



A PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA E O CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

The perception of Science and Biology licenses and the field of Ethnic-Racial Relations

Mariana Nô Xavier [marinxavier21@gmail.com]

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, Km 235, São Carlos, São Paulo, Brasil

Christiana Andrea Vianna Prudêncio [cavprudencio@uesc.br]

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

Universidade Estadual de Santa Cruz

Rodovia Jorge Amado, Km 16, Ilhéus, Bahia, Brasil

Resumo

O Brasil é um país estruturalmente racista. Isso perpassa afirmar que o racismo está presente em diferentes instituições que compõem a sociedade, incluindo a escola. Assim, combater o racismo precisa ser uma pauta da Educação e, para isso, o campo das Relações Étnico-Raciais precisa estar sistematicamente presente nos cursos de licenciatura, inclusive de Ciências e Biologia. Considerando isso, esta pesquisa objetiva analisar a formação inicial de licenciandos de Ciências Biológicas, de uma Universidade estadual do sul da Bahia, para o debate das Relações Étnico-Raciais. Os dados foram coletados a partir de diálogos com os licenciandos em encontros formativos, e a análise foi feita com base na metodologia de Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que eles não se sentem preparados para fazer a articulação dos conteúdos de suas áreas com as Relações Étnico-Raciais, muito por essa abordagem não estar na sua formação inicial, mas que uma vez feita essa discussão, eles se mostram favoráveis e encontram possibilidades de inserção.

Palavras-Chave: Educação antirracista; Formação inicial de professores; Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Abstract

Brazil is a structurally racist country, this means stating that the racism it is in diferente institutions that make up society, including school. Thus, combating racism needs to be an education agenda, to achieve this, the field of Ethnic-Racial needs to be systematically presente in the degree courses, including Science and Biology. Considering this, this research aims to analyze the initial training of undergraduates in Biological Sciences at a state university in the south of Bahia for the debate on Ethnic-Racial Relations. Data were collected from dialogues with undergraduates in formative meetings, and the analysis was based on the Discursive Textual Analysis methodology. The results indicate that they feel they need more preparation to articulate the contents of their areas with Ethnic-Racial Relations, mainly because this approach is outside their initial formation. However, they are favorable once this discussion is made and find insertion possibilities.

Keywords: Anti-racist education; Initial teacher training; Education for Ethnic-Racial Relations.

INTRODUÇÃO

É indiscutível a necessidade de debater temas na sala de aula que configuram problemas em nossa sociedade. A escola tem papel fundamental nessas discussões, pois é um terreno propício para fazer emergir debates muito relevantes, com o compromisso de auxiliar na superação dessas questões, a

exemplo do racismo. Além do mais, ela é um dos primeiros lugares onde a criança negra tem contato com o racismo, o que configura um grande desafio para os processos da educação (Silveira & Fuch, 2018).

A inserção dessas discussões na sala de aula pode ser um ponto positivo, quando mediadas por professores com arcabouços teóricos e metodológicos que lhes deem condições para trabalhar essas questões, não apenas abordando aspectos do senso comum. Assim, essa pesquisa se justifica a partir da necessidade de pensar uma formação docente que também tenha o compromisso de fazer o debate das Relações Étnico-Raciais em sintonia com os conteúdos já sistematizados pelas disciplinas, inclusive a formação de professores de Ciências e Biologia. Gomes (2005) aponta como é importante pensar uma formação docente que consiga fazer essa articulação na sala de aula, visto que não há como discutir mudanças na educação, reformas no currículo, utilização de novas metodologias, sem que se pense na formação de professores, tanto a continuada quanto a inicial, foco de nossa pesquisa.

Importante ressaltar que a inserção do campo das RER na Educação é amparada por dispositivos legais, como a Lei n. 10.639 (2003), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC, 2004). Isso é muito importante, pois não podemos deixar de mencionar que o racismo, no Brasil, também se manifesta pelas vias institucionais. De acordo com Almeida (2021), o poder ocupa papel central na discussão do racismo institucional, em que grupos racialmente homogêneos dispõem de mecanismos para garantir seus interesses. Dessa forma, tanto a Lei citada como as DCN representam um grande avanço quando tratamos de políticas institucionais que visam o combate ao racismo.

Além disso, essa pesquisa se justifica também a partir da realidade social do Brasil, que tem o racismo presente em sua estrutura. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), os negros formam 64% da população desempregada e apenas 29,5% de cargos gerenciais são ocupados por pessoas negras. Ademais, de acordo com dados do Atlas da Violência, 77% das vítimas de homicídio no Brasil são negras e a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes maior do que uma pessoa branca (IPEA, 2021).

Diante dessas considerações, observamos que todos esses fatos não são por acaso. O Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão e, mesmo depois disso, não foram garantidas as devidas condições para que a população negra tivesse melhores oportunidades de vida. Assim, podemos perceber que a sociedade brasileira foi construída de forma racista, que se orgulha do fato de ser uma democracia racial, apesar de isso já ter se comprovado como um mito (Munanga, 2004). Compreender a história é fundamental para entendermos o porquê de ser tão importante debater políticas públicas voltadas para a busca da superação das desigualdades raciais.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo: investigar a percepção dos licenciandos de Ciências Biológicas, de uma Universidade estadual no sul da Bahia, sobre a articulação dos conteúdos de suas áreas de conhecimento em interface com as Relações Étnico-Raciais. Importante destacar que esse é um recorte de uma pesquisa maior, que foi aprovada pelo Comitê de Ética da referida universidade, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 48929521.6.0000.5526. A pesquisa seguiu todas as determinações do comitê, que visam garantir a segurança e o anonimato dos participantes, asseverando que não haveria prejuízo de qualquer ordem para eles.

Nesse artigo, apresentaremos os dados que foram coletados a partir do contexto de momentos formativos realizados com licenciandos. Abordamos questões sobre a responsabilidade que a área do Ensino de Ciências e Biologia possui na superação do racismo, bem como apresentamos alguns caminhos que podem ser feitos para fazer a articulação dos conteúdos científicos com o campo das Relações Étnico-Raciais.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Historicamente, o povo negro, organizado em movimentos sociais ou não, sempre lutou por melhores condições e oportunidades, seja na resistência à escravidão, com fugas e formação de quilombos, seja no período pós escravidão ou, atualmente, com a luta pelas cotas, igualdade de oportunidades, cobrando mais espaço na mídia etc. Destacamos aqui o próprio direito à educação, que foi uma conquista do povo negro no Brasil (Gomes, 2019).

Essas movimentações culminaram em outros momentos como a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, responsável por promover intensos debates acerca da superação do racismo, questionando, inclusive, a função da escola nessa discussão. Alguns documentos oficiais brasileiros são frutos disso, como a Lei n. 10.639 (2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Gomes (2012) aponta como essas demandas também surgem a partir da democratização da educação. Ao incentivar e garantir condições para que sujeitos invisibilizados ocupem os centros de produção de conhecimento, eles acabam chegando com novas demandas e em busca de respostas para suas realidades. Isso é muito positivo, dado que pressiona outros campos da educação, como o currículo e a formação de professores, a se transformarem na busca da construção de algumas dessas respostas. Verrangia (2016) corrobora essa ideia, ao discutir como a questão da identidade racial dos estudantes pressiona por outras necessidades da formação docente, ou seja, a partir do momento que o estudante se reconhece como negro, ele passa a não aceitar mais determinadas posturas e exige que a escola mude.

A discussão das Relações Étnico-Raciais (RER) na sala de aula encontra algumas dificuldades, como a forma folclorizada que é normalmente trabalhada, somente em datas comemorativas e ficando, majoritariamente, a cargo da área de Ciências Humanas (Jesus, Paixão & Prudêncio, 2019). Parte dessa responsabilidade se deve à forma como as RER são abordadas (quando são) nos cursos de formação de professores, evidenciando que somente a existência da lei não é suficiente para garantir que esse campo de conhecimento esteja presente nos currículos das licenciaturas. No entanto, isso não diminui a importância da referida lei, por isso destacamos que ela foi (e ainda é) fundamental para trazer novas reflexões para o campo da formação de professores, questionando se é possível aos professores superarem esse modelo monocultural ensinado nas escolas, independentemente de termos uma sociedade multicultural e diversa. Fazemos esse destaque, pois consideramos fundamental defender os direitos que já foram conquistados, e a lei não deixa de ser um.

Coelho, Regis e Carlos (2021) apontam que a inserção do campo das RER na escola e nos cursos de formação de professores não se dará de forma espontânea, sendo preciso criar os meios para que aconteça. Isso significa dizer que é necessário garantir condições humanas e financeiras para que os estabelecimentos de ensino tenham condições de implementar a Lei n. 10.639 (2003)¹ (Coelho, Regis & Cardoso, 2021). Aqui, defendemos que os cursos de licenciatura avancem nessa questão, pois se ela não estiver presente na formação de professores, dificilmente estará no processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Educação Básica.

Coelho (2018) discute em um de seus estudos, no qual foi feita uma revisão na produção acadêmica de trabalhos (teses, dissertações e artigos) que tratam das RER e a formação docente de maneira geral, que os trabalhos publicados apontam para a necessidade de essa discussão ser mais bem articulada. Um fator positivo revelado pelo estudo é que tem aumentado muito a publicação de trabalhos que tratam da questão. Isso é um avanço, já que esses trabalhos funcionam como aporte teórico e metodológico para os professores. Mas, precisamos nos questionar acerca do que falta para que esses estudos cheguem aos centros de formação de professores, de forma que se tornem um eixo trabalhado durante o curso e que não apenas figurem como pesquisa. Ou seja, como podemos utilizar toda essa produção de conhecimento disponível para melhorar essa formação?

Outro ponto a ser destacado é que, apesar de estas pesquisas terem progredido em várias áreas do conhecimento como a de Ciências Humanas, isso ainda não alcançou com a mesma força o Ensino de Ciências, sendo preciso avançar mais com relação à investigação da formação destes professores para o debate das Relações Étnico-Raciais, uma vez que muitos docentes da área não veem como sua função discutir essas questões. É o que revela o estudo de Verrangia (2016) quando destaca as visões dos professores a esse respeito:

“A primeira visão identificada refere-se à concepção de que as Ciências Naturais, enquanto área curricular, têm menor, ou não têm, responsabilidade de atuação diante de problemáticas que envolvam as relações étnico-raciais, ou mesmo a obrigatoriedade imposta pela legislação vigente” (Verrangia, 2016, p. 96).

¹ Destacamos que o foco do nosso trabalho é somente o campo das Relações Étnico-Raciais para o povo negro, não incluindo aqui a abordagem indígena.

Diante disso, é preciso reafirmar que a Lei n. 10.639 (2003) trata da obrigatoriedade da História da África e da cultura afro-brasileira em **todas as disciplinas**, inclusive da área de Ciências da Natureza. Não há mais como conceber que afirmações como essa identificada por Verrangia (2016) ainda estejam presentes no discurso dos professores ou que eles ainda não se sintam preparados para trabalhar com as RER nas suas aulas, como mostraram Martins e Pimenta (2020). Isto posto, é preciso trazer mais um questionamento: o que falta para os professores fazerem essa articulação? Pois já sabemos que é possível fazer essa relação, entre as RER, o Ensino de Ciências e a formação de professores.

“O conjunto de dados desvelou simetrias, com possibilidades de diálogo entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, o que pode contribuir para que os docentes desenvolvam uma educação emancipatória, com visão crítica da própria formação e do seu trabalho nas escolas, incluindo a utilização da Etnomatemática e da Etnociências no cotidiano de suas aulas” (Martins & Pimenta, 2020, p. 13).

Para isso ser possível, também é necessário que o professor se reconheça como um profissional capaz de refletir sobre sua prática, tendo a percepção de que a sua formação deve continuar ao longo do exercício da profissão. Além disso, é preciso que o professor tenha a capacidade de sentir a necessidade dos educandos, tendo a sensibilidade de que é preciso educar para autonomia (Freire, 1996), e assim possa ser formador de sujeitos com responsabilidade social, capazes de transformar a sociedade e de contribuir para a superação do racismo.

Dessa forma, não podemos perder de vista que o professor de ciências precisa ter consciência do seu papel social, de formar para a cidadania, o que implica em muito mais do que somente ensinar conceitos científicos, fórmulas e teorias. Tudo isso é muito importante e fundamental, mas os cursos de licenciatura de Ciências e Biologia precisam ir além disso. É preciso cultivar o compromisso de que a atuação do professor também diz respeito a articular os conteúdos sistematizados com questões que ajudem a resolver problemas sociais e a romper desigualdades e preconceitos.

CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa possui caráter qualitativo, que, de acordo com Leopardi (2002), caracteriza-se por não trabalhar com dados precisos e mensuráveis, mas subjetivos. Além disso, a pesquisa qualitativa, segundo Chizzoti (2000, p. 79), fundamenta-se na “análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações”. Os dados coletados nessa pesquisa são subjetivos, porque essa coleta foi feita a partir de uma observação participante de momentos formativos. Com essas observações, buscamos compreender as percepções dos participantes da pesquisa a respeito da articulação entre os conteúdos de Ciências e Biologia e o campo das Relações Étnico-Raciais. A pesquisa participante, segundo Lakatos e Marconi (2003):

“Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (Lakatos & Marconi, 2003, p. 194).

Participaram da pesquisa oito alunos regularmente matriculados no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, de uma Universidade pública do sul da Bahia, que já tinham tido algum tipo de contato com a Educação Básica durante a formação inicial, por meio de programas de ensino (Programa Institucional de Iniciação à Docência e/ou Residência Pedagógica) e/ou por meio das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. A escolha por esse perfil de alunos se deu porque, a partir dessas experiências, os alunos poderiam ter vivenciado a inserção ou não de pautas que configuram problemas sociais na aula ou no cotidiano da escola. No Quadro 1 apresentamos um quadro com o perfil dos participantes.

Ao todo foram oito participantes, no entanto, esse número oscilou nos três encontros, uma vez que nem todos os participantes estavam presentes nos três momentos e, por ser uma participação voluntária, sem o compromisso de justificar ausências, não podemos identificar os motivos da falta de alguns.

Apesar de não termos restringido o período do curso para participar dos momentos formativos, observamos que todos os licenciandos eram do período noturno, os quais foram convidados a partir dos contatos de e-mail disponibilizados pelo colegiado do curso de Ciências Biológicas. Também entramos em

contato com os professores responsáveis pelo Programa Residência Pedagógica e pelo PIBID, para que pudéssemos ter acesso aos bolsistas dos projetos. Além disso, contactamos alguns licenciandos pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, por meio de grupos dos cursos.

A primeira etapa da pesquisa, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, foi entrar em contato com os estudantes a partir dos meios já descritos, e, após essa primeira etapa, realizamos reuniões com os estudantes para explicar do que se tratava a pesquisa. Ao fim dessas reuniões, oito estudantes aceitaram participar da pesquisa.

Quadro 1 - Participantes da primeira etapa da pesquisa

Nome fictício	Semestre de ingresso	Tipo de contato com a E.B ¹
Violeta	2017	PIBID ²
Lírio	2015	ECS ³ e PIBID
Girassol	2015	ECS, PIBID e RP ⁴
Orquídea	2015	ECS, PIBID e RP ⁴
Tulipa	2015	ECS, PIBID e PRP ⁴
Azaleia	2015	ECS
Cravo	2016	ECS
Rosa	2017	ECS e PRP

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

1: EB: Educação Básica

2: PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

3: ECS: Estágio Curricular Supervisionado

4: Programa Residência Pedagógica

Foram realizados três momentos formativos, nos dias 26 de novembro e 3 e 10 de dezembro de 2021, encontros semanais que duravam cerca de 1h, começando às 15h e encerrando às 16h. No primeiro momento, estavam presentes os oito participantes e foi realizada uma entrevista coletiva semiestruturada para que pudéssemos analisar como esses licenciandos entendiam a responsabilidade que a área de Ciências da Natureza possui na construção de uma educação antirracista, e em que medida eles se sentiam preparados para fazer esse debate na sala de aula. Também foi possível discutir alguns conceitos sobre as Relações Étnico-Raciais, além dos marcos legais que tratam sobre o Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

No segundo momento, realizamos a discussão de dois textos em que, a partir deles, foi possível articular o debate das Relações Étnico-Raciais com a Ciência. Tais textos foram encontrados em sites e blogs, pois também queríamos evidenciar que o acesso a essa literatura não é complicado. Foram eles: *Um escravo ensinou Jack Daniel a fazer uísque, você sabia?*² e *Passo importante na indústria de brinquedos: bonecas que homenageiam cientistas mulheres numa perspectiva étnico-racial*³.

Esses textos foram lidos de forma individual no início do encontro, e, em seguida, realizamos a discussão. O primeiro texto foi escolhido para discutirmos sobre o apagamento da história do povo negro, especificamente com relação à produção de conhecimentos científicos e tecnológicos. O texto mostra que não foi só no Brasil que isso aconteceu, mas em outros países que também escravizaram a população

² Disponível em: <https://www.revistaencontro.com.br/canal/gastro/2018/08/um-escravo-ensinou-jack-daniel-a-fazer-uisque-sabia.html>. Acesso em: 28 out. 2021.

³ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/passos-importantes-na-industria-de-brinquedos-bonecas-que-homenageiam-cientistas-mulheres-numa-perspectiva-etnico-racial/>. Acesso em: 28 out. 2021.

negra. Já o segundo texto foi escolhido para tratarmos sobre a importância e os limites da representatividade.

Já no último momento formativo, foi realizada uma formação mais sistematizada sobre como a articulação dos conteúdos de Ciências e Biologia pode ser feita em interface com o campo das Relações Étnico-Raciais. A professora responsável pelo momento elencou diversos aspectos que podem ser abordados, evidenciando que não se trata de trabalhar ou os conteúdos específicos da área ou discutir a construção de Relações Étnico-Raciais saudáveis, mas que é possível fazer essa interface. Foram trabalhadas questões como a Revolta da Vacina, a pandemia provocada pelo novo coronavírus, entre outras.

Para fazer a análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiuzzi, 2011). Essa metodologia pode ser utilizada tanto para materiais já existentes como para aqueles que são produzidos especificamente para a pesquisa, sendo que o conjunto desses materiais é denominado *corpus*. Na nossa pesquisa, o *corpus* é formado pela transcrição das gravações dos momentos formativos.

Optamos por esse tipo de análise por permitir a interpretação de concepções, sentimentos e impressões dos participantes da pesquisa. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011):

“A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados” (Moraes & Galiuzzi, 2011, p. 89).

Assim, essa metodologia de análise se estrutura em três etapas: unitarização, categorização e comunicação. A primeira delas, unitarização, é o processo de fragmentação dos textos em unidades de sentido (Moraes, 2003); isto é, nessa etapa destacamos as informações mais significativas de cada texto, a partir de sua desmontagem. Aqui nós sublinhamos, nos registros dos momentos formativos, as falas que traziam informações relevantes para atingir o objetivo da pesquisa.

Pudemos observar que as falas dos participantes se repetiam ou possuíam semelhanças, fato que possibilitou seu agrupamento em categorias. Salientamos que os registros dos três momentos foram observados de forma conjunta, ou seja, o conjunto de transcrição formou apenas um texto.

Na segunda etapa, realizamos a categorização, que é o momento da pesquisa em que estabelecemos as relações entre as unidades de sentido que foram destacadas (Moraes, 2003). As categorias podem ser *a priori*, quando são de natureza dedutiva, ou emergentes, quando são de natureza indutiva (Moraes & Galiuzzi, 2011). Nessa pesquisa, optamos pelo método dedutivo, ou seja, nossas categorias são *a priori*. O planejamento dos momentos formativos dialogou diretamente com os objetivos de nossa pesquisa. Os dados foram organizados em três categorias da análise: a) a face do racismo no Brasil e o contexto político; b) as limitações e as possibilidades de se trabalhar com as RER no Ensino de Ciências e Biologia; c) a inserção das RER na formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

A última etapa, a comunicação, é representada pela construção do que Moraes e Galiuzzi (2011) denominam de metatexto: *“Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação. Representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”* (Moraes & Galiuzzi, 2011, p. 32). Nessa etapa, são realizadas as interpretações e argumentações a respeito das informações analisadas, a partir de um diálogo entre a literatura utilizada, o *corpus* da pesquisa e a nossa interpretação.

As falas dos participantes estão apresentadas no texto com a formatação em itálico e entre aspas. Os destaques em negrito foram feitos por possuírem uma maior identificação com a categoria em questão.

A FACE DO RACISMO NO BRASIL E O CONTEXTO POLÍTICO

Nesta categoria, abordamos as falas dos participantes sobre a existência ou não do racismo no Brasil, e como esse processo de reconhecimento do racismo faz parte de uma construção histórica. Demais, buscamos destacar sobre o contexto político do Brasil, não referente ao último governo, mas desde o processo de branqueamento que foi implementado pelo Estado brasileiro. Acreditamos importante fazer essa abordagem, pois, apesar disso não ter sido apresentado nas falas dos participantes da pesquisa, o contexto

político influencia muito nos nossos posicionamentos, em como compreendemos a sociedade e como podemos agir para superar suas contradições. Todos os participantes concordaram ao dizer que existe racismo em nosso país, mas de forma velada:

VIOLETA: *“Eu também acredito que sim [existe racismo]. Mas, acho que às vezes é velado, **acontece de forma velada**, inclusive na sala de aula, mas ainda existe, **pode não ser daquela forma explícita, que é através da violência**, mas ainda existe, o Brasil é um país muito, muito racista”.*

Apesar da concepção de Violeta de que no Brasil o racismo não se expressa de forma violenta, os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do ano de 2017, mostram que a maioria das pessoas mortas de forma violenta no Brasil são negras: *“essas mortes violentas não vitimizam uniformemente a população em geral, mas atingem, sobretudo, os jovens, negros e com baixa escolaridade”* (IPEA – 2017). Além disso, destacamos que a Organização Mundial da Saúde trata a violência como uma questão de saúde pública e não a restringe apenas aos danos físicos, mas como:

“O uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações” (OMS, 2002, s/n).

Dessa forma, podemos observar que o racismo se manifesta de uma forma violenta em nosso país e que não se trata de um caso isolado, uma questão somente social e/ou econômica, mas que essa violência é uma questão racial também. No entanto, há todo um setor que tenta reafirmar justamente o contrário do que os dados apresentam, como aponta Goiz (2016, p. 1), quando defende que *“O genocídio da juventude negra no Brasil é um fato social recorrente, ainda que a mídia e outros aparelhos ideológicos de Estado constantemente tentem omitir”*. Esse fato é uma sequele da formação social brasileira, que foi construída de forma racista, aliás, não só a brasileira, mas as sociedades contemporâneas, de uma forma geral, foram construídas de forma racializada (Almeida, 2021).

Afirmações como a de Violeta se repetiram ao longo da entrevista coletiva que realizamos no primeiro encontro do momento formativo, mostrando que essa ideia de racismo velado é quase um consenso entre os participantes:

GIRASSOL: *“É isso, eu acredito sim que existe racismo, mas que muitas vezes **ele não tá tão escancarado**, ele é mais, como Violeta falou, ele é mais de uma forma velada”.*

A partir desses relatos, foi possível percebermos que ainda temos um longo caminho na busca de superar crenças que estão muito enraizadas na sociedade. Além disso, falas como essas podem ser um exemplo do pensamento que impera no Brasil até hoje, a respeito do mito da democracia racial (Munanga, 2004). Sabemos que a construção dessa inverdade dificulta o reconhecimento do racismo, e que isso foi feito de forma intencional, pois é interessante para os setores já privilegiados que a sociedade continue sendo injusta. Reconhecer que existe racismo no Brasil e que ele também se manifesta de forma violenta é fundamental para que o Estado crie mecanismos de combatê-lo. Almeida (2021, p. 179) discute um pouco da razão dessa crença: *“Assim, ao contrário de países como os Estados Unidos, nunca se instalara no Brasil uma dinâmica de conflitos baseada na raça”*. Talvez por esse fato, muitos acreditam que não existe racismo no Brasil, o que pode nos levar a entender o porquê de muitas pessoas ainda acreditarem que o racismo não é escancarado. Mas aqui vale a pena discutirmos algumas questões: Por que nos dias de hoje muitos ainda continuam pensando que o racismo é disfarçado? E se o racismo fosse velado, ele seria menos grave ou causaria menos danos às vítimas?

Muitos entendem por racismo velado como aquele que é disfarçado por brincadeiras, por falas e por atitudes ou que não foi praticado por meio de violência física e que, segundo as pessoas que cometeram o ato, não houve a intenção de ofender ou ser racista. No entanto, como já falamos anteriormente, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, a violência também se tipifica pela utilização do poder, não sendo necessariamente física (OMS, 2002). Portanto, tentar impedir o acesso de pessoas negras a determinados espaços, “confundir” pessoas negras com prestadores de serviços, rir e “fazer piadas” com características físicas que são atribuídas somente a pessoas negras não é racismo velado, mas sim é racismo escancarado, que provoca privações e danos para as pessoas que foram vítimas, sendo uma forma de violência.

Também precisamos reafirmar que todos esses pontos de vista fazem parte da estrutura social do Brasil. Quando discutimos que o racismo é estrutural é porque ele provoca várias consequências na formação da sociedade, como essa discutida, além de trazer consequências institucionais também, a exemplo da ausência de pessoas negras em locais e profissões consideradas privilegiadas, falta de formulação de políticas públicas que visem solucionar o problema da desigualdade racial, entre outras questões.

Um exemplo dessa construção do racismo no Brasil e que podemos citar aqui foi a política de branqueamento da população brasileira, após a abolição da escravidão, institucionalizada pelo Estado brasileiro. Dessa forma, para que possamos superar o racismo presente na nossa sociedade e as suas consequências, é fundamental que haja políticas de reparação histórica, a exemplo das cotas raciais em vestibulares e concursos públicos que são fundamentais para diminuir a desigualdade social e racial no nosso país. No entanto, até quando há essas políticas institucionais, o racismo mostra sua face mais uma vez, reafirmando que ele é de fato estrutural, pois, apesar de as cotas serem um direito constitucionalmente garantido, essas políticas de ação afirmativa ainda são bastante questionadas por aqueles que defendem a meritocracia no Brasil.

“No contexto que nos interessa aqui, a tese na qual a meritocracia se apoia é, em princípio, simples: todos os cidadãos são, a rigor, iguais perante a lei e, portanto, adotar ações afirmativas voltadas à comunidade afrodescendente sugere, implicitamente, que, além de se instituir uma distorção no plano dos direitos universais, considera essa mesma comunidade inatamente incapaz, necessitando de ajuda para se ‘desenvolver’, perpetuando assim o preconceito” (Silva, 2017, p. 1210).

Diante disso, podemos perceber como o preconceito se sustenta ao longo do tempo, muito pelo fato de se construir de forma proposital a ideia de que todos os cidadãos são iguais, mas, percebam que essa suposta igualdade só é defendida quando se trata de garantir direitos para a população negra. Isso quer dizer que pessoas negras estão em maior vulnerabilidade social do que as pessoas brancas, mas quando tratamos de cotas raciais, tanto em concursos públicos como para a entrada na universidade, muitos pregam que todos são iguais, notadamente por acreditarem no mito da democracia racial e/ou na meritocracia, ou ainda por não entenderem como as cotas raciais funcionam. Já os racistas são contra as cotas por elas significarem, a seus olhos, perda de privilégios. Muitas vezes, eles se utilizam da Ciência para fundamentar esse pensamento, uma vez que a Genética afirma que não há diferentes raças humanas e, portanto, não precisaríamos das cotas. No entanto, sabemos que o conceito de raça possui uma abordagem cultural, social e histórica que não pode ser ignorada.

Os dados do IBGE (Brasil, 2022) comprovam que as condições não são as mesmas para todos, ainda mais em um país tão desigual como o Brasil, em que pese que o fator racial é predeterminante para condições de vulnerabilidade social. Portanto, a desigualdade racial e social é articulada para a manutenção do modo como a sociedade opera, perpetuando assim situações de privilégios. Destacamos que estamos falando de privilégios, e não de direitos.

Nesse sentido, mesmo direitos que são tidos como universais, como acesso à Educação, nunca foram garantidos para a população negra. A luta pela Educação é uma luta histórica também do Movimento Negro, configurando assim um local com conflitos, pois conviver com corpos negros em espaços que antes eram ocupados somente por pessoas brancas é mexer na estrutura rígida da sociedade, como destaca Gomes (2017):

“As ações afirmativas e as cotas raciais no Brasil ao colocarem jovens negros lado a lado com os da classe média e da elite branca podem agir com um processo de desconstrução da ideologia racista do Brasil. [...] Os jovens negros cotistas são, na realidade, corpos negros que se contrapõem à ideologia da cor e do corpo brasileiro” (Gomes, 2017, p. 116).

Assim, em tempos tão difíceis, em que vamos ter que lidar com uma herança deixada por um governo que contestou direitos, legitimou ataques contra as minorias sociais e menosprezou políticas de ações afirmativas, cujo objetivo é promover uma sociedade mais igualitária e democrática, mais do que nunca, é fundamental que façamos a defesa de direitos já garantidos, como a Lei n. 10.639 (2003) e a

Política de Cotas. Um exemplo disso foram os ataques que a Fundação Palmares⁴ sofreu, por meio do seu próprio presidente na época, em que foi proposta, inclusive, a mudança do nome para Fundação Princesa Isabel⁵.

Acreditamos que a democratização da Educação é fundamental para termos pessoas negras em posição de poder e, assim, não incorreremos no erro de que somente a representatividade basta. Inclusive essa ideia de que todos os negros pensam de forma semelhante é uma contradição do racismo: “*a representatividade nesse caso tem o efeito de bloquear posições contrárias aos interesses do poder instituído*” (Almeida, 2021, p. 123).

Dessa forma, visibilidade negra é diferente de poder negro, ou seja, não é porque temos um negro na presidência de alguma instituição que ele irá defender os interesses do povo negro. Primeiro porque estamos em uma sociedade burguesa e racista, assim, as instituições também o serão, e, segundo, porque essa também é uma decisão individual, vide exemplo a posição do antigo presidente da Fundação Cultural Palmares, que escolheu exercer o poder que tinha para colaborar com a opressão, não contribuindo para a luta antirracista. Em um diálogo entre Paulo Freire e Ira Shor, no livro *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1986), Freire evidencia como o empoderamento deve ser um processo de classe social e não apenas individual, sendo, antes de tudo, uma ação coletiva.

“Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade” (Shor & Freire, 1986, p. 135).

À vista disso, acreditamos que uma das premissas do professor deve ser auxiliar na emancipação das minorias. Sabemos que mudar o que está posto não é fácil, por isso é fundamental que a Educação seja libertadora (Freire, 1987). É preciso que o Estado garanta condições para rompermos com essa barreira, pois assim como o racismo não é uma obra do acaso, a construção de uma sociedade antirracista também não será. Desse modo, mais do que ter negros em instituições como diretorias de empresas e partidos políticos, é fundamental que eles tenham poder de formulação e decisão, e que estejam a favor de uma sociedade antirracista. Em outras palavras, a representatividade, apesar de importante, sozinha não muda a lógica em que vivemos, ela é fundamental para abrir os caminhos a fim de que os negros estejam nesses espaços, mas é preciso mais do que isso (Almeida, 2021).

Essa discussão sobre representatividade nos momentos formativos foi muito possibilitada pela leitura do texto intitulado *Passo importante na indústria de brinquedos: bonecas que homenageiam cientistas mulheres numa perspectiva étnico-racial*. Ele nos permitiu discutir sobre como é importante evidenciar a história e as contribuições do povo negro para a Ciência, nesse caso específico, das mulheres. O texto trata da homenagem que foi feita às mulheres cientistas que contribuíram no combate à Covid-19, a partir do lançamento de uma coleção de bonecas Barbie em que, entre elas, estão duas mulheres negras: a brasileira Dra. Jaqueline Goes de Jesus, que sequenciou em tempo recorde o novo coronavírus no primeiro paciente brasileiro infectado pelo vírus, e Dra Chika Stacy Oriuwa, uma médica psiquiatra canadense, que lutou contra o racismo sistêmico durante a pandemia imposta pelo novo coronavírus.

O texto nos permitiu discutir sobre como é importante que haja esses espaços de inclusão, e que isso é muito importante para que meninas negras se sintam representadas e valorizadas. Foi discutido como a maioria das marcas, incluindo a de brinquedos, não se atenta para uma sociedade diversa como a brasileira. Também conseguimos discutir que somente a representatividade não é suficiente, ou seja, apenas fabricar as bonecas não garante que as crianças, em especial as crianças negras, tenham acesso a elas. É preciso criar meios e condições para que as pessoas possam adquirir essas iniciativas, como é o caso da boneca Barbie apresentada no texto, que possui um valor inacessível, ainda mais se considerarmos a realidade social do Brasil, em que as pessoas negras representam a maior parte da população em vulnerabilidade social.

⁴ A Fundação Cultural Palmares tem como objetivo promover a cultura afro-brasileira, preservando a contribuição do povo negro na formação da nossa sociedade.

⁵ Fonte: <https://www.poder360.com.br/governo/camargo-quer-mudar-nome-da-fundacao-palmares-para-isabel/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

Também debatemos sobre como algumas marcas se utilizam de pautas identitárias para lucrar, bem como os perigos disso acontecer com a Educação, uma vez que essas discussões sociais, como as Relações Étnico-Raciais, não devem estar na escola somente para cumprir protocolos e marcos legais de maneira pontual, mas sim, de maneira a promover uma formação cidadã sistêmica e adequada.

Outro ponto que foi destacado por alguns participantes foi o de como o racismo está tão enraizado no imaginário das pessoas, que, muitas vezes, se manifesta em frases ditas de forma “não intencional”. Sobre isso, destacamos a fala de dois participantes:

AZALEIA: “*muitas vezes [o racismo] tá enraizado na gente, a gente nem percebe no dia a dia, certas falas, certos comportamentos*”.

TULIPA: “*até nas palavras do dia a dia, há pouco tempo, a gente ouviu falar que a expressão criado mudo era racista. Tem gente que também leva na brincadeira, fala “ah eu não tô sendo racista não, ele é meu amigo, tenho amigos negros”, eu acho tão ridícula essa justificativa do “tenho amigos negros”, mas enfim*”.

Consideramos esse tipo de fala bastante perigosa, pois não há mais como conceber que, após mais de cem anos de abolição da escravidão, comportamentos racistas sejam reproduzidos, e isso perpassa naturalizar falas racistas, que reafirmam o preconceito sobre o qual nossa sociedade foi construída. Assim, acreditamos que políticas de ações afirmativas que visem a reparação histórica do povo negro são fundamentais, mas, é preciso haver uma ligação direta entre as políticas públicas, a Educação e a superação desse racismo “não intencional”, que se diz sem violência.

Quando falamos que é necessária essa articulação, é porque a superação do racismo não se dará somente pela Educação (Moore, 2007). Seria injusto, em uma sociedade tão desigual, cobrar somente da escola a superação desses problemas, no entanto, ela tem o poder de instrumentalizar as pessoas para combaterem o racismo em esferas maiores.

Vivemos em uma era em que temos acesso amplo às informações, portanto, orientar o acesso a essas informações é um papel que a escola deve cumprir, para que falas racistas não sejam mais reproduzidas. Quando isso é feito por um profissional com uma formação adequada, os resultados são mais satisfatórios, além disso, não podemos esperar que as pessoas busquem isso de forma espontânea, mas acreditamos que esse comportamento deve ser incentivado, e uma forma disso acontecer é estando na pauta das escolas e universidades. Dessa forma, reafirmamos a importância da discussão das Relações Étnico-Raciais estar presente nos cursos de formação de professores de todas as disciplinas.

AS LIMITAÇÕES E AS POSSIBILIDADES DE SE TRABALHAR COM AS RER NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Nessa categoria, abordamos como os licenciandos compreendem o papel do Ensino de Ciências e Biologia, de que forma essa articulação entre conteúdos específicos e elementos das Relações Étnico-Raciais pode ser feita, bem como as dificuldades que são apresentadas. Foi unanimidade entre os participantes a opinião de que também é função da nossa área fazer essa discussão na sala de aula.

ORQUÍDEA: “*Sim, com certeza. Se é de todas as disciplinas, acredito que é responsabilidade de toda a escola falar sobre racismo, falar sobre as Relações Étnico-Raciais, mas principalmente da Biologia, Química e Física, eu também acredito que da História e da Sociologia, é de grande importância*”.

CRAVO: “*Acredito também que é um debate muito importante, que deve ser discutido sim na escola, por toda escola, não só pelos professores da área de história, mas por toda a escola, até por nós, professores de Ciências Biológicas também*”.

Nós consideramos tais falas muito positivas e um avanço significativo. Reafirmar que as disciplinas de Ciência e Biologia também têm a responsabilidade de construir uma educação antirracista não é menor, e representa um dos primeiros passos para que os professores em formação, no caso da nossa pesquisa, busquem meios de ter conhecimento sobre o campo das RER. Destacamos isso, já que ainda impera em alguns professores a concepção de que trabalhar as RER não é uma responsabilidade do Ensino de Ciências e Biologia, mesmo com a obrigatoriedade apontada, seja pela Lei n. 10.369 (2003) ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Verrangia, 2016).

Infelizmente esse é um fator que dificulta a inserção de elementos das RER nas aulas de Ciências e Biologia, como discriminação, racismo, preconceito, e, até mesmo, questões positivas que devem ser trabalhadas, como descobertas de cientistas negros e negras e suas contribuições para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia. No entanto, mesmo com esse reconhecimento por parte dos participantes da pesquisa, eles relatam que possuem dificuldade em fazer a articulação dos conteúdos específicos com a discussão das RER.

GIRASSOL: *“Além de não ter um preparo para abordar esse conteúdo, a gente também não é preparado para vivência em sala de aula, que a gente não sabe o que vem pela frente, qual situação, quais seriam as situações que a gente vivenciaria, no caso situações de racismo, a forma que a pessoa poderia lidar, juntamente com o preparo”.*

Essa foi uma questão que se repetiu ao longo dos encontros. Todos relataram que não se sentiam preparados para trabalhar com a questão nas aulas, mas também demonstraram preocupação em não saber lidar com casos de racismo na escola. Sabemos que a escola é um reflexo da sociedade e, portanto, não deixa de ter casos de racismo. Sendo assim, é necessário tratar essas questões, visto que a escola também tem uma função social a ser cumprida pois: *“[...] emergem no ambiente escolar reações e atitudes desrespeitosas [...]. Elas geram experiências entre as crianças e adolescentes e, quando não tratadas adequadamente, serão prejudiciais aos sujeitos envolvidos”* (Silveira & Fuch, 2018, p. 16).

Salientamos que todos os participantes dos momentos formativos ingressaram no curso com o Projeto Acadêmico Curricular (PAC) aprovado em 2010, e, mesmo que ele tenha sido revogado no ano de 2022, todos os participantes dessa primeira etapa da pesquisa serão formados de acordo com ele. Como podemos perceber, já havia se passado sete anos da promulgação da Lei n. 10.639 (2003) e o então documento só trazia a questão racial uma vez, quando se tratava das competências que o estudante deveria adquirir para exercer sua profissão: *“Atuar com base em princípios éticos, humanísticos, considerando as diferenças sociais, as questões de gênero, raça, culturais e econômicas”* (UESC, 2010). De acordo com o novo Projeto Acadêmico Curricular que está em vigor, o campo das Relações Étnico-Raciais está demarcado em disciplinas que compõem as 400h obrigatórias de Prática como Componente Curricular. E, por mais que isso possa ser considerado um avanço com relação ao projeto anterior, defendemos que somente isso não é suficiente, pois a construção de uma sociedade antirracista não acontece sem um projeto de país e, para isso, é preciso haver um profundo comprometimento das instituições, seja na formação de seus alunos seja na formação do corpo docente como um todo.

Dessa forma, podemos questionar o motivo pelo qual, mesmo estando presente no PAC do curso a necessidade de formar professores para atentarem para as questões raciais, a ação não se efetivou na prática, o que pode ser comprovado a partir da pesquisa de Jesus (2018), que investigou, entre outros pontos, o perfil do egresso do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da universidade. O que os dados revelam é que, apesar de isso estar no perfil do estudante previsto no PAC, não estava sistematizado em nenhuma disciplina, obrigatória ou optativa do curso (Jesus, 2018).

Isso nos mostra alguns limites impostos pela legislação e, a partir daí, podemos fazer algumas reflexões. Primeiro, não basta somente a legislação, é preciso criar meios para que ela seja cumprida; segundo, nem a Educação Básica e nem os cursos de formação de professores devem ser reféns de reformas educacionais, sem que haja diálogo, fato que se comprovou com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores de 2019, quando ainda as universidades não tinham nem atendido as Diretrizes aprovadas em 2015.

Outro aspecto que observamos nos momentos formativos é que, apesar de todos concordarem que não se sentem preparados para fazer a articulação dos conteúdos específicos com o campo das RER, foram apontadas algumas possibilidades, dependendo do conteúdo.

TULIPA: *“Eu só pensei na questão da genética”.*

ORQUÍDEA: *“A gente pode também trabalhar desmistificando, ver o assunto, por exemplo, eu sempre pensei na genética, mas a gente pode pensar também dentro do assunto de sistema muscular e falar sobre essa questão da musculatura do homem negro e da mulher negra é mais forte, ir desmistificando isto. Quando falar, do sistema cardiovascular, pode falar, porque assim, as pessoas acham que as pessoas negras não são suscetíveis a doenças, então tem que trabalhar muito mesmo. Podemos trabalhar também quando a gente for tratar de pele, falar da melanina, aí também vai falar da parte racial”.*

ROSA: *“Eu, particularmente, penso muito em fazer essa articulação com botânica, trazer um pouco esses conhecimentos de matriz africana, em relação às plantas medicinais, são muitos”.*

LÍRIO: *“Dar exemplos de pessoas negras que contribuíram para a construção da ciência, cientistas negros”.*

Algumas discussões se repetiram ao longo dos momentos, como a genética e a questão da representatividade. Quando tratamos da genética, foi discutido muito sobre a necessidade de desconstruir alguns conceitos que foram construídos ao longo da história, como o mito de que o homem negro é mais forte e resistente que o homem branco. Sabemos que essa é uma afirmação de cunho racista, pois tem como intuito fundamentar algumas questões como a escravidão, além de atribuir às pessoas negras uma capacidade intelectual menor.

Já quando foi versado sobre a importância da representatividade, foi reafirmada a necessidade de citar pessoas negras que também foram responsáveis para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia. No entanto, não foi apresentado nenhum exemplo de cientista negro, apenas discutidas questões mais recentes, como o caso do sequenciamento genético do coronavírus, feito em tempo recorde pela cientista negra Jaqueline Goes. Essa discussão foi possibilitada a partir da leitura de um dos textos geradores, como já foi citado anteriormente, o que mostra mais uma vez a importância dessas discussões estarem nos espaços de formação dos professores.

Consideramos esses apontamentos um fator positivo, pois há um risco muito grande ou em trabalhar as RER de forma folclorizada (Gomes, 2012) ou, como em muitos casos, acabar incorrendo no equívoco de trabalhar apenas aspectos negativos das RER, como racismo, violência, escravização. Afirmamos aqui ser fundamental trazer aspectos positivos para o debate como a história de valorização do povo negro.

Diante disso, podemos perceber como esse é um campo com muitas possibilidades, pois, apesar de os participantes do curso apontarem que não foram discutidas questões relacionadas ao campo das RER durante a sua formação, eles conseguiram discutir alguns elementos, mostrando as possibilidades de isso acontecer. E aqui destacamos, mais uma vez, que não se trata apenas do campo das RER estar em uma disciplina ou outra, mas de a discussão de uma educação antirracista ser um compromisso de toda a instituição e de seus diferentes atores.

A INSERÇÃO DAS RER NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Nessa categoria, discutimos alguns pontos sobre como o campo das Relações Étnico-Raciais pode estar inserido na formação inicial e em que medida os licenciandos percebem essa inserção no seu processo de formação. Quando afirmamos que as RER devem estar inseridas nos cursos de licenciatura, no caso da nossa pesquisa em Ciências Biológicas, é porque existem também documentos que orientam a Educação brasileira nessa direção, subsidiando nossa discussão.

Todos os participantes do curso concordaram ao dizer que falta uma maior discussão no seu curso de formação.

GIRASSOL: *“Infelizmente a gente não tem uma formação adequada, eu diria, pra esse conteúdo ser trabalhado na escola”.*

VIOLETA: *“Eu também não me sinto preparada, acho que sou da turma mais nova aqui [segundo semestre de 2017] e a única vez que eu tive acesso a essas informações relacionadas ao ensino mesmo foi no semestre passado, foi com essa professora que eu tive aula, que eu li alguns textos falando sobre essa relação de ensino, raça, o preconceito racial incluindo a Biologia”.*

CRAVO: *“Só que eu, no meu curso, não tive discussão nenhuma sobre RER e eu senti até falta. Não me sinto preparada. A gente não tem disciplina nenhuma que discuta sobre esse assunto”.*

A literatura mostra que esse é um apontamento feito por diversos professores, que, apesar de eles se mostrarem predispostos a trabalharem as RER, a falta de formação adequada acaba dificultando que isso seja feito (Martins & Pimenta, 2020). Dessa forma, o que nos cabe questionar é que, mesmo após tanto tempo, quase 20 anos da promulgação da Lei n. 10.639 (2003), os professores formados ou em formação

continuam com a mesma lacuna, de não saber como articular os conteúdos de suas áreas de conhecimento com elementos das Relações Étnico-Raciais.

O que foi possível perceber nos momentos formativos, é que havia um desconhecimento a respeito da referida lei:

GIRASSOL: *“Eu acredito que se essa lei, que vai fazer 20 anos, talvez se isso tivesse sido levado adiante pelos professores, tivesse mais uma preocupação com o ensino étnico-racial por parte dos professores, da maioria das pessoas, a quantidade de pessoas com atitudes racistas poderia até diminuir um pouco”.*

AZALEIA: *“Essa lei deveria ser um ponto de discussão a ser trabalhada dentro desse processo de formação”.*

Diante disso, podemos perceber que devemos ter muito cuidado para que uma lei tão importante, fruto de um processo histórico e de lutas do Movimento Negro, entre outros movimentos, não se torne uma letra morta. Ela precisa ser vista como um importante mecanismo para romper com essa perspectiva colonial que ainda se sustenta em nossa Educação, reafirmando a importância desse país multicultural também ser visto e discutido nas escolas (Cerezer & Ribeiro, 2015). E, por isso, entendemos que a formação precisa se atentar para múltiplos fatores, considerando a realidade em que estamos inseridos, ou seja, que nossa sociedade não é homogênea e, por conseguinte, os cursos de licenciatura precisam estar atentos para essa discussão, pois se o campo das Relações Étnico-Raciais não estiver presente nesses espaços de formação docente, muito dificilmente ele estará nas aulas da Educação Básica.

Outro ponto que nos permite inferir, de acordo com o que foi debatido nos momentos formativos, é a importância que programas de incentivo à iniciação à docência possuem para trazer essas discussões à tona.

VIOLETA: *“A primeira vez que eu ouvi [falar sobre a Lei n. 10.639 (2003)] foi quando você falou com a gente na reunião do PIBID, que tinha uma lei que tratava sobre isso, mas antes nunca tinha ouvido falar”.*

Isso significa que, durante os espaços sistematizados pelas disciplinas, a licencianda não tinha conhecimento da lei. Por essas razões, é que programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa Residência Pedagógica são tão importantes para a formação da identidade docente. Assim como com a Lei n. 10.639 (2003), é o momento de fazermos a defesa desses espaços de formação. Sabemos das limitações e dos problemas que existem nesses programas, mas o seu fortalecimento e a ampliação são fundamentais para melhorar a qualidade da formação dos nossos professores, pois eles permitem outras discussões, sejam elas teóricas ou metodológicas, que algumas vezes não são permitidas pela dinâmica imposta pelas aulas.

Assim, podemos perceber que há aspectos legais que garantem a inserção desse campo nas Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, foi apontado pelos participantes dos momentos formativos como isso pode acontecer.

AZALEIA: *“Em discussões, até utilizando vídeos, coisas mais tecnológicas, seriados, coisas que tivessem a ver com essa temática para levar o debate pra sala de aula. Essa questão da interdisciplinaridade, de tentar buscar isso, colocando no currículo, de todas as disciplinas de alguma forma ter isso como um critério pra ser abordado”.*

LÍRIO: [uma forma de inserção nas licenciaturas seria por meio de] *“Workshops/palestras”.*

Dessa forma, podemos perceber como essa discussão pode estar presente nos cursos de Licenciatura, no nosso caso de Ciências Biológicas. E é nesse sentido que pesquisas como essa são tão importantes, por permitirem que seja feito um amplo debate com professores ainda em formação, apresentando aspectos teóricos e metodológicos sobre o campo das RER que podem estar presentes nos cursos de licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a maior democratização do ensino no país, fruto de muita luta dos movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro, novas demandas chegam para as escolas e para as universidades. Pautas que

são tão caras para a sociedade, como o combate ao racismo, precisam fazer parte do cotidiano da escola, e isso significa dizer que é fundamental estar no planejamento de todas as disciplinas, inclusive do Ensino de Ciências e Biologia.

Historicamente o campo das Relações Étnico-Raciais sempre esteve mais presente em disciplinas consideradas da área de Ciências Humanas, como História e Sociologia, por exemplo. No entanto, com a aprovação da Lei n.10.639 (2003) que, entre outras coisas, torna obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira em todas as disciplinas, é apresentado um novo paradigma para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para a formação de professores. Dessa forma, são cada vez mais necessárias pesquisas que busquem auxiliar nessa formação.

Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo geral: *investigar a percepção dos licenciandos de Ciências Biológicas, de uma Universidade pública do sul da Bahia, sobre a articulação dos conteúdos de suas áreas de conhecimento em interface com as Relações Étnico-Raciais*. Além disso, buscamos contribuir com o processo de formação dos então professores em formação.

Os resultados apontam uma dificuldade dos licenciandos em articular os conteúdos específicos de sua área com o campo das Relações Étnico-Raciais, por não terem tido, durante a sua formação, espaços que fizessem essa discussão de forma sistematizada. No entanto, pudemos perceber que, mesmo com as dificuldades, eles conseguiram apontar algumas possibilidades de fazer essa articulação, evidenciando a potencialidade que há no Ensino de Ciências e Biologia. Reconhecemos as limitações desse estudo por se tratar de interpretações de dados subjetivos, podendo haver outras possibilidades, no entanto, entendemos que as contribuições são superiores.

Essa pesquisa busca contribuir com a área de formação de professores de Ciências e Biologia, tanto na busca de incentivar o aumento das pesquisas sobre o campo das Relações Étnico-Raciais como também fornecendo arcabouços teóricos e metodológicos para realizar outras pesquisas. Acreditamos que, no intuito de contribuir para a superação do racismo presente na nossa sociedade, é fundamental que trabalhos como esse sejam feitos e que haja um engajamento de todos os setores que fazem a Educação cotidianamente, pois não haverá mudanças na nossa sociedade sem que se passe pela Educação e, para isso, é fundamental que futuras pesquisas sejam realizadas.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S. L. (2021). *Racismo estrutural*. São Paulo, SP: Jandaíra.
- Cerezer, O. M., & Ribeiro, R. R. (2015). A formação de professores na fronteira: currículo e diversidade étnico-racial nos cursos de licenciatura em História (Mato Grosso, Brasil). In T. M. P. Müller, W. N. B. Coelho, & P. A. B. Ferreira (Org.). *Relações Étnico-Raciais, formação de professores e currículo* (pp. 101 – 137). São Paulo, SP: Livraria da Física.
- Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais* (4a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Coelho, W. N. B., Regis, K. E., & Silva, C. A. F. (2021). Lugar da Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos Políticos-Pedagógicos de duas escolas paraenses. *Revista Êxitus*, 11, 01-24. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1533>
- Coelho, W. N. B. (2018). Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, 34(69), 97-122. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57233>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. (23a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Goiz, J. A. Das teorias racialistas ao genocídio da juventude negra no Brasil contemporâneo: algumas reflexões sobre um país nada cordial. (2016). *Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS*, 8(19), 108-127. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/68758/40557>

- Gomes, N. L. (2005). Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In K. Munanga (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: SECAD.
- Gomes, N. L. (2019). *O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação* (1a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomes, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. (2012). *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 98-109. Recuperado de http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolnizacao%20do%20curriculo.pdf
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo 2022*. Ministério do Planejamento e Orçamento. Brasília, DF. Recuperado de <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2017). *Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida*. Ministério do Planejamento e Orçamento. Brasília, DF. Recuperado de <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>.
- Jesus, J., Paixão, M. C., & Prudêncio, C. A. V. (2019). Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento de pesquisas sobre o tema. *Revista FAEBA Educação e Contemporaneidade*, 28(55), 221 – 236. <https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2019.v28.n55.p221-236>.
- Jesus, J. (2018). *As relações étnico-raciais na formação inicial dos licenciandos de ciências biológicas, química e física da Universidade Estadual de Santa Cruz – BA*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, Brasil. Recuperado de <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/btdtd/201610057D.pdf>.
- Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003, 9 de janeiro). *Institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”*, Diário Oficial da União. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alter%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%20C%20A1%20outras%20provid%20C%20AAncias.
- Leopardi, M. T. (2002). *Metodologia da pesquisa na saúde* (2a. ed.). Florianópolis, SC: UFSC/ Pós-Graduação em Enfermagem.
- Martins, E. S., & Pimenta, S. G. (2020). Diversidade Étnico-Racial, formação e trabalho docente (as)simetrias do trabalho docente. *Revista Educação em Perspectiva*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9036>.
- MEC – Ministério da Educação. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SEF. Recuperado de https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf
- Moore, C. (2007). *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para a compreensão do racismo na história* (1a ed.). Belo Horizonte, MG: Mazza.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. do C. (2011). *Análise textual discursiva*. Ijuí, RS: Unijuí.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Ciência & Educação (Bauru)*, 9(2), 191-211. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>
- Munanga, K. (2004). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

- Silva, M. (2020). Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. *Revista Diálogo Educacional*, 17(54). <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.054.ds07>
- Silveira, J. C., & Fuch, a. M. L. (2018). A questão étnico-racial na Educação Básica: a escola no processo de “autoidentificação racial” das crianças e adolescentes. In: *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadoras/es em Serviço Social*, Vitória, ES. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/abepss/issue/view/938>
- UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz (2010). *Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas*. Ilhéus, BA: UESC.
- Verrangia, D. (2016). Criações docentes e o papel do ensino de Ciências no combate ao racismo e à discriminação. *Revista Educação em Foco, brasil*1(1), 79-103. <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119657>

Recebido em: 14.10.2023

Aceito em: 25.04.2024