Pelotas – RS” (2020), trago informações sobre as/os autoras/es negras/os e indígenas citadas/os ao longo do texto.



Angela Davis (1944-), estadunidense, é filósofa, conferencista, feminista, ativista, queer e professora. Um dos ícones da luta antirracista e feminista nos Estados Unidos, integrou o Partido Comunista e os Panteras Negras. Foi presa nos anos de 1970 por sua militância política. É autora de: *Mulheres, classe e raça*; *Mulheres, cultura e política*; *A liberdade é uma luta constante*; *A democracia da abolição*; *Estarão as Prisões Obsoletas?*, entre outros ensaios.



Antônia Aparecida Quintão, brasileira, historiadora, pedagoga, pesquisadora e professora. Atualmente é professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Pesquisadora no Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (Portugal). É autora de: *Professora, existem santos negros?*; *Irmandades Negras : Outro espaço de luta e resistência*; *Lá vem meu parente : As irmandades de pretos e pardos no Rio de Janeiro e em Pernambuco*, entre outros ensaios.



Audre Lorde (1934-1992), caribenha-americana, escritora, ativista, mulherista, feminista, lésbica e professora. É conhecida por sua produção nas temáticas do feminismo e do antirracismo. É autora de: *Irmã Outsider*; *A unicórnica preta*; *Uses of the Erotic*; *The Cancer Journals*, entre outros ensaios.



bell hooks (1952-), estadunidense, escritora, ativista, feminista e professora. Sua produção aborda as relações de classe, gênero e raça na sociedade e, a necessidade, de criarmos uma pedagogia antissexista e antirracista. Publicou mais de trinta livros, entre eles: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*; *O feminismo é pra todo mundo: políticas arrebatadoras*; *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*; *Olhares negros: raça e representação*; *Teoria feminista: da margem ao centro*; *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*; *Anseios: raça, gênero e política culturais*; *Meu crespo é de rainha*; *Minha dança tem história*, os dois últimos livros infantis.



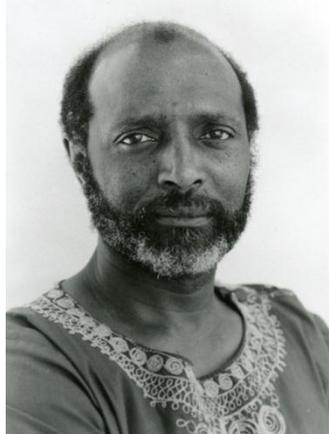
Carla Akotirene, brasileira, assistente social, mestra e doutora em Estudos sobre mulher, gênero e feminismo, ativista, professora da Universidade Federal da Bahia. É autora de: O que é interseccionalidade?; Ó pa í, prezada! Racismo e sexismo institucionais tomando bonde nas penitenciárias femininas, entre outras produções.



Chimamanda Ngozi Adichie (1977-), nigeriana, feminista e escritora. É conhecida com uma das mais importantes jovens escritoras anglófonas, atraindo uma nova geração de leitoras/es de literatura africana. É autora de: Hibisco roxo; Meio Sol Amarelo; No seu pescoço; Americanah; Sejamos todos feministas; Para educar crianças feministas: um manifesto; O perigo de uma história única, entre outras produções.



Cida Bento, brasileira, psicóloga, pesquisadora e ativista. Fundadora e coordenadora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) que atua na redução das desigualdades raciais e de gênero no ambiente de trabalho. Foi eleita pela revista The Economist, uma das 50 profissionais mais influentes do mundo no campo da diversidade, em 2015. Suas principais temáticas são: Ações afirmativas; Identidade étnica; Branquitude; Discriminação no trabalho, Administração de recursos humanos e Racismo.



Cedric Robinson (1940-2016), estadunidense, ativista e professor. Atuou no Departamento de Estudos Negros e Departamento de Ciência Política na Universidade da Califórnia em Santa Bárbara (UCSB). Suas áreas de interesse incluíam filosofia política clássica e moderna, teoria social radical na diáspora africana, política comparada, e as relações entre mídia e política. É autor de: Racial Capitalism; Forgeries of Memory & Meaning; Blacks & the Regimes of Race in American Theater & Film Before World War II; An Anthropology of Marxism; Black Marxism: The Making of the Black Radical; Black Movements in America; Terms of Order: Political entre outros ensaios, ainda sem tradução em português.



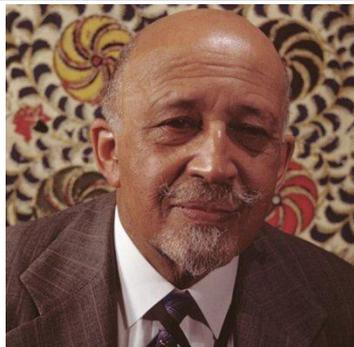
Charles Vernon Hamilton (1929-), estadunidense, cientista político, líder de direitos civis e o professor emérito da Universidade de Columbia. Junto com Kwame Ture, nomeou, pela primeira vez, o racismo estrutural na obra *Black Power: the politics of liberation*.



Djamila Ribeiro, (1980-), brasileira, filósofa, feminista, escritora, ativista, mestra em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo e professora. Participa constantemente e ativamente de eventos, documentários, programas de televisão e outras ações que envolvam debates de raça e gênero. Integrou a lista das 100 pessoas mais influentes do mundo abaixo de 40 anos, no ano de 2018. É autora de: *O que é lugar de fala?*; *Quem tem medo de feminismo negro?*; *Pequeno Manual Antirracista*, entre outras produções.



Douglas Verrangia Corrêa da Silva, brasileiro, bacharel e licenciado em Ciências Biológicas, mestre e doutor em Educação e professor. Atualmente, é professor da Universidade Federal de São Carlos. Suas produções se relacionam com a temática da educação das relações étnico-raciais em interface com as Ciências Biológicas e formação de professoras/es.



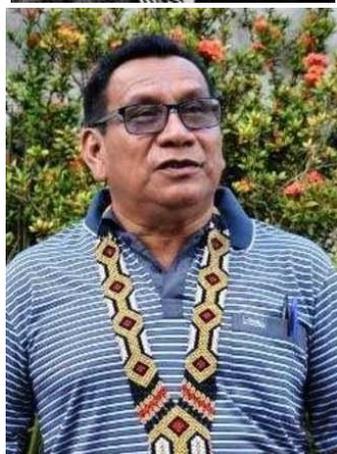
Du Bois (1868-1963), estadunidense, sociólogo, historiador, ativista, autor e editor. Foi, ao longo da primeira metade do século XX, um dos principais nomes da luta pela justiça social e contra o racismo e é, até hoje, celebrado como o pai do movimento de tomada de consciência pelo povo negro da constante violência e violação de direitos a que era submetida.



France Winddance Twine (1960-), estadunidense, socióloga, documentarista, artista visual e professora. Atualmente é professora da Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, suas áreas de atuação são: letramento racial; teoria crítica da raça; branquitude; desigualdades raciais, de gênero e classe; e famílias interracialis. Suas principais obras são: *Outsourcing the Womb: Race, Class and Gestational Surrogacy in a Global Market*; *Geographies of Privilege*; e *Girls With Guns: Firearms, Feminism and Militarism*, entre outras produções, ainda sem tradução em português.



Frantz Fanon (1925-1961), martinicano, psiquiatra, filósofo e ensaísta. Fortemente envolvido na luta pela independência da Argélia, foi também um influente pensador do século XX, tendo cunhado a expressão “descolonização das mentes”, suas ideias estimularam e influenciaram obras no pensamento político, e social, na teoria da literatura, nos estudos culturais e na filosofia. É autor de: *Pele Negra, Máscaras Brancas*; *Em defesa da Revolução Africana*; *Sociologie d'une révolution: l'na V de lá révolution algérienne*; *Os condenados da terra*, entre outras produções.



Gersem Baniwa, brasileiro, filósofo, mestre e doutor em Antropologia e professor. Atualmente é professor da Universidade Federal do Amazonas. Suas principais áreas de atuação são: educação escolar indígena, educação indígena, movimentos indígenas, direitos indígenas e educação e diversidade. É autor de: *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*; *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*; *Olhares Indígenas Contemporâneos I e II*; *Etnologia Indígena e Indigenismo*; *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje*, entre outras produções.



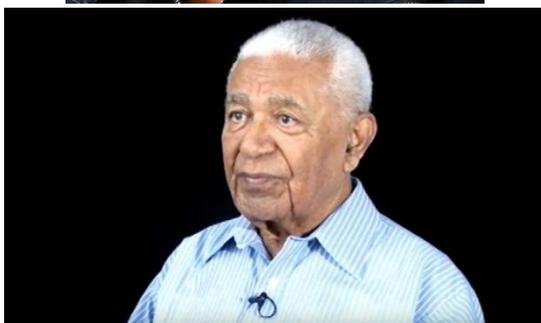
Grada Kilomba (1968-), artista interdisciplinar escritora e teórica, com raízes em Angola e São Tomé e Príncipe, nascida em Lisboa, onde estudou psicologia e psicanálise. A autora trabalha com memória, raça, gênero, pós-colonialismo por meio de performance, encenação, instalação, vídeo e produções escritas. Kilomba cria intencionalmente um espaço híbrido entre as linguagens acadêmicas e artísticas, dando voz, corpo e imagem aos seus próprios textos. É autora de: Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano; Secrets to Tell; The Most Beautiful Language, entre outras produções.



Hédio Silva Júnior, brasileiro, mestre e doutor em Direito pela Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, advogado das Religiões Afro-brasileiras no Supremo Tribunal Federal, foi Secretário de Justiça do Governo do Estado de São Paulo. Suas principais áreas de atuação: liberdade de crença, direito internacional, ações afirmativas, racismo e educação igualitária.



Joana Célia dos Passos, brasileira, ativista, pedagogia, mestra e doutora em Educação e professora. Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina; coordenadora do grupo de estudos e pesquisas Alteritas: Diferença, Arte e Educação; pesquisadora do Núcleo Vida e Cuidado, ambos ligados a Universidade Federal de Santa Catarina; pesquisadora associada ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa e Instituto Estudos de Gênero. É autora de: Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias; Relações raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão; Patrimônio Negro no sul do Brasil; Resistências e Re-existências: desenvolvimento e cultura afro-brasileira na região sul, entre outras produções.



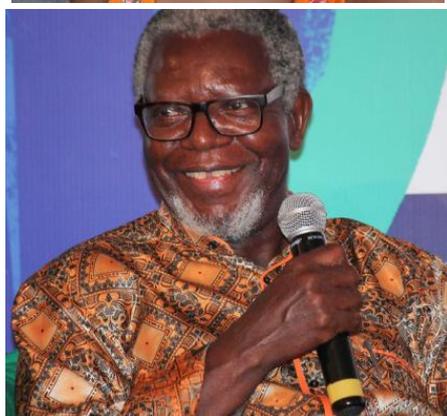
Joaquim Beato (1924-2015), brasileiro, teólogo, filósofo, sociólogo, senador e professor. Beato, deixou marcas como cristão defensor da igualdade racial, da superação da intolerância e do diálogo ecumênico. Sua voz e suas ações ecoaram durante a ditadura militar. Rompendo as fronteiras religiosas.



Joel Rufino dos Santos (1941-2015), brasileiro, historiador, escritor, doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor. Rufino, foi um dos nomes de referência sobre o estudo da cultura negra e africana no país. Possui uma vasta obra de livros, tendo publicado mais de cinquenta obras, entre romances, não-ficção e infanto-juvenil.



Joice Berth, (1976-), brasileiro, arquiteta e urbanista, pesquisadora e ativista. Seu trabalho aborda o direito à cidade no contexto das temáticas de raça e gênero. Foi colunista do site Justificando e atualmente escreve para a revista Carta Capital. É autora de O que é empoderamento?, entre outras produções.



Kabengele Munanga, (1940-), brasileiro-congolês, antropólogo, pesquisador, doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo e professor. Foi professor de antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, vice-diretor do Museu de Arte Contemporânea, diretor do Museu de Arqueologia e Etnologia e do Centro de Estudos Africanos da USP. Desde 2014 é professor visitante sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. É autor de: Negritude: Usos e Sentidos; Racismo: Perspectivas Para Um Estudo Contextualizado Da Sociedade Brasileira; Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra; O Negro no Brasil de Hoje; Origens Africanas do Brasil Contemporâneo, entre outras produções.



Kelly Meneses Fernandes, brasileira, licenciada e Bacharelada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UNEB); mestra em Educação, professora de Ciências na Prefeitura de Camaçari, Bahia; professora substituta no curso de Licenciatura em Biologia. Seus interesses de estudos são: Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de Ciências e Ensino de Biologia; formação de professoras/es de Biologia/Ciências para a educação das relações étnico-raciais; gênero, raça e classe; e feminismo negro.



Kimberlé Williams Crenshaw (1959-), estadunidense, ativista, advogada e professora. Crenshaw é militante dos direitos civis americanos e uma das principais estudiosas da teoria crítica da raça. Atualmente é professora em tempo integral na Faculdade de Direito da Universidade da Califórnia em Los Angeles e na Columbia Law School, onde se especializa dos debates que interseccionam raça e gênero. Também é fundadora do Centro de Interseccionalidade e Estudos de Política Social da Columbia Law School e do Fórum de Política Afro-Americano, bem como, presidente do Centro de Justiça Interseccional, com sede em Berlim.



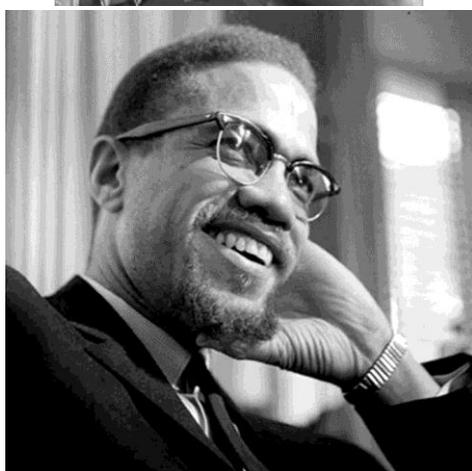
Kristie Dotson, estadunidense, feminista negra, é mestra em Estudos Afro-Americanos e Literatura Inglesa e mestra e doutora em Filosofia. Atualmente é professora da Dotson. Seus interesses de estudos são: epistemologia, filosofia feminista (particularmente feminismo negro e epistemologia feminista) e filosofia racial crítica.



Kwame Ture (1941-1998), trinitario naturalizado estadunidense, ativista do Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970. Líder da Comissão de Coordenação Estudantil Não Violenta, cunhou a expressão “Black Power”, seu grito se espalhou pelo país e expressava a impaciência dos jovens diante dos contínuos ataques segregacionistas. Junto com Charles Hamilton, nomeou, pela primeira vez, o racismo estrutural na obra *Black Power: the politics of liberation*.



Lélia Gonzalez (1935-1994), brasileira, escritora, ativista, pesquisadora e professora. Doutora em antropologia, lecionou na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, entre outras instituições. Participou da fundação do Movimento Negro Unificado, do Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga e de Olodum. É autora de Lugar do negro, entre outras produções que inter-relacionavam política, gênero e raça.



Malcolm X (1925- 1965), estadunidense, religioso muçulmano e incendiário combatente pelos direitos civis da população negra. Pertenceu a uma organização afro-americana de orientação religiosa islâmica conhecida como Nação do Islã, pela qual atuou durante vários anos. No dia 21 de fevereiro de 1965, aos 39 anos, ele foi morto com 13 tiros quando discursava no Harlem. Jamais foram encontradas provas, mas suspeita-se do envolvimento da "Nação do Islã" no assassinato. Suas ideias influenciaram movimentos como o Black Power, Panteras Negras e ainda ecoam na luta contra o racismo. Sua vida e obra também estão documentadas em vários filmes e livros.



Nilma Lino Gomes (1961-), brasileira, pedagoga, pesquisadora, mestra em Educação, doutora em Antropologia e professora. Foi a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em 2013. Foi secretária e ministra das Mulheres, Igualdade Racial e dos Direitos Humanos no governo Dilma Rousseff.



Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1957-), nigeriana, socióloga, pesquisadora feminista nigeriana e professora. Atualmente leciona na Universidade Stony Brook. É autora de A Invenção das Mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero, entre outras produções.



Patrícia Hill Collins (1948-), estadunidense, socióloga, escritora, pesquisadora, doutora em sociologia e professora. Atualmente leciona na Universidade Brandeis. Foi a primeira negra a presidir a Associação Americana de Sociologia. Se interessa pelos debates que interseccionam raça, gênero e classe. É autora de: *Pensamento feminista negro*; *Black Sexual Politics: African Americans, Gender, and the New Racism*, entre outras produções.



Petrônio Domingues, brasileiro, graduado, mestre e doutor em História pela Universidade de São Paulo e professor. Atualmente leciona na Universidade Federal de Sergipe. Suas áreas de interesse são: populações da diáspora africana, no Brasil e nas Américas; pós-abolição; movimentos sociais; identidades; biografias e multiculturalismo. É autor de *Protagonismo Negro em São Paulo: história e historiografia*; *A nova abolição*; *Diásporas imaginadas: Atlântico Negro e histórias afro-brasileiras* (com Kim D. Butler); *Políticas da raça: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil* (com Flávio Gomes), entre outras produções.



Rita Gomes do Nascimento, indígena brasileira da etnia Potiguara, pedagoga, especialista em gestão escolar, mestra e doutora em educação e professora. É servidora pública do Estado do Ceará, lotada na Secretaria de Educação Básica (SEDUC) no cargo de Técnica em Educação da equipe de Educação Escolar Indígena. Desenvolve pesquisas na área de educação indígena, atuando também na equipe de coordenadores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena: Formação de Professores da Universidade Estadual do Ceará. Possui também experiência nas áreas de gestão escolar, formação docente, práticas pedagógicas, didática, avaliação e currículo.



Silvia Rivera Cusicanqui (1949-), indígena boliviana da etnia Aymara, feminista, socióloga, historiadora e teórica subalterna. Se baseia na teoria anarquista e nas cosmologias quíchua e aimara. Ex-diretora e membro de longa data da Taller de Historia Oral Andina. Ativista, trabalha diretamente com movimentos indígenas na Bolívia, como o movimento Katarista e o movimento das/os plantadoras/es de coca. É autora de *Oprimido, mas não derrotado: Lutas camponesas entre os aimarás e quíchuas na Bolívia, 1900–1980*; *Ch'ixinakax Utxiwa: uma reflexão sobre as práticas e discursos da descolonização*.



Sílvio de Almeida (1976-), brasileiro, filósofo, advogado, pesquisador, ativista, mestre em Direito Político e Econômico, doutor em Filosofia e Teoria Geral do Direito e professor. Atualmente leciona na Universidade Presbiteriana Mackenzie e na Fundação Getúlio Vargas e na Universidade Duke, nos Estados Unidos (como professor visitante). É presidente da Fundação Luiz Gama. É autor de *Sartre: Direito e política*; *O Direito no Jovem Lukács: A Filosofia do Direito em História e Consciência*; *Racismo estrutural*, entre outras produções.



Sueli Carneiro, brasileira, pedagoga, filósofa, escritora, ativista, doutora em filosofia pela Universidade de São Paulo e professora. É fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra. Sueli é uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil. É autora de *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*; *Mulher negra: políticas governamentais e a mulher* (juntamente com Thereza Santos e Albertina Costa), entre outras produções.



Thula Rafaela de Oliveira Pires, brasileira, graduada em direito, mestra e doutora em Direito Constitucional e Teoria do Estado. Atualmente é da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Coordenadora-Adjunta de Graduação no mesmo curso e Coordenadora Geral do NIREMA (Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente). Professora Visitante Jr. no African Gender Institute, University of Cape Town (CAPES/Print/2020). Membro do Conselho do Instituto Clima e Sociedade (ICS), da Assembleia Geral da Anistia Internacional no Brasil e associada de CRIOLA. Suas áreas de interesse são: Direito Constitucional interseccionadas com pensamento afrodiaspórico, racismo, mulheres negras, decolonialidade, teoria crítica da raça, direitos humanos e teoria do reconhecimento.

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos aprovado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIVERSIDADE ETNICORRACIAL E AMBIENTE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DA LEI 11.645/08 NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisador: ELISON ANTONIO PAIM

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88964417.6.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.907.391

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo em nível de doutorado, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). A temática situa-se no horizonte das políticas públicas recentes que visam sanar uma dívida histórica com as populações marginalizadas e silenciadas ao longo da história da constituição da nação brasileira, notadamente as populações afrodescendentes e as populações indígenas, sendo o objeto deste projeto a compreensão da implementação da lei 11.645/08 no curso de licenciatura em Biologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para tanto, serão entrevistados dois professores, dois estudantes em formação e dois egressos do referido curso, no sentido de compreender as percepções dos mesmos a respeito do problema investigado

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, analisar e compreender como se dá o processo de efetivação da Lei 11.645/08, no âmbito da formação superior de professores, vislumbrando suas contribuições na promoção do respeito ao diferente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação de riscos e benefícios é feita de maneira satisfatória, dispondo-se os proponentes a dar assistência aos participantes diante de eventuais situações de risco e/ou constrangimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.907.391

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos obrigatórios:

- Folha de rosto, assinada pela subcoordenadora do PPGE em atendimento à pendência;
- TCLE, contendo todos os elementos requeridos pela lei 466/12;
- Termo de anuência institucional do Curso de Licenciatura em Biologia da UFSC, em atendimento à pendência;
- Cronograma ajustado, em atendimento à pendência;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que todas as pendências foram resolvidas, encaminho parecer favorável à aprovação da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_874097.pdf	29/08/2018 15:51:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	13/08/2018 09:03:10	PATRICIA MAGALHAES PINHEIRO	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	13/08/2018 08:47:43	PATRICIA MAGALHAES PINHEIRO	Aceito
Outros	Termodeanuencia.docx	29/06/2018 18:48:56	PATRICIA MAGALHAES PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoCompleta.docx	29/06/2018 18:42:23	PATRICIA MAGALHAES PINHEIRO	Aceito
Outros	Roteirodeentrevista.docx	02/04/2017 22:39:47	PATRICIA MAGALHAES PINHEIRO	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	02/04/2017 21:53:32	PATRICIA MAGALHAES PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComitedeetica.docx	02/04/2017 21:38:27	PATRICIA MAGALHAES PINHEIRO	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.907.391

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 20 de Setembro de 2018

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Anexo 2 – Currículo do curso de Ciências Biológicas

1° fase		
Disciplina	Hora/aula	PPCC
Introdução à Ciência	36h	10h
Ciências Biológicas: ciência e profissão I	54h	-
Biofísica Instrumental	36h	-
Zoologia de Invertebrados I	90h	6h
Introdução à Ecologia	72h	10h
Tópicos de Biossegurança	36h	5h
Anatomia aplicada a Ciências Biológicas	72h	-
Fundamentos de Química Geral e Orgânica	72h	-
2° fase		
Biologia Celular	108h	4h
Bioquímica básica	108h	18h
Biofísica Celular e das radiações	72h	18h
Zoologia de Invertebrados II	90h	6h
Pré-cálculo	72h	-
3° fase		
Biologia Molecular I	54h	4h
Evolução	36h	9h
Biologia e Sistemática de Algas, Fungos e Briófitas	126h	15h
Zoologia de Invertebrados III	90h	20h
Bioestatística	54h	-
Microbiologia Geral	72h	14h
Histologia Aplicada às Ciências Biológicas	72h	10h
4° fase		
Citogenética	72h	12h
Vivência em Pesquisa I	36h	
Sistemática de Plantas Vasculares	126h	10h
Ecologia de Populações	90h	18h
Tópicos em Biologia e Educação	36h	18h
Biologia Parasitária	72h	10h
5° fase		
Vivência em Pesquisa II	36h	-
Anatomia e Embriologia Vegetal	90h	10h
Zoologia de Vertebrados I	72h	04h
Ecologia de Comunidades	90h	18h
Teorias da Educação	72h	-
Imunologia	72h	04h
Psicologia Educacional: Desenvolvimento e Aprendizagem	72h	12h
6° fase		
Desenvolvimento Humano	72h	10h
Genética Clássica	72h	12h
Fisiologia Humana	108h	20h
Paleontologia	54h	-

Zoologia de Vertebrados II	72h	04h
Didática A	72h	12h
7° fase		
Metodologia da Pesquisa	36h	10h
Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	72h	-
Paleontologia	54h	-
Fisiologia Animal Comparada	90h	-
Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade	36h	-
Organização Escolar I	72h	-
Filosofia da Ciência	72h	-
8° fase		
Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC)	90h	-
Fisiologia Vegetal	90h	10h
Organização Escolar II	72h	18h
Língua Brasileira de Sinais I	72h	18h
Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia	108h	54h
Física para o Ensino de Ciências	72h	-
9° fase		
Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC)	90h	-
Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências	252h	-
10° fase		
Legislação Profissional Aplicada	36h	04h
Estágio Supervisionado no Ensino de Biologia	252h	-
Disciplinas optativas		
Antropologia Cultural	54	
Apicultura	54	
Aquicultura e a Preservação Ambiental	54	
Aspectos Citogenéticos da Reprodução Humana Normal e Assistida	54	
Aspectos Éticos em Pesquisa e ensino	54	
Biogeografia	36	
Bioinformática e Biologia Computacional	54	
Biologia da Fauna Marinha	72	
Biologia de vírus	54	
Biologia Molecular II	36	
Biologia Molecular III	54	
Bioquímica Médica para Ciências Biológicas	36	
Biotecnologia Vegetal	72	
Botânica de Campo	126	
Citogenética Humana	108	
Conservação Biológica	72	
Culturas Promissoras e Alternativas	54	
Desenho de Observação p/ Ciências Biológicas	54	
Diagnóstico imunomolecular em parasitologia	54	
Direito Ambiental	36	
Distribuição de Vertebrados	54	
Ecologia Comportamental	72	
Ecologia de paisagens sustentáveis		

Ecologia Humana	72
Ecologia Vegetal	72
Ecossistemas Marinhos	72
Educação e Problemática Ambiental	36
Efeitos bioquímicos e ambientais das radiações	72
Embriologia e Histologia Comparada	54
Entomologia	90
Entomologia Agrícola	108
Entomologia Médica	54
Estudos Afro-Brasileiros	72
Evolução Humana	72
Farmacologia	72
Filogenia Animal	108
Filosofia das Ciências Biológicas	72
Fisiologia da Semente	36
Floricultura	54
Genética Ecológica	72
Genética Humana	72
Imunologia Avançada	72
Informática aplicada a Biologia	36
Introdução à permacultura	72
Introdução ao Estudo de Impacto Ambiental e ao Rel.de Imp. Amb.	54
Introdução ao manejo e ciência de animais em pesquisa	36
Introdução aos Mamíferos Aquáticos	72
Inventário quali-quantitativo da vegetação campestre	54
Meio Ambiente e Desenvolvimento	54
Micologia de Campo – Macromicetes	90
Modelagem, Jogos Pedagógicos e Apresentações Teatrais em Biologia Celular	54
Nade – Práticas Educativas e Relações Étnico-raciais	54
Parasitologia Geral VI	54
Patologia VI	54
Planejamento Ambiental Urbano	54
Plantas Medicinais nas práticas de saúde	36
Práticas de Laboratório de Cultura de Tecidos Vegetais	54
Programa de Intercâmbio I	-
Programa de Intercâmbio II	-
Programa de Intercâmbio III	-
Programa de Intercâmbio IV	-
Seminário Temático - Educação e Processos Inclusivos	18
Seminário Temático - Educação Étnica e Multirracial	18
Tópicos Avançados em Biologia do Desenvolvimento	72
Tópicos em Biologia do Processo Neoplásico	36
Tópicos em História da Biologia	72
Tópicos Especiais em Fruticultura	36
Tópicos Especiais em Genética do Comportamento	72

Toxicologia II	54
----------------	----