



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

FELIPE RAMON SANTOS

**O SILÊNCIO NA FORMAÇÃO E O REFLEXO NA SALA DE AULA:
POR ONDE ANDAM AS QUESTÕES RACIAIS NA CONSTRUÇÃO DO FUTURO
PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA?**

FORTALEZA
2020

FELIPE RAMON SANTOS

O SILÊNCIO NA FORMAÇÃO E O REFLEXO NA SALA DE AULA:
POR ONDE ANDAM AS QUESTÕES RACIAIS NA CONSTRUÇÃO DO FUTURO
PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S235s Santos, Felipe Ramon.
O silêncio na formação e o reflexo na sala de aula : por onde andam as questões raciais na construção do futuro professor de ciências e biologia? / Felipe Ramon Santos. – 2020.
49 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências,
Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.

1. Identidade. 2. Formação. 3. Racismo. I. Título.

CDD 570

FELIPE RAMON SANTOS

O SILÊNCIO NA FORMAÇÃO E O REFLEXO NA SALA DE AULA:
POR ONDE ANDAM AS QUESTÕES RACIAIS NA CONSTRUÇÃO DO FUTURO
PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof(a). Dr(a). Isabel Cristina Higino Santana
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof(a). Dr(a). Ronaldo de Sousa Almeida
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Agradeço a minha Mãe Maria Rosimeire,
minha Avó Maria Lindalva e meu Avô
Manoel Dos Santos por serem os alicerces
para construção de quem sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Sem minha Mãe, minha Avó e meu Avô eu não teria chegado até aqui, obrigado por acreditarem mim até mesmo quando eu não acredito, vocês são parte integral de todas as minhas vitórias.

Mãe obrigado pela vida, não só a minha, mas por ter doado a sua para que eu seja tudo que sonhei. Te amo mais que tudo.

Vó obrigado por formar meu caráter, o homem que sou é reflexo da mulher que você é. Te amo.

A toda minha família que também sempre me apoiou e colocou os meus sonhos como o sonhos deles e que choraram quando choro e comemoraram quando comemoro. Especialmente, minha Irmã Samara e minha prima gêmea Claudiana.

Ao meu Orientador Roberto, por me ajudar neste momento tão complicado e por ter aguentado meus pequenos surtos e desespero. Você é um exemplo de docente que pretendo ser.

Aos professores que compuseram minha banca examinadora Isabel Cristina e Ronaldo de Sousa.

Agradeço a Luisa por ser a Luisa. Me escuta, me deixa falar (fala mais do que eu, mas tudo bem), me deixa ser. Somos um constante espaço de trocas. Você é inspiração, amiga.

Ao Bruno por ser a minha pessoa. Alguém que vai puxar minha orelha sempre que precisar, mas que tá do meu lado sem fazer o mínimo esforço. Temos o mundo para viver juntos agora. Do jeito que você acredita em mim eu acredito o dobro em você.

Aos meus amigos, Rayanne, Taiane, Rodrigo, Denis e Maycon, vocês são as melhores piores pessoas, o nosso nome não vai precisar ser escrito numa árvore pra ser pra sempre, tá no meu TCC, então tratem de me aguentar o resto da vida.

A Milena, por ser minha companheira de graduação e de vida. Obrigado por me apresentar o lugar que faltava pra mim, sempre juntos irmã.

Ao Wellyson e o Michael pela irmandade, juntos somos melhores e os maiores little Monsters. Os compartilhamentos que vivemos juntos são importantes lembranças que vou levar sempre comigo, obrigado pelas trocas.

A Lara por chorar comigo do começo ao fim da graduação.

Ao Anderson por ser meu parceiro em tudo, amigo você é muito importante pra mim.

Ao Levante Popular da Juventude o movimento que transformou a minha vida no momento em que tudo estava confuso. O Levante Popular é Revolução.

*É preciso não ter medo,
é preciso ter a coragem de dizer.*

*Há os que têm vocação para
escravo,
mas há os escravos que se
revoltam contra a escravidão.*

*Não ficar de joelhos,
que não é racional renunciar a ser
livre.
Mesmo os escravos por vocação
devem ser obrigados a ser livres,
quando as algemas forem
quebradas.*

*É preciso não ter medo,
é preciso ter a coragem de dizer.*

*O homem deve ser livre...
O amor é que não se detém ante
nenhum obstáculo,
e pode mesmo existir quando não
se é livre.
E no entanto ele é em si mesmo
a expressão mais elevada do que
houver de mais livre
em todas as gamas do humano
sentimento.*

*É preciso não ter medo,
é preciso ter a coragem de dizer.*

– Carlos Marighella (1939)

RESUMO

Refletindo acerca da minha formação observo o meu percurso na universidade marcado por momentos em que as contradições do ambiente acadêmico me levaram a questionar a minha presença e minha identidade. Quando percebi que esses incômodos eram frutos de uma construção político-histórica conhecida como racismo e que até hoje dá base para as desigualdades sociais do Brasil foi que entendi a importância da minha presença nesses espaços e comecei a olhá-las de uma forma crítica. Com isso me surge a indagação: “*por onde andam as discussões raciais na formação do professor de ciências e biologia?*”. Tendo como objetivo geral identificar o evento de silenciamento das questões étnico-raciais na formação dos futuros professores de ciências e biologia de uma universidade pública. Foi através das reflexões sobre os momentos de desconforto na sala de aula do estágio associando-as também ao meu percurso nas demais vivências na universidade que pude questionar-me sobre a existência de um evento de silenciamento das questões e formulações étnico-raciais na formação do professor de ciências e biologia. Para a realização dessa pesquisa foi elaborado um questionário virtual destinado a todos os professores formadores que ministram disciplinas ao curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará. Utilizo-me das contribuições de autores e conceitos que são base para esse trabalho, sendo eles: Racismo Estrutural (Silvio Almeida); Educação Multicultural (Bell Hooks; Beatriz Sacavino); Identidade e Currículo (Tomaz Tadeu); Branquitude (Cardoso). O questionário que foi a minha principal ferramenta metodológica foi enviada para 76 docentes ao final de mais ou menos 21 dias iniciou-se as análises das respostas com um total de 14 respondentes. O silenciamento das questões étnico-raciais é uma realidade na formação do licenciando em Ciências Biológicas e suas marcas perpassam a formação, e é refletida diretamente na prática docentes.

Palavras Chaves: Identidade, formação, racismo.

RESUMEN

Reflexionando sobre mi formación observo que mi recorrido en la universidad estuvo marcado por momentos en que las contradicciones del ambiente académico me llevaron a cuestionar mi presencia y mi identidad. Cuando me di cuenta de que esas molestias eran fruto de una construcción político-histórica conocida como racismo y que hasta hoy es la base de las desigualdades sociales en Brasil, fue que comprendí la importancia de mi presencia en esos espacios y empecé a mirarlas de una forma crítica. Con esto me surge la indagación: "¿Por dónde andan las discusiones raciales en la formación del profesor de Ciencias y Biología?". Teniendo como objetivo general identificar el evento de silenciamiento de las cuestiones étnico-raciales en la formación de los futuros profesores de ciencias y biología de una universidad pública. Fue a través de las reflexiones sobre los momentos de incomodidad en las clases de la pasantía, asociándose también a mi camino en las demás vivencias en la universidad que pude preguntarme sobre la existencia de un evento de silenciamiento de las cuestiones y formulaciones étnico-raciales en la formación del profesor de ciencias y biología. Para la realización de esta investigación se elaboró un cuestionario virtual destinado a todos los profesores formadores que ministran disciplinas al curso de Ciencias Biológicas en la Universidad Federal de Ceará. Utilizo las aportaciones de autores y conceptos que son la base de este trabajo, que son: Racismo estructural (Silvio Almeida); Educación multicultural (Bell Hooks; Beatriz Sacavino); Identidad y Currículo (Tomaz Tadeu); Branquitude (Cardoso) El cuestionario que fue mi principal herramienta metodológica fue enviado a 76 docentes al final de más o menos 21 días se empezó el análisis de las respuestas con un total de 14 respuestas. El silenciamiento de las cuestiones étnico-raciales es una realidad en la formación del alumno en licenciatura del curso Ciencias Biológicas y sus marcas atraviesan la formación, y se reflejan directamente en la práctica docentes.

Palabras-claves: Identidad, formación, racismo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. OBJETIVOS.....	14
2.1 GERAL.....	14
2.2 ESPECÍFICOS.....	14
3. COMO O QUESTIONAMENTO SURTIU?.....	14
4. OS SUPORTES TEÓRICO.....	21
5. PERCURSOS METODOLOGICOS.....	25
6. O RETORNO DAS PERGUNTAS.....	26
RELEVANTE OU NÃO? A neutralidade no silenciamento ao questionário.....	28
6.2 O QUESTIONÁRIO NÃO SILENCIADO.....	30
6.2.1 QUEM RESPONDEU?.....	30
6.2.2 ENTRE CONCEPÇÕES E RACISMO A BRANQUITUDE É EXPLÍCITA.....	32
6.2.3 PURA BOBAGEM?.....	35
6.2.4 ESTAVA AQUI E VOCÊ NÃO VIU.....	41
7. O FIM OU O INÍCIO?	45
8. REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE I.....	50

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca analisar o processo de formação dos professores do curso de licenciatura em Biologia no que diz respeito às questões raciais. O questionamento surge a partir das vivências que a formação docente me proporcionou e é através destas narrativas que busco analisar o evento de silecionamento para com as questões raciais na formação dos futuros professores desta área.

Ao refletir sobre o meu processo de formação como futuro professor de ciências¹ e biologia¹ percebo que para além das experiências das disciplinas de conteúdo específico do curso de Ciências Biológicas¹ e das reflexões pedagógicas ocorridas no conjunto de disciplinas voltadas para as licenciaturas, que as minhas observações, aflições e questionamentos foram sendo cruciais no meu “tornar-se professor”.

O primeiro grande questionamento que fiz foi acerca do “eu” e da minha presença. Onde muitas vezes me senti só e não pertencente ao ambiente em que estava. Só depois de algum tempo é que fui entender os porquês dessa sensação de solidão. Foi quando me organizei dentro de um movimento social de juventude e militei no movimento estudantil da UFC que comecei a observar de maneira mais crítica e embasada meu lugar e o que me rodeava e percebia pela primeira vez o que é ser negro.

Entender-se negro é perceber que existe uma estrutura invisível que segrega até os espaços de formação de conhecimento e mente sobre uma falsa igualdade que na verdade mantém e perpetua uma antiga e conhecida relação de poder. É perceber que o racismo perpassa ações de ataque individual, mas está presente até nas

¹ Utilizarei **ciências** e **biologia** em **minúsculo** me referindo as **disciplinas do ensino fundamental e médio**. Irei me referir ao **curso da graduação, Ciências Biológicas, em maiúsculo**, e **Ciência, em maiúsculo como a grande área do conhecimento**. Utilizo essa organização unicamente como forma didática para diferenciar as áreas.

camadas mais internas dos nossos processos formativos. E foi dentro desse mar de contradições que entendi a minha posição, eu, negro, morador periférico, futuro professor de biologia estava ocupando um espaço de privilégio. E que entender meu desconforto era crucial para compreender essa estrutura e consequentemente transformá-la.

Não faz muito tempo que conceitos biológicos e científicos são utilizados para embasar a segregação racial, o que podemos chamar de racismo científico.

Embora Charles Darwin não tenha se detido muito nas explicações sobre raças humanas em a Origem das Espécies, fez isso em 1871, em a Origem do Homem, obra que evidencia, coerentemente com os pressupostos da seleção natural, a existência de raças humanas e de gradientes evolutivos entre elas, corroborando com a teoria de conhecimento proposta pelo criacionista Linné um século antes. Tais proposições sustentaram o racismo científico e o atestado de autenticidade para a dominação de povos sobre povos dentro de um mesmo Estado e entre Estados diferentes, representados por suas populações raciais. Nesse sentido, instauram-se no cenário mundial políticas norteadas pela dominação racial. (VIEIRA, 2015, p. 25)

Os professores de ciências e biologia dentro de suas salas abarrotadas de alunos, todos os dias tratam de diversos conteúdos de teor científico, como a célula, meio ambiente, reações químicas, enfim, um conjunto amplo de conteúdos obrigatórios, designados pelos documentos oficiais, que traçam o perfil das aulas dessas disciplinas na escola. A importância desses conteúdos na formação dos estudantes é inegável, afinal, são os temas que transpassam as ciências da natureza e dão base a diversas áreas importantíssimas na nossa sociedade.

Entretanto, as disciplinas de estágio no ensino fundamental e médio que são atividades curriculares inseridas no meu curso de formação, me proporcionaram confirmar o que já me afligia. Se dentro das salas de aula na universidade, em um curso de licenciatura, as discussões sobre o racismo não existiam, a realidade na escola não estaria muito diferente. E foi o que encontrei, uma imagem esterilizada e “neutra” da Ciência que fragmenta os conteúdos e dilui a discussão racial tornando-a irrelevante para ser debatida no horário que se é reservado para as disciplinas de ciências e biologia na escola.

Perceber essa realidade me fez retornar imediatamente à minha época de ensino fundamental me trazendo uma profunda dor e reflexão. Só depois de adulto é que consegui dar nome ao racismo que sofria naquela época e agora como futuro professor me pesa nos ombros a responsabilidade de mudar essa realidade, pelo menos aonde eu estiver.

Com isso me surge a indagação: *“por onde andam as discussões raciais na formação do professor de ciências e biologia?”* O questionamento é relevante quando se leva em consideração o meu papel como futuro professor dessas disciplinas e na urgência da superação do racismo em nossa sociedade e, para isso o debate de raça é central também quando falamos sobre educação. De acordo com Almeida (2018, p. 37), “em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade.” Isso abre nossos olhos ao perceber que as instituições de ensino em todos os seus níveis, do básico ao superior, não estão isentas na perpetuação do racismo seja ele em qualquer uma de suas faces.

Nós, futuros professores e pesquisadores necessitamos que em nossa formação essas discussões estejam presentes e asseguradas a partir das bases curriculares que norteiam a nossa formação.

Um currículo crítico que se preocupasse com a questão do racismo poderia precisamente colocar no centro de suas estratégias pedagógicas a noção de representatividade tal como defendida pelos Estudos Culturais. Essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída através da representação (SILVA, 2015, p.103).

Compreender as aulas de ciências e de biologia como esse local de discussões sociais quebra os preceitos de falsa neutralidade científica e cria um ambiente crítico onde o aprender ciências e biologia foge do entender processos e se transforma em perceber a complexibilidade dos organismos e ambientes.

Essas percepções me levaram a investigar, a partir da situação de estudante de um curso de uma universidade pública, elementos que pudessem auxiliar a

compreensão das minhas inquietações. Assim, sistematizo minha investigação, aqui configurada como um trabalho de conclusão de curso, trazendo os objetivos do meu trabalho, narrando como este surgiu, necessitando de um suporte teórico para que a pesquisa se configura-se. Início a seguir esse percurso.

2. OBJETIVOS

2.1 GERAL

Analisar o evento de silenciamento das questões étnico-raciais na formação dos futuros professores de ciências e biologia de uma universidade pública.

2.2 ESPECÍFICOS

- Compreender os motivos que geram o silenciamento das questões étnico-raciais na formação do professor de ciências e biologia;
- Discutir a importância dos temas antiracistas para a formação na licenciatura em Ciências Biológicas a partir do olhar dos docentes.

3. COMO O QUESTIONAMENTO SURTIU?

Sou o primeiro da minha família a entrar em uma universidade pública. Dou início a minha escrita trazendo essa afirmação carregada de lembranças, como um relato individual, mas com o intuito de refletir histórias de diversos estudantes que assim como eu foram os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior. Uma história compartilhada por muitos, mas que infelizmente não tem o mesmo final para todos.

A democratização da universidade pública brasileira tem um avanço imensurável com a sanção da lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, a lei das cotas raciais nas Universidades Federais do Brasil e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012). As cotas raciais são um importante avanço para a população negra brasileira que agora têm vagas garantidas em locais que historicamente ela nunca pertenceu, Almeida (2018) nos explica o que são ações

afirmativas e no que se difere de cotas raciais permitindo-nos entender melhor dessa política de inclusão.

Ações afirmativas são políticas públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado, e que visam a beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas. Tais políticas podem ser realizadas nas mais diversas modalidades e ser aplicadas em inúmeras áreas. As cotas raciais são apenas uma modalidade, uma técnica de aplicação das ações afirmativas, que podem englobar medidas como pontuação extra em provas e concursos preparatórios específicos para ingresso em universidades ou no mercado de trabalho, programas de valorização e reconhecimento cultural e de auxílio financeiro aos membros dos grupos beneficiados (ALMEIDA, 2018, p. 112).

Fruto das cotas raciais, a minha entrada no ensino superior em uma universidade pública foi o começo de um ciclo de autoconhecimento e de aprimoramento do eu. Foi graças às contradições provocadas nesse espaço que fui forçado a me auto conhecer e entender o que estava a minha volta, além de, também me auxiliar a formular o perfil do profissional da educação que pretendo ser.

Ingressando no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, logo no primeiro semestre me vi em um local que não me sentia parte e demorei a entender o porquê desse estranho sentimento de não pertencimento. Isso porque me esforcei o bastante para estar ali, mas ao mesmo tempo tudo que fazia lá não parecia o bastante pra me fazer permanecer.

A educação sempre foi entendida por mim e pela minha família como a única forma de “melhorar de vida”. Hoje, entendo o melhorar de vida como ascensão social já que nunca passei por nenhum tipo de necessidade básica, como falta de alimentação ou moradia. Mas sempre me foi dito que eu só seria “gente” se estudasse. Entendo essa visão heróica da educação vista por muitos e principalmente pelas pessoas pobres e negras, como fruto do sistema capitalista e como resquícios da abolição da escravatura.

Na condição de escravos, constitucionalmente, os negros não podiam ser alfabetizados e, pós-abolição, não houve elaboração de medidas que facilitassem o acesso desta população à educação. Assim, até o início da década de 80, com um número de escolas públicas insuficiente para o atendimento da demanda e programas educacionais altamente seletivos, a população pobre e negra ficava fora da escola. Paradoxalmente segundo estudos de Florestan Fernandes, realizado no final da década de 50, e de outros estudiosos, a população negra via a escolarização como a única forma possível de mobilidade social. Fernandes argumenta que estudar se tornou para o negro, além de necessidade, um desejo tanto individual, como coletivo (OLIVEIRA, 2012, p.1).

O sentimento de não pertencimento e de solidão me assolou fortemente no começo da graduação, não por falta de amizades ou algo parecido, mas por não me reconhecer em quem estava ao meu redor e até mesmo no que estava sendo ministrado dentro da sala de aula. A universidade se tornou pra mim um local de competição extrema e de imensas frustrações; era como se eu precisasse fazer dez vezes mais do que qualquer outro que estivesse ao meu redor. Hoje entendo essas contradições que me rodeavam e consigo nomeá-la: Racismo.

O racismo é uma forma sistêmica de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes (ALMEIDA, 2018). É importante entender o conceito básico sobre racismo para compreender o funcionamento da nossa sociedade, pois é impossível analisarmos a sociedade brasileira seja em qualquer dos seus parâmetros sem falarmos sobre essa estrutura que formou a nossa cultura e que até hoje molda os nossos comportamentos. Muito se falou que no Brasil vivemos em uma “democracia racial”, porém Florestan Fernandes (2017) nos mostra como esse conceito na verdade é uma forma bastante sutil de propagação do racismo.

Para eles democracia quer dizer *democracia racial*, uma transformação simultânea de relações raciais e de relações de classes, nas quais se acham envolvidos. Existem barreiras sociais e, ao lado delas, barreiras raciais na luta pela conquista de “um lugar ao sol” e da “condição de gente”. Muitos afirmam que o preconceito de cor é um fenômeno de classe e que no Brasil não existem barreiras raciais. Todavia, estas se manifestam de vários modos e são muito fortes. Aqueles que conseguem varar as barreiras sociais, qualificando-se como técnicos ou como profissionais liberais, logo se defrontam com barreiras raciais. Promoção, reconhecimento de valor e acesso a vários empregos são negados por causa da condição racial, embora os pretextos apresentados escondam as razões verdadeiras. Para a massa de população negra a questão é ainda mais grave que para suas elites. Ela se vê expulsa da sociedade civil, marginalizada e excluída. E defronta-se com o peso de um bloqueio insuperável e de uma forma de dominação racial hipócrita, extremamente cruel e camuflada, que aumenta a exploração do negro, anula suas oportunidades sociais, mas, ao mesmo tempo, identifica o Brasil como um país no qual reina harmonia e igualdade entre as raças. A armadilha faz a cabeça do negro, que se desorienta e com frequência acaba capitulando, como se ele fosse responsável pelos “seus fracassos” (FERNANDES, 2017 p. 40).

Compreender a complexidade do racismo brasileiro foi fundamental para entender o meu local dentro da sociedade e, fundamentalmente, para aprender sobre mim mesmo. Quando você se depara com os estudos étnico raciais e você começa a

entender um pouco mais sobre o funcionamento da sociedade brasileira é quase impossível não se ver dentro dessa estrutura. As lembranças do passado surgem como um fantasma que sempre esteve ali rondando, mas que agora na verdade tem uma explicação e um nome.

Atualmente, entendemos o racismo através de três dimensões: o racismo individual, institucional e estrutural. Na verdade essas três dimensões, são materializações do racismo concretamente: as práticas cotidianas individuais (conscientes ou inconscientes) a institucional e a estrutural. Elas compõem o mesmo pacote. Elas se combinam, se entrelaçam, se retroalimentam. É porque existe o estrutural e o institucional que ele se manifesta também no individual. O primeiro seria entendido como um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados, ou ainda, a uma “irracionalidade” a ser combatido no campo jurídico por meio de aplicações de sanções civis ou penais (ALMEIDA, 2018).

Para a concepção sobre racismo institucional, segundo Werneck (2013), seria um “modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação deste último” (Werneck, 2013 apud LIMA, p. 20).

A concepção sobre racismo estrutural nos faz refletir através de uma perspectiva política histórica onde:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas e jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas” dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2018, p. 38).

A concepção estrutural do racismo nos faz perceber como sua naturalização foi crucial para a formação da nossa sociedade e o fortalecimento do capitalismo. É baseado nessa visão estrutural do racismo que conseguimos enfatizar o ponto de vista teórico deste como uma estrutura da moldagem social. E é através dessa perspectiva

teórica que analisarei as minhas vivências e suas implicações no meu processo de formação docente entendendo que o racismo atravessa também essa esfera.

A universidade não estava me trazendo de forma direta essas questões, mas as contradições em que me vi aproximaram-me de espaços onde essas discussões eram trazidas de forma recorrente e acalorada. Quando me dei conta estava organizado em um movimento social de juventude e inserido diretamente na luta estudantil e foi lá onde pela primeira vez eu me senti parte. Foi através do movimento estudantil que consegui me ver em pessoas e em locais e que consegui observar que existiam mais de mim naquele espaço, eu não estava sozinho. Bell Hooks em um dos seus escritos nos traz uma análise em que me vi.

Ao longo de minha carreira como educadora democrática conheci muitos estudantes brilhantes que buscavam educação, que sonhavam em servir à causa da liberdade, e que desanimaram ou se frustraram porque as faculdades e universidades são estruturadas de forma que desumanizam, que os levam para longe do espírito de comunidade no qual eles desejam viver. Na maioria dos casos, esses estudantes, especialmente aqueles talentosos não-brancos com diversas trajetórias de classe, perdem as esperanças. Eles vão mal em seus estudos. Eles assumem o manto da vitimização. Eles fracassam. Eles abandonam. A maioria deles não têm guias para ensiná-los a encontrar seus caminhos em sistemas educacionais que, embora estruturados para manter a dominação, não são sistemas fechados e, por isso, tem no seu interior subculturas de resistência em que a educação como prática da liberdade ainda acontece (HOOKS, 2003, p. 206).

A organização foi a minha subcultura de resistência. Eu não estava só próximo de pessoas como eu, mas estava também formulando estratégias de resistência, lutando contra os retrocessos e ataques à educação que estavam vindo por parte do governo e também me conhecendo e formando-me como futuro professor.

Estar organizado em um movimento social foi crucial para o meu processo de formação docente, isso porque a partir dele comecei a questionar-me sobre como eu conseguiria levar todas as questões e problemáticas que agora eu conseguiria observar para dentro da minha formação. Hoje entendo a formação docente como esse processo intercultural e interdisciplinar que transgride a sala de aula e os espaços formais de formação.

A constituição desse *ethos* docente é um processo que demanda a intervenção de vários agentes e, entre eles, as escolas de formação de professores, o campo profissional e o próprio professor que incorpora à sua prática profissional experiências particulares da sua trajetória de vida. Contudo, o campo profissional docente tem sido historicamente regulado pelo

Estado, apesar dos movimentos docentes, também históricos, que procuram estabelecer espaços de interlocução e autonomia (MÜLLER, 2006, p. 54).

Nas contradições que a universidade e principalmente as que o meu curso me proporcionou, foi o de sentir que as minhas experiências e contribuições, principalmente quando tratava-se de inquietações sobre as desigualdades sociais e de raças, eram irrelevantes ao espaço em que eu estava. A sala de aula era um lugar “sagrado” demais para que pudesse ser perturbado com questões vistas como desnecessárias para o local em que eu me encontrava.

O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que está que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmo como sujeito da história. Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando a subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação. É por isso que os esforços para reconhecer a nossa subjetividade e a subjetividade dos nossos alunos geram uma crítica e uma reação tão feroz (HOOKS, 2013, p. 136).

Entender-se como agente principal do seu processo formativo é compreender-se como corpo ativo na formação do seu *ethos* docente e não apenas um “ambiente” vazio esperando para ser preenchido com informações. É reconhecer suas experiências como locais importantes na construção de sua própria aprendizagem e conseqüentemente levando-o a entender o outro também como um corpo ativo e vivo. Hooks (2013) nos diz que “[...] o mascaramento do corpo se liga ao mascaramento de classe e, mais importante ao mascaramento do ambiente universitário como local de reprodução de uma classe privilegiada de valores”.

Engajar-me em um movimento social e estudantil me levou a observar de uma forma mais crítica tudo que passei e o que vinha passando dentro da universidade e na minha formação docente levando-me a questionar que tipo de profissional eu estava sendo formado.

Tive a oportunidade durante um ano e meio de ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no subprograma de Educação Ambiental. Essa oportunidade me proporcionou pela primeira vez estar dentro de uma

sala de aula como professor. Porém, o PIBID Educação Ambiental trabalha com uma abordagem diferenciada das aulas tradicionais de biologia, pois éramos alocados em uma escola de ensino médio, e por isso as atividades eram pensadas com o intuito de abordar de uma forma não convencional os temas propostos.

Foi nos estágios supervisionados no ensino fundamental e médio, atividades obrigatórias na formação do licenciando em Ciências Biológicas, que me deparei um pouco com a rotina da sala de aula e da escola estando na pele do professor e foi nesse ambiente onde um evento me chamou atenção. Assistindo as aulas como observador e ministrando o que me era destinado nesse período de estágio, foi que senti não estar preparado para agir frente a qualquer caso de discriminação, como a racial, levando em consideração que a escola é um ambiente hostil e que nela inconscientemente os jovens perpetuam atos de discriminações raciais e de gênero.

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”. A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidianos e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2012, p. 64).

Deparar-me com essa contradição me fez recordar do meu próprio ensino fundamental. Das poucas coisas que lembro, a grande parte era do sentimento de desconforto que aquele ambiente me trazia.

Foi através das reflexões sobre os momentos de desconforto na sala de aula do estágio associando-as também ao meu percurso nas demais vivências na universidade que pude questionar-me sobre a existência de um evento de silenciamento das questões e formulações étnico-raciais na formação do professor de ciências e biologia. E esse questionamento hoje é materializado na forma desta pesquisa.

4. OS SUPORTES TEÓRICO

A importância de discussões de cunho racial em locais onde esses assuntos são silenciados, como a escola por exemplo, é crucial para a superação do racismo estrutural que perpassa a nossa sociedade, e por isso que me utilizo de conceitos importantes acerca do racismo estrutural como lente que norteia a análise e interpretação de nosso contexto social. Almeida nos diz que:

Ou seja, pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não uma ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para 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 ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de postura e adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2018, p. 40).

Por isso, é preciso entender a Ciência (aqui entendida como produtora de conhecimento) e o ensino de ciências como locais que necessitam urgentemente debater as questões raciais, já que a Ciência foi historicamente “isenta” desses debates.

Na modernidade, a forma hegemônica da ciência e da tecnologia está impregnada dos aromas de uma suposta neutralidade, no qual seu cheiro indica que a ciência está isenta dos demais acontecimentos da vida social. Tal perspectiva tem influenciado o ensino da área de Ciências da Natureza e teve suas fontes de origem nos escritos de Bacon, no século XVI. Em sua obra *Novum Organum*, ele dizia ter a ciência somente bondade e neutralidade, inerente ao próprio processo científico, e que qualquer mal que ela causasse seria consequência de sua má utilização por outros. (FEITOSA; DIAS, 2015, p. 53-54).

Entendendo a necessidade de pensar e repensar nossa formação é que me leva a apontar a importância das teorias de currículo como agente central nas discussões sobre formação de professor. Através da análise do currículo como narrativa étnica e racial conseguimos deixar mais nítido a relação e importância da vinculação desses assuntos com a formação docente.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas de raça e de etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em, geral, as narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das

identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas a herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (SILVA, 2015, p. 101).

Entendendo o currículo através de uma perspectiva crítica multiculturalista é que consigo me basear para debater sobre a relevância de uma educação que não seja apenas de inclusão de “assuntos sobre raça”, mas um espaço onde a identidade e a experiência sejam as narrativas que construam o espaço de aprendizagem.

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2015, p. 88).

Vejo a utilização das experiências individuais como parte fundamental para a vinculação das questões raciais e o ensino de ciências e biologia, isso porque a realidade não pode estar deslocada do que se constrói na universidade e o que se leciona nas escolas. Segundo Bell Hooks (2013):

O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. Esse exercício ressalta a experiência sem privilegiar as vozes dos alunos de um grupo qualquer. Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências e proporciona uma certa noção daquelas experiências que podem informar o modo como pensamos e o que dizemos. Visto que esse exercício transforma a sala de aula num espaço onde a experiência é valorizada, não negada nem considerada sem significado, os alunos parecem menos tendentes a fazer do relato da experiência um lugar onde competem pela voz, se é que de fato essa competição está acontecendo. Na nossa sala de aula, os alunos em geral não sentem a necessidade de competir, pois o conceito da voz privilegiada da autoridade é desconstruído pela nossa prática crítica coletiva (HOOKS, 2013, p. 114-115).

Bondía (2002) nos leva a refletir sobre a experiência individual como processo importante de transformação e de construção e reconstrução do saber.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (BONDIA, 2002, p.27)

As experiências narradas ao longo da construção desta pesquisa, nos mostra também, a importância da narrativa como ferramenta da pesquisa qualitativa e, de sua relevância na análise dos diferentes aspectos das distintas realidades sociais.

A trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. (CUNHA, 1997, p.188)

Ver as diferenças como pilastra da construção de uma nova educação é enxergá-la através de uma perspectiva descolonial. Sacavino nos explica como a colonialidade transpassa a educação brasileira:

No âmbito da educação, especialmente na educação formal, na escola, a colonização atual opera através da implementação de políticas neoliberais, orientadas pelos princípios do mercado e da competição, que reduz a educação a questões operacionais, com ênfases nas avaliações de larga escala no nível nacional e internacional, com uma lógica produtivista e limitada, que promove a formação de sujeitos empreendedores e consumidores, treinados para responder a exames uniformizados que afirmam uma cultura de rankings e premiações, assim como a continuação de currículos monoculturais, que privilegiam e entendem como o único conhecimento existente e válido o enfoque ocidental (Euro-Estados Unidos cêntrico), patriarcal, branco e monoreligioso. Levando, segundo Candau (2015, p. 22), ao desenvolvimento de um pensamento pedagógico que podemos classificar como débil e "light", mas com um forte impacto colonizador e dominador. (SACAVINO, 2016 p.19)

Entendendo a colonialidade como um limitante para a transformação social brasileira e é a partir da perspectiva de descolonialidade que me baseio e sustento para uma construção teórico-política real e livre desta pesquisa.

Querer pensar e praticar a descolonização num marco intercultural implica necessariamente assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existentes. Tendo presente, como afirma Quijano (2000), que na América Latina historicamente e desde a invasão colonial, faz mais de quinhentos anos que a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e os levou a impor o modelo europeu de formação do estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Afirmando ainda que a colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça (branca) deve ser admitida como um fator básico na questão da formação nacional e do estado-nação, assim como na conformação e estruturação de suas sociedades. (SACAVINO, 2016 p.19)

Além disso, utilizo o conceito de Branquitude como lente teórica de análise desta pesquisa, afinal, falar sobre racismo é falar sobre os privilégios das pessoas brancas na sociedade e como essa construção é cultural e dever ser teorizada e exposta.

A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo. Uma pesquisadora proeminente desse tema Ruth Frankenberg define: a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo (Frankenberg, 1999b, pp. 70-101, Piza, 2002, pp. 59-90). Neste ponto autora argumenta que a identidade racial branca é o lugar da classificação social a partir da premissa de que a branquitude não seria uma identidade marcada. Quando se trata da ideia do significado da branquitude, prepondera o pensamento de que o branco não possui raça ou etnia. O branco não se encaixaria nos grupos, muitas vezes, denominados como minoria racial, étnica ou nacional (Cardoso, 2008, pp. 173-198). Em suma, a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único. (CARDOSO, 2010, p.611)

E é por isso que reafirmo que a nossa formação de professor de ciências e biologia deve se comprometer para com a vinculação das questões raciais como parte fundamental do nosso processo formativo.

Será a partir da formação básica dos licenciados que poderemos alimentar as mudanças curriculares nas demais etapas da formação educacional, uma vez que a instrumentalização do profissional, que atua nas diversas áreas da educação, de saberes indispensáveis ao seu exercício no magistério passa pelas “autoridades” agenciadas na formação em nível superior. Disso resultará a sintonia entre aparato legal e prática docente (LIMA; SOUZA; NASCIMENTO, 2016, p. 21-22).

5. PERCURSOS METODOLOGICOS

Para a realização dessa pesquisa foi elaborado um questionário virtual destinado a todos os professores formadores que ministram disciplinas ao curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará. A lista de docentes foi obtida a partir do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). O questionário teve o intuito de levantar informações que evidenciem o evento de silenciamento das questões étnico-raciais na formação dos futuros professores de ciências e biologia.

A utilização do questionário virtual foi escolhido tanto para evitar entrevistas presenciais, levando em consideração a pandemia do novo *Corona* vírus, ocasionando a COVID-19, como também com o objetivo de alcançar uma quantidade maior de docentes. Além de garantir o anonimato dos que irão responder, a forma como foi realizada preservaria a liberdade de resposta aos que se disponibilizaram a participar.

O questionário foi enviado a todos os docentes (exceto o orientador desse trabalho) que ofertam disciplinas para o curso de Ciências Biológicas da UFC no período de 2020.1 contando com disciplinas obrigatórias e optativas. A escolha de pesquisar os professores do curso surge a partir do reconhecimento da importância dessas pessoas para o processo de formação de outras pessoas e da urgência da centralização do debate étnico-racial nessa construção, expondo ainda mais a imprescindibilidade dos professores formadores nessas questões. Afinal, todos eles, independentes de suas respectivas áreas de atuação, são cruciais para a formação dos futuros docentes e por isso a importância e a escolha como público alvo para participar desta pesquisa. Além disso, existem marcos legais que garantem e centralizam esses debates no cotidiano escolar, como por exemplo: a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e a lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino

fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

No total o questionário foi enviado por email para 76 docentes. Composto por 5 (cinco) questões é esperado com o questionário entender um pouco mais sobre como “anda” a relação desses docentes com as questões étnico-raciais e discutir sobre como isso impacta a formação dos futuros professores.

A produção do questionário surgiu a partir de elementos do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas, o PPC pode ser encontrado na plataforma virtual da UFC, e de questionamentos que fui amadurecendo ao longo do meu percurso acadêmico. As perguntas que antes eram latentes no meu subconsciente e que poderiam ser vistas apenas como provocações de um militante apaixonado pela causa foram lapidadas em questionamentos científicos na perspectiva de obter dos docentes respostas sucintas sobre a relação de suas aulas e as questões étnico-raciais. Adicionalmente, se existem alguma conexão entre suas disciplinas e essas questões e se estes docentes consideram suas aulas locais propícios para tratar sobre o tema (O questionário completo está no Apêndice I).

Minhas experiências foram o motivo principal para o surgimento e aprofundamento do questionamento levantado e baseando-me em Hooks (2013) e Bondía (2002) é que entendo minhas construções individuais como processo transformador, edificador e formador. Narrar as minhas experiências foi a forma metodológica que me debrucei inicialmente para desenvolver as problemáticas levantadas nesse trabalho. Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino (CUNHA, 1997).

A pesquisa qualitativa é crucial na construção metodológica e teórica deste trabalho, pois com ela consigo ver-me como professor pesquisador e enxergar-me dentro de uma produção científica crítica e coerente, onde o “eu” também é referência para a construção e reconstrução do conhecimento.

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa. O pesquisador é integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e

relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (BAPTISTA, 1994, p.37)

As análises das respostas estarão ancoradas no documento oficial (PPC) e nas idéias de Hooks que me embasam e trazem uma perspectiva crítica para a discussão destas pesquisa.

6. O RETORNO DAS PERGUNTAS

A realização desse trabalho permitiu-me constatar uma das diversas faces do racismo: a dificuldade em pesquisar sobre questões raciais no Brasil. Apesar de a quantidade de produções terem aumentado consideravelmente e ter um número bastante razoável de material bibliográfico para se trabalhar, existe uma subcultura de ódio que vem sendo naturalizada na população brasileira, incentivada e até mesmo assegurada pelo atual “governo”. Isso se reflete diretamente na descredibilidade dessas questões como área de pesquisa científica tendo impacto significativo na produção acadêmica dessa área. Os atuais cortes nas pesquisas acadêmicas nas áreas das Ciências Humanas realizadas pelo atual “governo” é um ataque direto aos estudos das questões étnico raciais.

O Brasil nunca foi livre do racismo; pelo contrário, sua formação social tem marcas latentes da escravidão e do colonialismo europeu. Porém, atualmente o racismo que antes era velado hoje é explicitado e defendido como liberdade de expressão. Isso é visto nitidamente na televisão e na internet, onde discursos de ódio são compartilhados, agressões e mortes são comumente observadas e o corpo negro é cada vez mais banalizado e desumanizado.

Ao mesmo tempo que os tensionamentos das questões étnico-raciais estão mais explícitos mundialmente e os debates mais abrangentes, o conservadorismo e o racismo vem também disputando seu espaço na sociedade. Essa realidade de disputa é também explícita no campo da pesquisa e educação e realizar essa pesquisa de TCC me mostrou isso.

Inicialmente o questionário que foi a minha principal ferramenta metodológica foi enviada para 76 docentes como explicitado no tópico anterior. Porém, não tive uma quantidade expressiva de respostas no primeiro momento, tendo apenas três após

sete dias do envio para o público respondente. O email com o questionário foi reenviado pela segunda vez, e por volta de mais ou menos uma semana foi reenviado novamente. Ao final de mais ou menos 21 dias resolvi iniciar as análises das respostas com um total de 14 respondentes.

O questionário contava com 5 perguntas no total, onde a primeira servia como um controle, onde apenas era pedido para que fosse informada qual ou quais disciplinas eles ministravam para o curso. As outras seguintes eram destinadas a entender a (in)existência da relação de suas disciplinas e as questões raciais.

Sentindo a baixa adesão ao questionário, enviei-o individualmente para alguns professores o qual me sentia mais confortável em comunicar-me mais diretamente. Esse conforto se dava por momentos ao longo da minha graduação em que me sentia mais próximo dessas pessoas. Infelizmente todos os que solicitei a resposta de forma mais direta não contribuíram com a pesquisa ou deram qualquer retorno a minha solicitação.

6.1 RELEVANTE OU NÃO? A neutralidade no silenciamento ao questionário

O que um estudante de Biologia tem a ver com questão racial? Talvez muitos dos docentes que viram meu email e a apresentação do meu questionário devem ter se perguntado isso. A Biologia é encaixada como uma das Ciências da Natureza, segue a definição de Ciências da natureza presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Brasil:

Nas diretrizes e parâmetros que organizam o ensino médio, a Biologia, a Física, a Química e a Matemática integram uma mesma área do conhecimento. São ciências que têm em comum a investigação da natureza e dos desenvolvimentos tecnológicos, compartilham linguagens para a representação e sistematização do conhecimento de fenômenos ou processos naturais e tecnológicos. As disciplinas dessa área compõem a cultura científica e tecnológica que, como toda cultura humana, é resultado e instrumento da evolução social e econômica, na atualidade e ao longo da história (BRASIL, p. 23).

Levando isso em consideração entendemos que aparentemente as questões étnico-raciais “não se encaixam” para ser debatido dentro do mesmo ambiente destinado a Ciências da Natureza gerando em muitos docentes sentimentos como o de irrelevancia com essas questões se comparado ou relacionado a sua área de

atuação. E foi isso um dos primeiros pontos observados com os resultados deste questionário: uma omissão massiva dos docentes.

O questionário enviado para os professores trazia questionamentos que os levavam a pensar e repensar suas disciplinas, o que pode ter gerado uma sensação de desconforto, além de, grande parte dos docentes a quem essa pesquisa foi encaminhada são professores que estão dentro da lógica do ensino e da pesquisa nas áreas das Ciências da Natureza (professores da Física, Química, Matemática, Estatística, e, óbvio, os da Biologia e suas diversas subáreas) o que pode explicar a omissão da maior parte deles para com a resposta do questionário, como um reflexo desse sentimento de irrelevância para com o debate étnico-racial.

Porém, esse sentimento de irrelevância pode ser explicado através de um processo político histórico de neutralização da Ciência. Essa neutralidade é percebida através de uma isenção científica para com diversos assuntos latentes na sociedade em que a Ciência é “livre de posicionamentos”.

A neutralidade implícita na tese de que a ciência é ou não é neutra é evidentemente uma neutralidade em relação a valores; prova disso é que em muitos contextos, em lugar de "a ciência é neutra" se diz sinonimamente "a ciência é livre de valores". Os valores neste contexto são os valores sociais, definidos como aqueles que podem variar de cultura para cultura, de época para época, ao longo da história de cada cultura, e de grupo social para grupo social, nas sociedades marcadas por contradições internas. Já nesse nível de generalidade podem ser indicadas duas implicações fundamentais da tese. Ao isolar a ciência da esfera valorativa, a tese da neutralidade, primeiro, coloca a ciência fora do alcance de questionamentos em termos de valores sociais sendo essa a implicação mais relevante de um ponto de vista interno à cultura ocidental e, segundo, permite que a ciência seja posta como um valor universal o que é relevante especialmente no que se refere às relações da cultura ocidental com outras culturas (OLIVEIRA, 2008, p. 2).

Essa neutralidade científica é construída historicamente com pressupostos que contraditoriamente mostram o quão falso essa neutralidade é e que na verdade posiciona a Ciência nas mãos das classes dominantes. Antigamente, nas mãos dos grandes burgueses europeus que a utilizavam como suporte para a dominação de povos e, atualmente, nas mãos do capitalismo neoliberal que explora a mão de obra trabalhadora e fortalece as desigualdades sociais.

A desconstrução dessa visão neutra de Ciência é fundamental quando pensamos em avanços que o debate científico pode chegar, afinal, a Ciência já foi utilizada como pressuposto que dá base para o racismo.

Os efeitos econômicos da industrialização nascente agravaram as tensões sociais e colocavam em questão o próprio regime, cuja legitimidade a elite dirigente procurava justificar por todos os meios. Assim, para os intelectuais brasileiros, as crises sociais e econômica da época aconteciam sobretudo devido ao clima tropical e a constituição étnica do povo e não por questões históricas ou políticas. Esta argumentação, eles a foram buscar na “ciência” que chegou no país (final do século XIX), na adoção entusiástica do darwinismo social, do racismo “científico” e da eugenia, que como já foi visto, foram originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação. (BOLSANELLO, 1996, p. 158).

A necessidade de disputar esse espaço e mostrar que a Neutralidade na verdade tem um lado é importantíssimo, afinal, essa visão de Ciência neutra nos leva a não questionar que Ciência estamos produzindo, causando a omissão em assuntos que são de extrema relevância para o avanço social, como o da superação das desigualdades sociais.

Paralelo a isso, é crucial destacar que o ambiente acadêmico acaba que por, postergar essa visão de neutralidade. O que tem relação direta com o tipo de ciências que estamos ensinando na sala de aula, afinal, a nossa formação tem ligação explícita com que tipo de professores seremos. Questionar e repensar a formação docente é romper com um sistema de propagação de valores, que corrobora com práticas que fortalecem princípios antigos e conservadores que nos prende numa realidade muito distante da real nos afastando de uma prática docente engajada e livre de amarras estruturais como o racismo.

6.2 O QUESTIONÁRIO NÃO SILENCIADO

Iniciaremos a partir de agora, uma análise focada nas respostas dos professores que se disponibilizaram em contribuir com a construção desta pesquisa através do retorno para com o questionário. Todas as respostas foram de extrema importância e me auxiliaram a entender de forma mais nítida e coesa esse evento de silenciamento do debate étnico-racial na formação dos futuros professores de ciências e biologia. O questionário está localizado no apêndice deste trabalho.

6.2.1 QUEM RESPONDEU?

O curso de Ciências Biológicas da UFC tem disciplinas ofertadas em diversas unidades acadêmicas, tanto na área de Ciências, na área da Saúde, na área de Humanidades, tendo uma concentração maior de aulas nas dependências do Departamento de Biologia, no Campus do Pici em Fortaleza. É importante destacar essa informação para compreendermos a pluralidade de docentes que contribuem na formação desses estudantes.

Entendendo isso, conseguimos compreender o número de 76 (setenta e seis) professores que foram localizados na listagem disponível no Sistema SIGAA, ao lado da denominação de cada disciplina ofertada no período 2020.1. Neste Sistema é possível obter o endereço eletrônico de cada docente. Algumas disciplinas apresentam o nome de mais de um docente responsável. O envio do questionário foi feito ocultando-se os endereços eletrônicos de cada destinatário mantendo o anonimato dos contatados.

O questionário tinha intenção de resguardar os professores e nesse sentido, a única identificação pedida era de qual(is) disciplina(s) eles ministravam ao curso. Com essa informação é possível analisar de uma forma mais coerente as respostas e a partir de suas respectivas áreas de atuação observar alguns eventos.

Com isso, dos 14 (catorze) tivemos: 2 (dois) que não identificaram as disciplinas sendo que um deles afirmou que não ministrava aula para o curso de Ciências Biológicas; 5 (cinco) professores das Ciências da Saúde; 5 (cinco) das Ciências Biológicas; 1 (um) das Ciências Humanas e 1 (um) da área de Matemática e Estatística.

Surpreendentemente tivemos as maiores participações dos docentes da área de Ciências da Saúde o que esperava-se uma adesão diminuída, e uma pequena participação dos professores das Ciências Humanas, aqui representada mais especificamente por professores da Educação que ministram disciplinas voltadas diretamente para formação do licenciando, que se esperava uma participação mais marcante. Entendo essa maior participação dos docentes das Ciências da Saúde de duas formas: a primeira como uma certa curiosidade de como essas questões podem ter relações com as Ciências Biológicas levando em consideração a proximidade

dessa para como a sua área de atuação, ou seja, o estudo do ser humano; a segunda como uma necessidade de expressar seus pensamentos para com esse assunto, digo isso embasado nas respostas de alguns professores que serão melhor discutidos mais adiante. A baixa adesão dos professores das Ciências Humanas pra mim é entendido principalmente como a não identificação como docente de alunos do curso de Ciências Biológicas, Isso me remete a diversos momentos em que na sala de aula das disciplinas pedagógicas obrigatórias para os licenciandos das Ciências Biológicas os professores nem tinha noção de que estavam dando aula também para alunos desse curso, já que as turmas continham e contêm alunos de diversos cursos.

Por ser o ambiente em que estou mais diretamente inserido e por ter uma vivência maior com esses professores, esperava uma maior participação dos professores do curso de Ciências Biológicas. Porém, como esperado o tema deste TCC acaba que por afastar esses docentes das discussões sobre esses tensionamentos.

6.2.2 ENTRE CONCEPÇÕES E RACISMO A BRANQUITUDE É EXPLÍCITA

Prosseguindo com a análise do questionário, chegamos na segunda questão da pesquisa, que traz como indagação: *O que os termos “étnico-raciais” lhe remete?* Com essa pergunta era esperado entender um pouco sobre o que vêm aos docentes quando confrontados de forma aberta e direta sobre essas questões.

Entender o que se passa aos docentes sobre esses termos é também um exercício de observar como isso o atravessa e se reflete em sua prática docente.

Nesse tocante, temos que o papel do profissional de educação é fundamental, haja vista atuar cotidianamente na formação básica de toda uma população que engendra as muitas maneiras de agir em sociedade, que resvalam em processos de inclusão e exclusão nas variadas instâncias sociais que vão desde o ambiente psico-social ao do trabalho e do acesso aos bens produzidos. (LIMA; SOUZA; NASCIMENTO, 2016, p. 20).

A maior parcela dos professores tiveram similaridades em suas respostas, trazendo as questões identitárias como principal forma de explicar os termos. Cito as principais palavras e expressões que foram utilizados: *grupo de pessoas identificadas*

por cor; cor de pele; cultura; raça; origem étnica; ligação sentimental/afetiva/política; origem; história; população negra brasileira; população indígena.

Os processos de identificação são cruciais quando falamos sobre o debate étnico-racial, afinal, a sociedade brasileira historicamente nos constrói com um falso discurso de igualdade baseado nos discursos de mestiçagem. Porém, sabe-se quão problemático é falar sobre mestiçagem, afinal a identidade negra e também indígena foram diluídas como uma estratégia para o branqueamento social e como um reforço da supremacia do homem branco.

No Brasil e nas Américas, a mestiçagem foi um fenômeno e um fato emblemático. Ela é o resultado, o ato generalizado da violência, do defloramento forçado das mulheres escravizadas e de práticas amplamente recorrentes de iniciação dos filhos brancos da casa grande com as mulheres escravizadas, já largamente analisadas pela historiografia (Bomfim, 1993; Chiavenato, 1987; Gorender, 1991, 1992; Moura, 1989, 1990; Freyre, 2009). Essa prática repetida em todo o período colonial evidencia a materialidade real e social da violência instaurada e introjetada pelo sistema patriarcal e escravocrata na sociedade brasileira. É o corpo, principalmente da escravizada, que passa a ser objeto do desejo erótico de um longo “processo de sucção sexual e social” (Sant’Anna, 1985, p. 25) em que predomina a “mais-valia do sexo e do dinheiro” (Ibid., p. 33), em que o “feitor e o senhor de engenho rondam as escravas como sanguessugas e vampiros, exercitando, econômica e eroticamente, sua oralidade perversa” (Ibid., pp. 25-26). É a partir desse ato de caráter econômico, sexual e racial que a mestiçagem será o principal elemento da teorização das raças no Brasil. (CONCEIÇÃO, 2020 p.32)

Reconhecer a importância da identidade e da representação e explicitá-la através de uma associação livre quando questionado sobre as questões étnico-raciais, demonstram como os docentes a entendem e vêem a pluralidade na construção da população brasileira. Isso é fundamental quando pensamos a diversidade de corpos que esses docentes encontram ao longo dos anos de sua docência, explicitando ainda mais a urgência em centralizar e aprofundar essas questões para além do achismo, mas em uma construção crítica para com a análise e entendimento do Brasil. Assim, gerando um reflexo na sala de aula, onde as vozes serão ouvidas os corpos reconhecidos e as construções individuais respeitadas.

Paralelo a isso alguns professores destacaram outros pontos que devem ser citados e destacados que também orbitam e dão significado aos termos étnico raciais, sendo eles: *racismo; exclusão; direitos.*

Falar sobre raça é diretamente falar sobre racismo, afinal, a história das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018), e a sociedade contemporânea é marcada pelo capitalismo, que é fruto das políticas colonialistas europeias.

A expansão europeia do século XVI tem o colonialismo como seu componente central e são as relações de produção e acumulação primitiva e demais processos históricos engendrados nesse contexto que tornaram o capitalismo possível como “modo de produção”. Por outro lado, o capitalismo estendeu as relações coloniais sobre o espaço e as formas sociais, atualizando-o como componente estrutural de seu próprio sistema e amplificando de forma nunca antes vista sua dimensão e significado, tornando-o onipresente na história das diferentes sociedades. (FERREIRA, 2014, p. 255)

É quase inevitável não pensar em racismo quando estamos falando sobre esse tema e por isso que alguns docentes trouxeram a exclusão e a falta e busca de direitos como o ponto central quando questionados sobre, afinal, o racismo enquanto processo político e histórico é também um *processo de constituição de subjetividade*, de indivíduos cuja consciência e os afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais. (ALMEIDA, 2018 p,49)

Todas as concepções dos professores formadores sobre a questão proposta são relevantes para entendermos o evento de silenciamento, inclusive os que expressaram de forma explícita os seus pontos de vista. Sobre, entre eles temos a seguintes afirmações que valem ser destacadas:

“Não vejo nenhuma diferença”;

“Não remete a coisa alguma”;

“a nada, não tenho nada contra qualquer ser humano”.

Uma das respostas veio de um docente que não identificou a disciplina que ministra e as outras são de professores das Ciências da Saúde. Essas respostas explicitam e validam pra mim o sentimento de desconforto que sentia diversas vezes estando no campus (espaço físico) dessas áreas, um local elitizado e de presença quase unânime de pessoas brancas. Entendo essas afirmações como a expressão nítida da não importância para com assuntos relacionados com as questões raciais e o sentimento de irrelevância para com eles. *“Nada me remete”*, *“não vejo nenhuma diferença”*, *“não tenho nada contra qualquer ser humano”* são frases que ao mesmo tempo que demonstram na prática a visão de neutralidade científica comprovam quão

irrelevantes estes assuntos são vistos por docentes que atuam diretamente na construção de futuros profissionais, não só da área da educação, mas futuros médicos, enfermeiros, farmacêuticos, entre outros que têm contato com docentes que desvalorizam a importância de questões que quebram com a lógica do racismo e assim contribuindo com a sua perpetuação.

A lógica da Branquitude embasa essas discussões quando pensamos na importância das pessoas brancas para a superação do racismo. É importante entender a branquitude como uma ideia de que o sujeito branco não tem raça ou etnia e que corresponde ao padrão normativo único, o "natural" (MARIN, NUNES, CASSIANI, 2020). Conceição (2020) nos mostra as diferenças dentro do conceito de branquitude e nos embasa nessa discussão.

[...] daí decorrendo sua hipótese de que há uma branquitude crítica e outra branquitude acrítica. Inicialmente, a branquitude crítica seria o "indivíduo ou grupo branco que desaprova publicamente o racismo" (Ibid., p. 178), e a branquitude acrítica o fenômeno "individual ou coletivo que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca" (Cardoso, 2009, p. 3). Conseqüentemente, sua posição é não naturalizar o racismo e a branquitude em que a identidade racial branca seria impreterivelmente racista, logo, a "única alternativa encontrada seria a extinção da branquitude" (Cardoso, 2008, p. 176). A afirmação de Lourenço Cardoso de que "o problema não está na diferença, e sim na utilização da distinção que objetiva a inferiorizar" (Santos, 2006d, p. 290 apud Cardoso, 2008, p. 176) se coaduna com o que afirmo no primeiro capítulo deste ensaio, a relação entre diferença e desigualdade. (CONCEIÇÃO, 2020 p.64)

A superação do racismo só é possível a partir de uma construção coletiva, onde todas as pessoas são responsáveis por esse processo, inclusive as pessoas brancas.

Entretanto, um dos elementos centrais da branquitude seria o privilégio, componente que envolve todos os brancos, críticos ou não, em algum grau, já que ser relacionalmente mais claro impõe de forma indelével uma posição de vantagem que independe muitas vezes do sujeito. Tal posição não se vincula a sentidos objetivos, mas sim a uma série de práticas sociais sutis que a brancura garantiu ao longo dos séculos e que independem simplesmente de nosso desejo de nos posicionarmos criticamente ou não. (CONCEIÇÃO, 2020 p.65)

Problematizar discursos que isentam e individualizam essas questões, como as expressas pelas respostas dos professores, nos ajuda a identificar o racismo presente e explicitar a branquitude dessas pessoas e como ela tem impacto direto na sociedade.

6.2.3 PURA BOBAGEM?

Metodologicamente o questionário foi pensando seguindo uma lógica para com as respostas. Onde, após entendermos de “onde vêm”(no sentido de suas áreas de estudo) os docentes e o que traziam sobre o assunto, o questionário os levava a pensar na relevância desse assunto na formação dos futuros professores e se existe alguma relação das questões étnico-raciais e a(s) disciplina(s) por ele ministrada(s).

A questão três trazia como questionamento:

“Como o entendimento sobre a temática da questão anterior pode(m) contribuir para a formação dos(as) biólogos(as) professores de Ciências e Biologia?”

E a questão quatro:

“Como a inter-relação entre: disciplina(s) ministrada(s) por você e questões étnico raciais colaborariam na atuação dos(as) futuros(as) Biólogos professores em sala de aula no ensino básico?”

Unirei aqui as duas questões com o objetivo de analisá-las conjuntamente levando em consideração que as perguntas se completam e conseqüentemente suas respostas.

Para uma melhor sistematização e compreensão das respostas separei os professores em 3 grupos de acordo com as similaridades de suas respostas. E como para facilitar a comparação das respostas irei aderir R (respondente) e números (ex: R1) para identificá-los melhor, mas também preservando seu anonimato. O primeiro grupo são professores que responderam a questão três do questionário através de uma perspectiva de cidadania. Foram respostas deste grupo:

R1: *“A partir do reconhecimento de raça e a valorização como inserção de mais pessoas de que fazem parte das minorias, sejam inseridas na formação.”;*

R2: *“O professor de qualquer área de conhecimento deve ser partícipe da luta pela superação do racismo na sociedade brasileira.”;*

R3: *“Amenizando o preconceito, como também favorecendo a tolerância e a convivência. Pois, somos todos iguais.”;*

R4 *“Com palestras/cursos de formação para o esclarecimentos sobre o tema preconceito vs étnico-racial”;*

R5: *“Os docentes tem que ter o entendimento das diferenças sociais para melhor lidar com seus alunos”;*

R6: *“É formação e exercício da cidadania independente de disciplina e de profissão.”;*

R7: *“Formação de ser que respeita à etnia, a raça e a diversidade”;*

R8: *“Ampliar acesso ao conhecimento”.*

Nota-se através destas falas aspectos que associam a importância do tema para com o melhor convívio social e da superação do racismo como uma importante ferramenta para uma sociedade mais justa. É nítido o reconhecimento destes professores para com a relevância desse tema na formação dos profissionais Biólogos(as) professores. É percebido que as noções de cidadania são ressaltadas pelos professores quando demonstram que as questões raciais devem ser parte presente da formação.

Relativamente ao ensino de Ciências, Krasilchik (1987), Melo (2000) e Santos (2006) mostram que, nos anos 1950-1960, se enfatizava o método científico, priorizando, para a aprendizagem de conteúdos conceituais, a participação de estudantes em atividades de laboratório. Nos anos 1970, esses autores indicam o surgimento do movimento “ciência, tecnologia e sociedade” (CTS) e a valorização da relação entre conhecimento científico, desenvolvimento tecnológico e vida social. Apontam também que, em consequência do movimento CTS e de outros fatores sociais, nos anos 1980 se inicia uma forte influência de referências construtivistas nas práticas pedagógicas e na pesquisa sobre tais práticas, que se verifica na contemporaneidade. Prosseguindo, os mencionados autores assinalam, nos anos 1990, a centralidade da discussão sobre as interações entre ensino de Ciências e formação para a cidadania, entendidas como reflexo do contexto sociopolítico da sociedade brasileira. No contexto atual, cerca de vinte anos após o fim de uma ditadura militar, as práticas democráticas se consolidam e a noção de cidadania perpassa políticas públicas de educação e discursos sobre a sociedade. Coerentemente com tal contexto, a noção de cidadania perpassa também o ensino de Ciências e a produção de conhecimentos sobre este campo. (VERRANGIA, PETRONILHA, 2010 p. 707-708)

Ao analisarmos as respostas deste mesmo grupo para a 4ª questão vemos alguns pontos interessantes a serem analisados. As respostas estão dispostas aqui seguindo a mesma ordem de docentes da questão anterior. As respostas são:

R1: *“A partir da representatividade e discussões por meio das disciplinas que abordem o tema de raça”;*

R2: *“Minhas aulas são bastante interativas e, muitas vezes, trazemos para discussões assuntos fora do conteúdo da disciplina. É comum, os temas de racismo*

e homossexualidade serem trazidos pra sala de aula, afinal somos também educadores e não apenas professores.”;

R3: *“Na medida em que mostra a legislação em vigor...”;*

R4: *“Talvez com o uso das ferramentas estatísticas e exemplos no tema, levantando discussões sobre o mesmo”;*

R5: *“Na compreensão e aprendizado de lidar com o assunto de forma inclusiva”;*

R6: *“Em todas as disciplinas podemos pensar no desenvolvimento de projetos para se trabalhar às questões e relações étnico-raciais. É possível pensar em projetos didáticos relacionados ao tema, por exemplo, valorização da cultura a partir de estudos da etnobotânica, projetos relacionados à diversidade étnico-racial, trabalhar a legislação, discutir as relações raciais, promover o respeito às várias etnias, dentre outros.”;*

R7: *“Demonstrando as variações que há entre raças”;*

R8: *“Acho que apenas a Flora, pois abrange estudos etnográficos-botânicos mostrando a cultura botânica destes povos, sejam eles originários do continente ou os que vieram como escravos”.*

A primeira coisa que me chamou atenção nas respostas deste grupo foram como eles deram importância para essas questões e como alguns fizeram um exercício de repensar sua(s) disciplina(s) e identificar nelas locais onde as questões raciais se conectam e podem ser trabalhadas de forma conjunta, mostrando como é possível sim a conexão das questões e das diversas áreas de atuação e reafirmando a sua importância na formação.

Dentro deste mesmo grupo, existem docentes que também expressam uma relação de importância, porém, a conexão entre sua(s) disciplina(s) e as questões não são nítidas e aproximação destes só é possível através de projetos ou até mesmo na criação de disciplinas a parte que tratem do tema. No geral, com esse grupo é possível observar que mesmo dando importância e relevância as questões os docentes não utilizam das construções que o debate racial pode gerar para a construção efetiva de suas disciplinas.

O segundo grupo é um conjunto de professores que mesmo com respostas semelhantes ao primeiro trouxeram elementos que me fizeram o reagrupar. Esses

professores trazem uma perspectiva biológica para a resposta da 3ª questão que é importante destacar, são elas:

R9: *“Percebendo que disciplinas como genética, anatomia e fisiologia humana nos mostram que somos todos iguais. O fenótipo é influência também do meio, inclusive das relações sociais do indivíduo.”;*

R10: *“reforço de conceitos com base biológica e abordagem coerente para a quebra de preconceitos de inferioridade ou superioridade baseados em características fenotípicas.”;*

R11: *“Proporcionar uma visão mais ampla dos aspectos biológicos interagindo com os históricos. Algo que é fundamental para educar.”*

As respostas destes professores expressam de forma significativa uma perspectiva que traz uma relação direta da Biologia e de alguns de seus conceitos relacionados com as questões étnico-raciais exteriorizando ainda mais a importância dessa relação na construção dos futuros profissionais desta área.

A construção de um diálogo entre as questões biológicas e questões raciais é crucial na formação dos futuros professores de ciências e biologia que dentro da sala de aula se deparam com contradições que fogem da sua zona de conforto e é na sua formação que essas relações devem ser fortemente discutidas e problematizadas, refletindo assim na futura sala de aula em que esses professores se encontrarem.

Compreendemos que raça e racismo em termos biológicos devem ser adequadamente abordados, isto é, problematizados e discutidos. Caso contrário, incorremos no risco de continuar observando a disseminação de ideias ou discursos teoricamente superados com a mesma força que tinham em suas origens. Nesta perspectiva, consideramos que os livros didáticos não devem trazer teorias evolutivas como a de Charles Darwin sem problematizá-las socialmente na história, ou demonstrar modelos mendelianos preocupados com o acerto de cálculos matemáticos sem criticar as implicações que tais modelos trouxeram/trazem ao ideário do determinismo genético.(VIEIRA, 2015 p.28)

Quando chegamos na 4ª questão deste grupo nos deparamos com algumas respostas que se ligam com as respostas da questão anterior e que nos leva a refletir ainda mais sobre as contradições de nossa formação. As respostas são:

R9: *“Reforço a resposta anterior, fazendo uma proposição de aulas integradas no ensino básico: Biologia e História. Ou ainda em atividades complementares como numa feira de profissões, com a participação de profissionais negros e brancos.”;*

R10: *“no conteúdo abordado nas disciplinas não teria contribuição”;*

R11: *“acredito que a partir de uma reflexão sobre a vivência dos estudantes, de si mesmo enquanto futuro professor, relacionado aos currículos e teorias Curriculares mais recentes.”*

Semelhante às respostas do segundo grupo para com a 4ª questão, esses professores demonstram em seus discursos alternativas que podem ser integradas na sua prática docente e que contribuíram nessa vinculação de áreas e conteúdos. Porém, ao mesmo tempo em que apontam a importância para com as questões raciais não identificam na sua(s) disciplina(s) um lugar apropriado para essas discussões enfatizando ainda mais a inexistência e o silenciamento desse debate na formação.

O último grupo, são professores que respondem tanto a 3ª como a 4ª questão com discursos problemáticos e racistas. Na 3ª questão são respostas destes professores:

R12 e R13: *“Não vejo necessidade”;*

R14: *“Em nada, pura bobagem”.*

Vale ainda ressaltar que dois professores responderam com *“não vejo necessidade”*.

Essas respostas nos mostra na prática como a nossa formação não é livre de pessoas racistas e que elas são reflexo da sociedade em que estamos inseridos. Deixando ainda mais latente a necessidade das questões étnico-raciais na construção dos futuros profissionais de nossa sociedade, sendo um instrumento de enfrentamento direto a propagação do racismo.

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixa de ser uma prática da liberdade. (HOOKS, 2013, p.45)

Na 4ª questão são também respostas destes professores:

R12: *“Não vejo nenhuma maneira, anatomia é anatomia para todos”;*

R13: *“Nenhuma”;*

R14: *“O biólogo é profissional como qualquer outro, e deve respeitar seu público. Não interessa a cor”.*

Ao explicitar na 3ª questão que não vêm nenhuma importância nas questões raciais na formação dos profissionais Biólogos professores é seguindo a mesma lógica que vamos ver a 4ª questão como a prática individual desses docentes na sua(s) disciplina(s) onde não fazem nenhuma relação desses assuntos.

É raso essa análise de igualdade trazida por esses professores que se quer analisam de uma forma mais crítica a sociedade que está a sua volta. Hook (2013) nos diz que o silêncio é uma ato de cumplicidade, que ajuda a perpetuar a ideia de que podemos nos engajar na libertação negra revolucionária e na luta feminista sem a teoria.

É nítido também o não olhar crítico desses docentes para com a sala de aula em que eles se encontram, afinal, as cotas raciais reconfiguraram e democratizaram as vagas nas universidades públicas, então teoricamente na sala de aula desses professores existem pessoas negras periféricas, deficientes físicos, jovens que fogem do antigo padrão de alunos universitários e pluralizam e dão cor para a nova sala de aula.

São respostas como essas que apesar de esperadas, de uma forma mais velada, ainda chocam quando trazidas de forma tão explícita e chocantes. Porém, é inegável a contribuição destes professores com a construção deste trabalho, afinal, ao expressarem suas visões de forma explícita explanam de forma gritante o processo de silenciamento apontado por mim na pergunta deste trabalho para com as questões étnico-raciais na formação.

Para nós que estávamos à margem (pessoas de cor, gente da classe trabalhadora, gays, lésbicas e por aí fora) e sempre tivéramos sentimentos ambivalentes sobre nossa presença numa instituição onde o conhecimento era partilhado de modo a reforçar o colonialismo e a dominação, era emocionante pensar que a visão de justiça e democracia que estava no próprio âmago do movimento pelos direitos civis iria se realizar na academia.(HOOKS, 2013, p.45)

6.2.4 ESTAVA AQUI E VOCÊ NÃO VIU

A 5ª questão deste trabalho através de elementos do PCC das Ciências Biológicas mostra que o reconhecimento de formas de discriminação racial

assegurados através de pressupostos biológicos devem ser uma competência e habilidade geral dos profissionais Biólogos(as) professores e que estas questões deveriam sim estar diretamente ligados a formação desses futuros profissionais.

Segue a transcrição dessa questão: *No Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas da UFC em seus Princípios Norteadores: ...Competências e habilidades gerais do biólogo(Parecer CNE/CES 1.301/2001)... “b) Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência.” Esse Parecer presente no Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas foi utilizado para a confecção da ementa da sua(s) disciplina(s)? Se não foi, como poderia ser inserido na disciplina que você ministra?*

Irei agrupar assim como no tópico anterior os professores através de similaridades de suas respostas mantendo as mesmas identificações do tópico anterior. O primeiro grupo são de cinco professores que ao serem questionados sobre a presença dessas questões na construção de suas ementas, ou caso não tivesse, como eles poderiam inserir esses debates na sua(s) disciplina(s) mostraram em suas respostas entendimento acerca dessa inter relação, afirmando a sua importância e urgência.

São as respostas destes professores:

R1: *“Não leciono disciplina no curso, porém, seria um tema abordado nos diversos temas que remetem ao cunho social.”;*

R3: *“Na minha disciplina já é inserida na legislação...trago a discussão.”*

R6: *“Acredito que tenha sido, pois o Projeto Pedagógico do curso foi pensado e formulado levando em conta as competências e habilidades gerais do biólogo (Parecer CNE/CES 1.301/2001) e as ementas vigentes devem ter sido elaboradas considerando as mesmas.”;*

R9: *“A emenda atual não contempla, mas percebo que pode ser inserida utilizando dados de saúde pública como exemplos deste contexto.”;*

R11: *“quando cheguei no curso, a ementa já estava feita. Contudo, nas práticas da disciplina, o que é mais importante, sempre tentei usar as relações humanas em sua diversidade como base para a práxis pedagógica.”;*

As respostas destes professores demonstram como a relação das questões étnico-raciais pode-se apresentar na construção de metodologias que podem transformar a sala de aula em um espaço que discute o social sem perder a “essência” de suas disciplinas, Hooks (2020) nos diz que quando enxergamos a sala de aula como um lugar onde professor e estudante podem compartilhar sua “luz interna”, temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos.

Podemos nos embasar para uma discussão mais aprofundada dessas questões através das análises curriculares. Entendo essas análises através de uma perspectiva pós-estruturalista da teoria curricular, onde podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias de currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questão de poder (SILVA, 2015).

Entender as construções curriculares através dessa perspectiva é compreender que não existe neutralidade nas escolhas para essa construção, mas o exercício do poder que a classe dominante exerce. Como vivemos em uma sociedade marcada por desigualdades sociais as escolhas do que constrói ou não o nosso conhecimento é mais um elemento onde o poder dos grandes é obedecido.

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias de currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social*. As teorias de currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 2015 p.16)

O segundo grupo de professores são marcados pelo “não”, ou não sabe, ou não participaram, ou não aplicam, são as respostas destes docentes:

R2: *“Não se aplica à ementa da disciplina que leciono.”;*

R4: *“Não sei informar”;*

R5: *“Não sei”.*

R7: *“Não participei da construção do Ppc”;*

R8: *“Não”*;

R10: *“Não foi pq as disciplinas não são do curso de biologia. Não foram utilizados na ementa das disciplinas”*;

Essas respostas nos mostram certa negligência, ou mesmo desconhecimento de um documento norteador de uma formação profissional, para com essas questões em suas disciplinas, levando em consideração que nas respostas das questões anteriores destacaram a importância das discussões étnico-raciais, mas que infelizmente não aplicam na prática docente devido a ideia de que essas questões não têm relações com sua(s) disciplina(s). Outra perspectiva importante que baseia a inter-relação ou não dessas questões é através da análise do currículo por uma perspectiva multicultural. E a ausência de uma discussão dessa natureza por parte do corpo docente, envolvendo também os discentes, pode comprometer um processo formativo do currículo prescrito para um currículo oculto

Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada às relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição de subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo centrado em torno desse tipo de questões evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixa de ser folclórico para se tornar profundamente político. (SILVA, 2015 p. 102)

O último grupo, trata-se dos professores que não reconhecem a importância da vinculação destas questões na construção curricular de uma nova perspectiva de ensino baseada no anti racismo, são as respostas deles:

R12: *“Acho uma tolice extrema”*;

R13: *“Acho uma grande bobagem”*;

R14: *“Acho que estão totalmente equivocados”*.

As expressões usadas por esses professores para responderem essas questões são exemplos nítidos, do incômodo que debater sobre racismo e formular sobre a construção de uma educação que centraliza também esses tensionamentos e dão base para uma nova perspectiva educacional, podem causar. Essas pessoas estão imersas em uma lógica que as favorece e reconhecer isso é um movimento

nada interessante, afinal, o conforto e a seguridade que elas têm, a partir do seu lugar de autoridade docente, impedem de olhar de uma forma mais crítica e até sensível a sua sociedade e principalmente o seu papel dentro dela, afinal, são docentes que estão na construção efetiva de futuros profissionais.

Para nos confrontarmos mutuamente de um lado e do outro das nossas diferenças, temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos, em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-los como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento.(HOOKS, 2013, p.154)

7. O FIM OU O INÍCIO?

A construção deste trabalho para além de suas obrigações acadêmicas foi um momento de reconstrução da minha intelectualidade e um exercício para minha autoestima. A academia por ser uma ambiente em que a competição é estimulada, um reflexo do sistema capitalista, nos leva a duvidar de nós mesmos e da nossa capacidade. Diversas vezes em minha formação me vi nesse local e sentia o não pertencimento, porém, como trago, ao longo da minha escrita, a coletividade e os movimentos sociais me mostraram que aquele era meu local também e me deram forças para continuar e principalmente a lutar para que esse local se torne um ambiente confortável para todos aqueles que se parecem comigo.

Foi na narrativa das minhas experiências que pude observar esse evento de silenciamento e os resultados deste trabalho me proporcionaram explaná-la para a comunidade acadêmica. O silenciamento das questões étnico-raciais é uma realidade na formação do licenciando em Ciências Biológicas e suas marcas perpassam a formação, e é refletida diretamente na práxis docentes.

A responsabilidade para com o enfrentamento desse evento é de todos que se propõem a contribuir na construção de uma nova formação docente, cidadã e na constituição de uma educação anti racista. Alguns respondentes do questionário nos mostraram alternativas que nos levam a evidenciar como é possível a vinculação de

áreas que são colocadas como opostas, mas que na verdade podem sim ser construídas conjuntamente.

A educação anti racista é um projeto de nação; sua construção se dá a partir de ferramentas que como essa escancaram o envergamento da educação para com os valores do capitalismo. É através da exposição de questões antes ocultas e silenciadas que podemos finalmente nos debruçar nas soluções destes problemas.

Como futuro professor de ciências e biologia vejo a minha prática docente como um local de reconstrução e de valorização das identidades. Não é utilizando as questões étnico raciais como um extra nas disciplinas ou as tornando exóticas que conseguiremos avançar para a superação do racismo, mas sim, enxergando essas formulações como noções centrais para uma construção descolonizada e intercultural.

Muito temos o que avançar. Hoje a universidade começa a ser Brasil e é essa diversidade de cores, pessoas e culturas que ocupando esse espaço, de construção de profissionais cidadãos, pode encabeçar o movimento de transformação. Uma transformação onde todas as vozes são ouvidas e o único silenciado será aquele que tenta nos calar.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018. v. 1. 204 p.

BAPTISTA, D. M. T. . **O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa**. O Uso de abordagens qualitativas em Serviço Social: Um desafio Instigante, São Paulo, v. 1, n.1, p. 19-26, 1994.

BRASIL. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. PCN, Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: **A supremacia racial e o branco antirracista**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 8, n. 1, p607-630, 2010.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **Branquitude Dilema racial brasileiro**. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020. Disponível em: http://www.papeisselvagens.com/uploads/6/9/3/3/69339767/branquitude_dilema_racial_brasileiro.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

FEITOSA , Raphael Alves; DIAS , Ana Maria Iorio. Um pouco de filosofia da ciência para compreender currículos. *In*: FEITOSA , Raphael Alves; DIAS , Ana Maria Iorio. **Ensino, currículo(s) e formação docente: mandala(s) como expressão da omnilateralidade e das ciências**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2015. v. 1, cap. 2, p. 53-105. ISBN 978-85-848-860-8.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 139 p.

FERREIRA, Andrey C. **Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anti e pós-colonial**. Sociedade e Estado (UnB. Impresso), v. 29, p. 255-288, 2014

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. **A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Revista Educação Online PUC-Rio nº 10, p. 64-83, 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20040/20040.PDF>>

LIMA, Marinalva Vilar de; SOUZA, Antonio Clarindo Barbosa de; NASCIMENTO, Celso Gestermeier do. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: formação de professores e responsabilidade da universidade brasileira**. *In*: SOUZA, Antonio Clarindo Barbosa de; OLIVEIRA, Ariosvalber de Souza; LIMA, Marinalva Vilar de (org.). **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:: identidades, etnicidades & alteridades**.

IDENTIDADES, ETNICIDADES & ALTERIDADES. Campina Grande: Editora do Ccta/ufpb, 2016. p. 1-326. Disponível em: http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/historia/educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais/etnicoraciais_identidadesetnicidadesealteridades.pdf. Acesso em: 23 de junho de 2020.

OLIVEIRA, Rachel de. **O jovem negro e a educação: uma experiência de fortalecimento da auto-estima.** Domínio Público, 2012. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000083.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza. São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662008000100005>.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação Descolonizadora e Interculturalidade.** Nueva América (Buenos Aires), v. 149, p. 18-23, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeus da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** Uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. P. 154. VERRANGIA, Douglas; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e . **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências.** Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 36, p. 705-718, 2010.

VIEIRA, EDUARDO PAIVA DE PONTES; MARTINS, FRANCE FRAIHA . **Aspectos históricos e epistemológicos relacionados ao conceito de raça humana e a formação de professores de ciências e Biologia.** Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas (Online), v. 11, p. 22-33, 2015

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO SOBRE AS DISCIPLINAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS

O QUESTIONÁRIO

Questionário sobre as disciplinas do curso de formação de profissionais das Ciências Biológicas e as questões étnico raciais.

Este questionário serve como ferramenta metodológica que compõe a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Felipe Ramon Santos, matriculado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Ceará e com orientação do Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva. O trabalho tem como título O SILÊNCIO NA FORMAÇÃO E O REFLEXO NA SALA DE AULA: POR ONDE ANDAM AS QUESTÕES RACIAIS NA CONSTRUÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA? O objetivo deste é identificar se existe silenciamento das questões étnico raciais na formação dos futuros professores. Todas as respostas colhidas serão utilizadas unicamente com o intuito acadêmico e mantendo o anonimato de todos os que responderem. São apenas cinco questões. Antecipadamente, agradeço você, professor/a que responder a esta pesquisa.

1. Qual(ais) disciplina(s) você ministra no curso de ciências biológicas? *

QUESTÃO 2

2. O que os termos "étnico-raciais" lhe remete? *

QUESTÃO 3

3. Como o entendimento sobre a temática da questão anterior pode(m) contribuir para a formação dos(as) biólogos(as) professores de Ciências e Biologia? *

4. Como a inter-relação entre: disciplina(s) ministrada(s) por você e questões étnico raciais colaborariam na atuação dos(as) futuros(as) Biólogos professores em sala de aula no ensino básico? *

QUESTÃO 5

5. No Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas da UFC em seus Princípios Norteadores: ...Competências e habilidades gerais do biólogo(Parecer CNE/CES 1.301/2001)... "b) Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência." Esse Parecer presente no Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas foi utilizado para a confecção da ementa da sua(s) disciplina(s)? Se não foi, como poderia ser inserido na disciplina que você ministra? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários