

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

**PATRÍCIA STEINER SPEROTTO**

**LEI 10.639/2003, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE  
BIOLOGIA: O QUE FAZEM OS PROFESSORES?**

**Porto Alegre**

**2016**

**PATRÍCIA STEINER SPEROTTO**

**LEI 10.639/2003, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE  
BIOLOGIA: O QUE FAZEM OS PROFESSORES?**

Monografia apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas.

**Orientadora:** Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz.

**Porto Alegre**

**2016**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Beatriz Meinerz: obrigada pelos ensinamentos, pelas conversas sempre atenciosas e por ter aceitado o desafio de me orientar na caminhada - para mim inédita – pelo “vale das Ciências Sociais” que foi a realização deste trabalho. Dela saio feliz por ter podido contar com a tua parceria!

Agradeço também às queridas professoras Helô e Russel, que me sensibilizaram e me inspiraram nessa minha formação como professora. Obrigada por tudo, carrego vocês comigo.

Ao curso de Biologia, que introduziu na minha vida algumas das pessoas mais incríveis e especiais que tenho a alegria de ter junto a mim: Biolindos e Marias, é muito prazeroso contar com a amizade de vocês, obrigada por fazerem parte de quem eu sou!

Às Wendys do meu coração! Obrigada pelo carinho, pelas risadas e pela amizade de anos e anos, que só faz se fortalecer. Mesmo que não moremos todas na mesma casa, como um dia planejamos, a mesma casa mora em todas nós. Amo vocês.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, Karla, meu irmão, Leonardo, e meu pai, Artur, pelo apoio incondicional e pela compreensão pelos momentos de ausência devido às exigências da faculdade, especialmente durante o TCC (mas viu ó, valeu a pena, eu consegui!). Por todo amor que vocês me dão e por terem se mantido sempre ao meu lado e se feito presentes, mesmo quando estive a 10.000 km de distância. Pelos abraços, conversas e muitas, muitas risadas. Obrigada, meu amor por vocês é infinito.

Endlich, ich bedanke der Liebe meines Lebens, Vinicius. Muito obrigada por sempre me apoiar, por comemorar comigo as minhas vitórias, por estar sempre pertinho de mim, querendo o meu bem e fazendo a minha vida mais feliz e completa. Tu és um presente. I mog di so sehr, mein Schatz, danke für alles!

## RESUMO

As teorias raciais se tornaram bastante difundidas no século XIX e têm quase toda sua argumentação respaldada pela Ciência da época, do campo que hoje se denomina Biologia. No Brasil, estas teorias raciais foram adotadas após a abolição da escravização para legitimar a hierarquia social vigente. Já no século XX, avanços das pesquisas em genética humana mostraram que não há embasamento para uma divisão e classificação dos seres humanos em raças. Apesar disso, esta ideia parece permanecer no imaginário social, resultando numa sociedade racializada, na qual as relações étnico-raciais são desiguais. Como uma ação afirmativa de reparação por danos históricos, em 2003 foi promulgada a Lei 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todo âmbito escolar. Percebendo o conceito de raça como uma importante intersecção entre a Biologia e a Educação das Relações Étnico-Raciais, procurou-se investigar a recepção a esta Lei por professores de Biologia em Porto Alegre. Para tanto, foi feita uma pesquisa qualitativa de análise documental de questionários e planos de ensino de seis escolas, e os dados produzidos pela análise do material foram organizados em duas categorias. Percebeu-se que há confusão quanto aos conceitos de raça e etnia, provavelmente resultante de uma compreensão de ciência e cultura como sendo desvinculadas. Também, é muito comum a associação de Educação das Relações Étnico-Raciais com ensino de genética e sem reflexões mais profundas quanto ao papel da Ciência na manutenção da ideia de raças em seres humanos. Notou-se a necessidade de uma inversão epistemológica no ensino de Biologia para que este aborde adequadamente estas temáticas. Ademais, também é preciso investimentos em formação inicial e continuada de professores que os prepare para encarar os desafios propostos pela Lei 10.639/2003.

**Palavras-chave:** ensino de Biologia; Lei 10.639; Educação das Relações Étnico-Raciais; ação docente.

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Raça, biologia e conhecimentos escolares.....</b>	<b>8</b>
2.1. Panorama científico atual.....	9
2.2. Um histórico da relação entre raça e Biologia.....	11
2.3. Teorias raciais no Brasil e suas consequências.....	16
2.4. Relações Étnico-Raciais e os saberes escolares.....	19
<b>3. Metodologia.....</b>	<b>21</b>
<b>4. Resultados e discussão.....</b>	<b>25</b>
4.1. Conceitos de raça e etnia.....	25
4.2. Educação das Relações Étnico-Raciais na Biologia é só Ensino de Genética?.....	29
<b>5. Considerações finais.....</b>	<b>38</b>
<b>6. Referências Bibliográficas.....</b>	<b>42</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>47</b>

## Introdução

As teorias raciais se tornaram bastante difundidas no século XIX e têm quase toda sua argumentação respaldada por cientistas da época, vinculados às Ciências Naturais, e também por pensadores e políticos como Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), um destacado defensor da superioridade da raça branca sobre as demais. Tais teorias ganharam maior difusão no Brasil no início do século XX, com um certo atraso em relação ao resto do mundo, e foram aqui apropriadas de maneira singular, característica do contexto de colonização e de formação de elites intelectuais e socioeconômicas embranquecidas (SCHWARCZ, 1994). Hoje, estas teorias são veementemente refutadas por diversos estudos de genética humana, como Templeton (1998), Cooper, Kaufman e Ward, (2003) e Serre e Pääbo (2004), entre tantos outros. Estes estudos afirmam que, biologicamente, a divisão da espécie humana em raças não se sustenta. As teorias raciais foram adotadas no Brasil ainda depois do fim da escravização, como que para justificar estes quase quatro séculos de exploração humana, justificar a hierarquia social extremamente desigual instaurada e pregar – baseando-se em argumentos que hoje se percebe serem racializados – que um futuro próspero para o Brasil se encontraria no branqueamento da população a ser alcançado através da miscigenação com preponderância europeia (SCHWARCZ, 1994). Após o fim da II Guerra Mundial, com o advento do Holocausto, percebeu-se mais do que nunca que a intolerância e o preconceito racial deveriam ser combatidos com perseverança, o que, assim como em outros países, também repercutiu no Brasil.

Após o fim da ditadura militar, em particular, setores da sociedade brasileira ansiavam por um país democrático e mais igualitário, o que se reflete em textos da Constituição Federal de 1988. Nesta época, o estudo da questão racial já era reconhecido como pertencente ao âmbito das Ciências Sociais, e já se aceitava o termo raça como uma construção social, ao mesmo tempo que a Biologia trabalhava para contribuir nessa discussão ao fornecer estudos que negavam qualquer significado biológico do termo raça para humanos. A pressão sobre o Governo do Brasil nos anos 90, provinda majoritariamente dos movimentos negros, para que este incluísse em sua agenda a criação de políticas públicas e ações afirmativas direcionadas à promoção de equidade racial surtiu efeito, principalmente após a Conferência Contra

o Racismo, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Nessa Conferência, o Governo brasileiro reconheceu perante o mundo que nossa nação não possui equidade nem democracia racial e foi signatário dos acordos internacionais dali decorrentes. Essa posição internacional, aliada às pressões internas dos movimentos sociais negros, tornou possível a promulgação da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/1996), criando o Artigo 26-A<sup>1</sup>, a fim de “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003). Também, em 2004, o consequente estabelecimento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* pelo Parecer CNE/CP 003/2004 traz parâmetros a serem seguidos pelas instituições de ensino para tratar destas temáticas. Estes dois documentos não apresentaram nada de essencialmente novo aos educadores, “mas sim tornam mais evidentes e objetivas as intenções já presentes na legislação em vigor antes de 2003, que se refere a uma formação para a cidadania” (VERRANGIA, 2010, p. 2). A Lei 10.639/2003 também instituiu que: “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2003, grifo meu). Esta redação dada pela Lei evidencia o firmamento do compromisso com uma formação para a cidadania e com uma maior valorização da cultura afro-brasileira na busca por uma sociedade equitativa, onde todas as diferenças são igualmente respeitadas. São avanços em prol da articulação entre diversidade e cidadania, como esse trazido pela Lei 10.639/2003, que, conforme Gomes (2012), podem ser compreendidos como ganhos na construção de uma democracia que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para todos os diferentes segmentos sociais e étnico-raciais.

Inspirada neste trecho da Lei que acima grifei, percebendo a possível proximidade entre estas temáticas (a Biologia, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana) e sabendo que abordagens desse tema podem não ser tão evidentes no ensino de Biologia, me questionei: será que os professores de Biologia, ou seja, do Ensino Médio, em escolas

---

<sup>1</sup> Este Artigo foi alterado pela Lei 10.645/2008 para incluir também o ensino de História e Cultura Indígena (BRASIL, 2008).

sob diferentes administrações em Porto Alegre, trabalham estas questões em aula? Refletir a partir desta pergunta é, então, o objetivo geral desta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso. Pretende-se também compreender qual o conhecimento dos professores de Biologia acerca do Artigo 26-A da LDBEN, investigar se e como os docentes observam este Artigo em suas aulas, saber quais são as principais dificuldades, se existentes, para tal, pensar quais especificidades da Biologia conversam com a Educação das Relações Étnico-Raciais e entender como os professores lidam com possíveis situações de racismo em sala de aula.

Uma vez que as teorias raciais apresentam sua formulação baseada na Ciência da sua época, acredito que o conceito de raça vinculado a tais teorias seja uma importante intersecção entre a Biologia e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Portanto, vejo que o ensino de Biologia tem potencial gerador de discussões e reflexões acerca da relações étnico-raciais e pode propiciar uma abordagem positiva de Conhecimentos Tradicionais de Matriz Africana e Afro-Brasileira, que, junto do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são essenciais para uma melhor educação para a cidadania. Contudo, como apontado anteriormente, trazer estas temáticas para dentro do ensino de Biologia, ou adaptá-lo para que inclua estas temáticas, não é uma tarefa tão fácil nem tão explícita como no ensino de História, ou Literatura, por exemplo. Ao refletir sobre a minha experiência no Ensino Médio percebi que, realmente, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o proposto pela Lei 10.639/2003 não se fizeram presentes no ensino de Biologia. Esta reflexão pessoal somada ao reconhecimento da dificuldade de tratar estas temáticas em Biologia me levaram a acreditar que os docentes desta disciplina podem ainda encontrar dificuldades para trabalhar adequadamente a Educação das Relações Étnico-Raciais e o proposto pela Lei 10.639/2003, o que foi uma motivação para a realização desta pesquisa.

Da mesma forma, vivemos um momento político conturbado no Brasil, no qual há o notável crescimento de uma onda conservadora e o avanço de projetos como o Projeto de Lei 190/2015, que tramita na Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul e aborda a criação de uma “Escola Sem Partido”, podendo pôr em risco essa grande conquista pela busca de equidade racial no Brasil que foi a Lei 10.639/2003. Este projeto está ligado à um movimento político com página virtual

própria e que veicula o questionamento de distintas Diretrizes Curriculares em vigência, entre elas a de 2004, relativa ao artigo 26-A da LDBEN. O Ministério Público, em nota técnica, já declarou a inconstitucionalidade de tal Projeto de Lei, pois o mesmo não dispõe das bases constitucionais para implementar as suas propostas. O PL 190/2015 defende também que os professores se atenham aos conteúdos de suas disciplinas, de forma acrítica e desvinculada do exercício da cidadania, afinal o papel da Escola se limitaria a ensinar conteúdos descolados da realidade sociocultural. Isto poderia ser um tanto problemático pois, caso este projeto seja aprovado, a liberdade do professor de abordar questões voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais na disciplina de Biologia pode desaparecer, uma vez que isto pode ser interpretado como uma digressão do conteúdo estrito desta disciplina.

Além das razões acima apresentadas, a realização desta pesquisa também se justifica pela escassez de trabalhos deste cunho. Em revisões bibliográficas, feitas através do banco de Teses e Dissertações da CAPES, do banco de dissertações da UFRGS (LUME – UFRGS) e do Google Acadêmico, encontrei muito poucos artigos que refletem sobre e propõem como abordar o proposto pela Lei 10.639/2003 em aulas Ciências, Biologia e na Educação Infantil e quais seriam os desafios que esta Lei apresenta. E menos ainda são os trabalhos que investigaram e procuraram compreender a ação docente com relação a esta Lei. Uma pesquisa como esta que me propus a fazer foi poucas vezes realizada no Brasil e talvez seja inédita, tanto para Porto Alegre, quanto para o Rio Grande do Sul. Mesmo que não seja inédita, é uma pesquisa relevante, dada a importância dos temas que trata para a construção de uma sociedade equitativa.

### **Raça, biologia e conhecimentos escolares**

Os binarismos e distinções conceituais, formados por modos de viver relacionados com elementos como raça e etnia, ou como sexo e gênero, por longo tempo foram considerados conteúdo de conhecimento relacionado à Biologia, vinculados aos estudos da genética humana. Na atualidade, alguns biólogos reconhecem que só é possível tratar da espécie humana em sua relação com o

ambiente sociocultural. Isso pode vir a aproximar as áreas das ciências humanas e biomédicas, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto na produção dos saberes próprios da docência escolar.

### *Panorama científico atual*

As Ciências Naturais, principalmente aquelas das quais derivou o que hoje se entende por Biologia, tiveram importante participação na concepção e efetivação da ideia da existência de raças na espécie humana, como será tratado adiante neste trabalho. Entretanto, com o progressivo surgimento de técnicas em genética molecular e genômica cada vez mais avançadas, pôde-se testar se aquelas diferenças usadas para classificar as pessoas em raças distintas, e que eram até então apenas externamente observáveis, seriam também relevantes em termos genéticos para o sustento dessa ideia de raças. Pôde-se também investigar o que diz a história evolutiva da espécie humana com relação à sua constituição atual. Hoje, a maior parte da comunidade científica concorda que não há embasamento biológico para suportar a divisão da espécie humana em raças.

Cooper, Kaufman e Ward (2003) e Serre e Pääbo (2004) mencionam diversos estudos que mostram que a maior parte da variabilidade genética humana se encontra entre indivíduos, e não entre continentes; isto é, há mais diferenças genéticas quando se comparam humanos como indivíduos do que quando se sintetizam essas diferenças entre indivíduos para comparar humanos como populações continentais. A diversidade genética observada na espécie humana é melhor explicada como sendo resultante de uma variação gradual e de um isolamento por distância e se apresenta na forma de um gradiente contínuo, em vez de grupos discretos, através dos continentes (SERRE; PÄÄBO, op. cit.).

Outro estudo procurou testar a existência de raças em seres humanos considerando que o conceito biológico de raça se aproxima muito, quando não é usado como sinônimo, do conceito de subespécie (TEMPLETON, 1998). Este estudo mostra que, sob a perspectiva tradicional de subespécie<sup>2</sup>, a espécie humana

---

<sup>2</sup> "População geograficamente circunscrita e geneticamente modificada" (SMITH et al. 1997, apud TEMPLETON, op. cit.).

apresenta apenas uma modesta diferenciação entre populações quando comparada com outros grandes mamíferos, e este grau de diferenciação se encontra muito abaixo do limite que se usaria para identificar uma subespécie (id. *ibid.*). Também, sob a perspectiva evolutiva moderna de subespécie<sup>3</sup>, o mesmo estudo aponta que a evidência genética rejeita fortemente a existência de linhagens evolutivas distintas dentro da espécie humana e que não existe justificativa evolutiva para um suposto domínio de características morfológicas facilmente observáveis, tal justificativa seria apenas um produto das nossas limitações sensoriais (id. *ibid.*).

Tudo o que foi apresentado acima é consistente o suficiente para se afirmar que não há sentido em assumir que “raça” represente alguma unidade relevante para se entender a história genética da espécie humana (SERRE; PÄÄBO, *op. cit.*). É nítido hoje, como apontam Cooper, Kaufman e Ward (*op. cit.*), que “raça” é o produto de influências biológicas e sociais, e reconhecer a sua existência em humanos não seria um avanço da genômica sobre territórios desconhecidos, mas sim uma extensão da crença atávica de que as populações humanas não são apenas organizadas, mas também ordenadas.

Por mais válidas e importantes que sejam essas constatações, a ideia de que existem raças distintas e hierarquizadas na espécie humana parece ainda permanecer no imaginário social brasileiro e, também, mundial, seja de forma explícita ou não, o que alimenta o racismo. Saber que a Biologia não corrobora com a categoria classificatória de raça parece não afetar a convicção dos racistas e alguns imaginários sociais que permaneceram em relação à inferioridade dos não-brancos. Parte da explicação talvez venha do fato de que o senso comum se apropria e modifica as ideias e explicações científicas e tem significativo papel na perpetuação do racismo. Stoczkowski (1999) sugere que o senso comum pode ser influenciado pelo pensamento científico, mas é independente dele, é autônomo, e cria os seus próprios saberes de acordo com as suas regras e suas motivações, saberes estes que podem ser muito distintos dos saberes científicos. Sendo assim, vale ressaltar que a responsabilidade na concepção e manutenção da ideia de raça não pode ser atribuída unicamente à Ciência, deve-se considerar também o senso comum, sua autonomia e

---

<sup>3</sup> "Linhagem evolutiva distinta dentro de uma mesma espécie" (TEMPLETON, *op. cit.*).

capacidade criativa. Como a escola é um lugar de encontro entre o senso comum e os saberes científicos, tal ponderação justifica-se no contexto desse trabalho reflexivo, cujo foco é justamente a atuação docente em espaços escolares.

### *Um histórico da relação entre raça e Biologia*

Desde seus primeiros registros, percebe-se que a noção de raça, cuja origem remonta a tão cedo quanto o período da colonização europeia na América, tem implicações significativas na estruturação da sociedade, e as Ciências Naturais, especialmente a Biologia, tiveram um papel expressivo na sua manutenção e elaboração. Como aponta Quijano (2005),

“A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. [...] E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (p. 107).

No século XVIII, naturalistas como Carolus Linnaeus e Johann Friedrich Blumenbach propuseram classificações raciais para a espécie humana, sendo considerada aquela formulada por Blumenbach a de maior influência (GOULD, 1994). Amplamente utilizado até hoje, o termo “caucasiano”, por exemplo, foi cunhado por Blumenbach para nomear a raça europeia e faz referência à suposta beleza superior do povo das proximidades do Monte Cáucaso, que se localiza entre a Rússia e a Geórgia (id. *ibid.*). E Linnaeus, seguindo teorias taxonômicas clássicas, caracterizou cada raça de acordo com cor, humor<sup>4</sup> postura e, por último, comportamento (id. *ibid.*).

No século XIX, como aponta Bizzo (2006), havia uma grande expectativa de que as novas descobertas e pensamentos da jovem Ciência (agora não mais Filosofia

---

<sup>4</sup> O uso que Linnaeus faz dos “quatro humores” reflete a teoria antiga e medieval de que o temperamento de uma pessoa surge de um balanço de quatro fluidos (“humor” é a palavra em latim para “umidade”) - sangue, fleuma, cólera (bile amarela), e da melancolia (bile negra). Dependendo de qual das quatro substâncias fosse a dominante, uma pessoa seria otimista (o alegre reino de sangue), fleumático (lento), colérico (propensa à raiva) ou melancólico (triste) (GOULD, 1994).

Natural) refletissem diretamente no cotidiano da sociedade, e isto de fato aconteceu. Destaca-se dentre estas novidades científicas o livro intitulado *Sobre a Origem das Espécies por Meio da Seleção Natural ou a Preservação de Raças Favorecidas na Luta pela Vida*, de Charles Darwin. É importante notar, no entanto, que Darwin se refere a raças no título em organismos não-humanos, tais como pombos, animais com os quais ele muito trabalhou e aos quais, a partir da observação dos resultados da criação em cativeiro, dedicou os primeiros capítulos do seu livro. A partir da sexta edição, o livro teve o nome apenas de *A Origem das Espécies*. Nesta obra ele apresenta a teoria da evolução, defende que todos os seres vivos descendem de um mesmo ancestral comum e que a variedade de formas de vida encontrada no presente é explicada pelo surgimento e manutenção de características, através de gerações, que tornam os organismos mais capazes de sucederem na “luta pela vida”. Nas palavras de Darwin (2008 [1859]),

“Devido a esta luta [pela vida], as variações, por menores que sejam e qualquer que seja a causa que procedam, se são em algum grau proveitosas aos indivíduos de uma espécie em suas relações infinitamente complexas com outros seres orgânicos e com suas condições físicas de vida, tenderão à conservação destes indivíduos e serão, geralmente, herdadas pela descendência. A descendência também terá maior probabilidade de sobreviver; [...] Este princípio, pelo qual toda variação, se é útil, conserva-se, denominei-o com a expressão *seleção natural* [...]” (p. 90).

Numa tentativa de explicar nossas origens e a "evolução" da sociedade, pensadores da época se inspiraram na teoria da evolução através da seleção natural forjada por Darwin e a extrapolaram à espécie humana. Pode-se dizer que o processo ideológico que subjaz este emprego de ideias e conceitos oriundos da Biologia à sociedade e se vê crescente na secularização do século XIX é o processo ideológico de naturalização dos sistemas de valores (YOUNG, 1985). Este processo se caracteriza pela procura de outros meios e outras estruturas para substituir as explicações “sobrenaturais” para questões relacionadas à vida, à natureza e à humanidade (YOUNG, 1981). Uso o termo Biologia pois “Ciência” é muito amplo, e as teorias e ideias aqui referidas se encaixam sob o escopo da Ciência que pretende estudar os seres vivos, as suas relações entre si e com o meio em que vivem; isto é, a Biologia. O processo do qual Young (1985) fala faz sentido num contexto de ainda forte influência do Iluminismo, período que chega como uma libertação da era que o precedeu, que foi de “escuridão”, na produção de conhecimento. O também chamado Século da Luz veio, como propõe e enfatiza Kant, defender a busca por uma razão

universal à qual todos os homens se submeteriam (MEINERZ, 2012) e que seria o norte para o progresso da humanidade. Neste contexto de desenvolvimento da Ciência, em que se pretendia compreender a natureza por completo, é que o ser também humano é posto como objeto a ser estudado e compreendido. Dado isso, vale observar as palavras de Lilia Schwarcz (1994) quando a autora menciona que “o dogma racial pode ser de certa forma entendido como um estranho fruto, uma perversão do Iluminismo humanitarista, que buscava naturalizar a desigualdade em sociedades só formalmente igualitárias” (p. 148).

Já era estabelecido no ideário da sociedade europeia, naquela época a detentora do controle do trabalho e dominante nas relações coloniais, a noção de superioridade da “raça branca” e inferioridade de “raças não-brancas”. O próprio domínio europeu sobre outros territórios e outros povos, muito comodamente para os europeus daquela época, talvez fosse tomado como indicativo dessa suposta superioridade (BIZZO, op. cit.). Entretanto, é válido notar que o passado da humanidade não é considerado neste raciocínio: enquanto no Egito Antigo, por exemplo, havia uma sociedade complexamente estruturada, a Europa e seus povos caucasoides bem poderiam ser descritos como “bárbaros primitivos” (BIZZO, op. cit.).

O próprio Darwin, ciente das conjecturas e inferências que poderiam ser feitas - e de fato foram - sobre a espécie humana, se absteve de maiores comentários além da célebre frase “Luz será lançada sobre a origem do Homem e sua história” em seu livro *A Origem* (op. cit.). Ainda assim, sua obra repercutiu com considerável peso na sociedade europeia da segunda metade do século XIX. Uma das distorcidas leituras das ideias apresentadas por Darwin em seu livro diz respeito ao entendimento da atuação da seleção natural para “produzir” seres vivos mais bem adaptados ao seu ambiente. Ora, se a natureza seleciona positivamente aqueles seres vivos mais bem adaptados, por que não usar este princípio para “procurar tornar os humanos mais felizes, mais livres de doenças, mais ‘perfeitos’ a cada geração?” (BIZZO, op. cit., p. 243). A partir deste raciocínio que Francis Galton, primo de Darwin e distinto matemático que desenvolveu ferramentas matemáticas como a correlação e a regressão, escreveu, dentre muitas outras, as obras *Hereditary genius* (1869) e *Inquiries into human faculty* (1883), tendo nesta última apresentado o termo “eugenia” e proposto que seria perfeitamente possível criar uma raça de homens altamente

dotados através de reprodução seletiva durante gerações (SALGADO-NETO; SALGADO, 2011). Pouco mais de meio século depois, infelizmente, a mais conhecida adoção da ideia de eugenia foi feita pela Alemanha nazista comandada por Hitler e que, durante a II Guerra Mundial, resultou no Holocausto, um dos acontecimentos mais trágicos da história da humanidade. Posteriormente, contudo, o próprio Darwin mostrou aceitar as proposições de seu primo ao defender em seu outro livro, *The Descent Of Man And Selection In Relation to Sex* (1871), que o casamento entre pessoas saudáveis era recomendado pois, assim, se impediria a “procriação dos fracos de corpo e mente” e daqueles que “não podem evitar a pobreza para os próprios filhos” (DARWIN, 1871 apud BIZZO, op.cit., p. 243).

A teoria da evolução pela seleção natural apresentada por Darwin n’*A Origem das Espécies* talvez tenha sido a teoria científica mais proeminentemente aplicada à sociedade humana para compreender e justificar e sua suposta evolução; entretanto, não foi a única. O dr. John Langdon Haydon Down<sup>5</sup>, por exemplo, inspirou-se na teoria da recapitulação embriológica<sup>6</sup> e alegou que o homem branco europeu não só recapitulava em seu desenvolvimento formas de vida ancestrais inferiores, como também as outras raças humanas que, como já visto, haviam sido naturalizadas como inferiores (GOULD, 1980). Segundo esta teoria da recapitulação, a descontinuação no desenvolvimento acarretaria a transposição anômala para a vida adulta de características que aparecem normalmente na vida fetal mas que deveriam ter sido modificadas ou substituídas por outras mais complexas ou avançadas, e estas características normais da vida fetal seriam aquelas normais na vida adulta de formas mais primitivas (id. ibid). O dr. Down concluiu, então, que “alguns idiotas<sup>7</sup> caucasianos

---

<sup>5</sup> Médico que descreveu a síndrome que hoje se sabe ser causada pela trissomia do cromossomo 21. A presença de certas características físicas provocadas pela anomalia, como uma pequena prega epicântica nos olhos, ou pele levemente amarelada, levaram o dr. Down a comparar os acometidos pela trissomia do cromossomo 21 com orientais, especialmente aqueles que habitavam a região da Mongólia, quando descreveu a síndrome. Por esta razão se usou por tanto tempo a expressão “mongolismo” para se referir a esta síndrome. Após se constatar a origem culturalmente preconceituosa e inadequada do termo “mongolismo”, a síndrome foi rebatizada de Síndrome de Down (id. ibid.).

<sup>6</sup> Teoria que “sustentava que os animais superiores, no seu desenvolvimento embriológico, percorrem uma série de estágios representativos, em sequência adequada, das formas adultas de criaturas ancestrais inferiores. [...] A recapitulação forneceu um foco conveniente para o racismo difundido dos cientistas brancos, que viam nas atividades de suas próprias crianças uma fonte de comparação com o comportamento adulto normal nas raças inferiores” (id. ibid. p. 146).

<sup>7</sup> O termo “idiota” era um dos termos usados para designar pessoas com diferentes tipos de deficiência mental. Para maiores entendimentos, recomendo a leitura do Capítulo 15 do Livro “O Polegar do Panda”, de Stephen Jay Gould (1980).

provavelmente representam suspensões no desenvolvimento e devem sua deficiência mental à retenção de traços que seriam considerados normais nos adultos de raças inferiores” (id. *ibid.* p. 147).

Outro exemplo de como se buscou na natureza explicações e justificativas para a ordem social instaurada à época é encontrado nas proposições de Herbert Spencer. Filósofo inglês e um dos representantes do liberalismo clássico, ele sustentava que ações sociais destinadas a “ajudar os pobres” seriam absurdas, uma vez que estes eram naturalmente menos aptos a sobreviver, e, portanto, o Estado não deveria interferir no processo natural de seleção “biossociológica” das elites (SALGADO-NETO & SALGADO, *op. cit.*). Spencer defendia que na sociedade, assim como na natureza, era através da competição que os indivíduos ou grupos conquistariam as melhores posições sociais, e aqueles que não teriam competência seriam eliminados. Ou seja, a elite (majoritariamente branca) seria naturalmente mais apta a ocupar posições privilegiadas na sociedade, sendo assim merecedora de tais posições. Spencer dissertava sobre isso antes mesmo de Darwin publicar *A Origem*, e quando ele o fez, Spencer foi um dos primeiros a demonstrar apoio, tendo sido um grande admirador da obra do compatriota naturalista.

Os exemplos desse uso de ideias e conceitos provindos boa parte da Biologia no século XIX são parte do que se entende por *teorias raciais*. Estas teorias fundamentaram 1) a existência de diferenças de ordem biológica grandes o suficiente para se classificar a diversidade observada em seres humanos em raças e 2) a crença na posição natural do homem branco como superior às outras diversas raças. Conforme Quijano (*op. cit.*), “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade [...] no modo básico de classificação social universal da população mundial” (p. 108). Estas teorias foram fundamentais para justificar, por exemplo, a escravização dos africanos como meio de trabalho aceitável, natural e necessário à sustentação do sistema econômico. Elas ajudaram a naturalizar no imaginário social a ideia de que pessoas não brancas são “por natureza” inferiores às brancas e, portanto, não poderiam ocupar posições sociais que não de subordinação e servidão.

## *Teorias raciais no Brasil e suas consequências*

Estas teorias raciais chegaram ao Brasil com considerável força e influenciaram muito o pensamento de teóricos brasileiros. Decretado o fim da escravização dos africanos no Brasil, e a partir da Proclamação da República, uma nova questão surgia: quem é o povo brasileiro? Qual é a nação que queremos ser daqui em diante? Houve a necessidade de se pensar uma nova forma de nos enxergarmos como país e de se apresentar uma nova forma de coesão social, no intuito de abandonar aquela vigente, característica do regime monárquico, uma vez que éramos então uma República. Essa questão viria à tona principalmente dentro do plano das elites brasileiras de colocar o Brasil nos trilhos do progresso em direção à modernidade, movimento que acontecia no mundo todo e era permeado por ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (AMORIM, 2013). Não obstante, um paradoxo se desenhava no horizonte deste questionamento: para a elite brasileira, aceitar a tendência mundial e fazer parte desta nova modernidade adotando o liberalismo significava também deslegitimar a sua posição privilegiada na hierarquia social. Explico: um dos primeiros passos desta caminhada em direção ao progresso fora abolir a escravização dos negros, pois, àquela época, a escravidão já não era mais vista com bons olhos pelo restante do mundo, sendo associada com atraso e ignorância, enquanto a emancipação sim nortearia a trajetória ao almejado progresso (id. *ibid.*). Assim, portanto, o “posto” de senhor de escravizados deixava de existir e levava consigo qualquer significado de validação de posição social privilegiada. Como bem coloca Albuquerque (2009),

“A certeza de que o mundo social não podia mais ser definido pela oposição entre senhores e escravos comprometia vínculos pessoais e referências de autoridade - não só relações de trabalho. Não eram apenas os trabalhadores que os proprietários perdiam, mas a sua própria posição hierárquica estava em jogo. Um certo desespero deve mesmo ter sido partilhado por proprietários já empobrecidos, mas ainda dispostos a resguardar a sua posição senhorial. Ver-se destituído desse lugar subvertia toda a lógica que balizava a arquitetura social desde os tempos coloniais” (p. 125-126).

Uma das soluções para esse impasse veio na forma de adoção das teorias raciais como forma de autenticar uma posição privilegiada das elites na hierarquia social. Isto favoreceu a naturalização da então presente organização social extremamente desigual, na qual havia um imenso contingente de negros escravizados e sem perspectiva para o futuro e uma elite que não aparentava entusiasmo em incluir estas pessoas na sua sociedade. Darcy Ribeiro, em sua

excelente obra *O Povo Brasileiro: A Formação e O Sentido do Brasil* (1995), trata da situação dos negros no pós-abolição e nos anos que se seguiram. Ele ilustra muito bem esta conjuntura ao falar que aos negros ex-escravizados e seus descendentes só foi dado discriminação e repressão e que lhes foi negada, pela parcela que comandava a jovem nação brasileira com suas atitudes reflexivas de sua mentalidade de desprezo, a posse de qualquer fração de terra para viver e plantar, qualquer escola e qualquer assistência.

Teóricos estrangeiros como Louis Agassiz e Joseph Arthur de Gobineau tiveram muita influência sobre aqueles encarregados de pensar o futuro do Brasil e a nação que se queria construir nessa nova etapa da história que se apresentava. Ambos condenavam a condição miscigenada da população brasileira e diziam que quem viesse ao Brasil não poderia “negar a deterioração decorrente da amálgama das raças” e que a população brasileira era “totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (apud SCHWARCZ, op. cit., p. 137). A adoção destas teorias raciais no Brasil, entretanto, ocorreu de forma um tanto peculiar, uma vez que não foi instantânea, teve de ser pensada para se ajustar à então realidade da população brasileira, na qual havia uma enorme população de pessoas negras e “mulatas”<sup>8</sup>. Em 1911, no I Congresso Internacional das Raças, João Batista Lacerda<sup>9</sup> defendeu em sua apresentação que o Brasil teria “no branqueamento em um século, sua perspectiva, saída e solução” (SCHWARCZ, op. cit., p. 138). Logo, o que acontecia era algo muito interessante: uma vez que o país se encontrava irreparavelmente miscigenado, algo que as teorias raciais e seus formuladores abominavam e viam com extrema preocupação, a própria miscigenação passou a ser vista como o caminho para esse branqueamento que traria a saída e solução faladas por Lacerda. Condenada pelas teorias raciais, a miscigenação passaria de caminho para a inevitável degeneração, não somente individual, como do coletivo (SCHWARCZ, op. cit.), a caminho para a salvação da população através do branqueamento. Portanto, o problema de adotar as teorias raciais como nova forma de legitimação da hierarquia social em um país alta e irremediavelmente miscigenado estava resolvido.

---

<sup>8</sup> Termo utilizado para indicar descendentes de negros africanos e europeus. Seu uso vem sendo atualmente evitado dada sua origem degradante e pejorativa, a qual faz referência ao animal mula.

<sup>9</sup> Então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro.

Deste “louvor” à miscigenação, cuja intenção era a eliminação do negro, é que decorre muito da forma peculiar do racismo no Brasil, ou do conhecido “racismo à brasileira”, um racismo dissimulado, que se percebe na intimidade das relações e que ainda é fortemente presente. As palavras de Darcy Ribeiro (1995) não poderiam ser mais elucidativas:

“Nas conjunturas assimilacionistas [...] se dilui a negritude numa vasta escala de gradações, que quebra a solidariedade, reduz a combatividade, insinuando a ideia de que a ordem social é uma ordem natural, senão sagrada.

O aspecto mais perverso do racismo assimilacionista é que ele dá de si uma imagem de maior sociabilidade, quando, de fato, desarma o negro para lutar contra a pobreza que lhe é imposta, e dissimula as condições de terrível violência a que é submetido” (p. 226).

Com isso, criou-se o chamado mito da democracia racial, o qual a obra *Casa-Grande & Senzala* (1933) de Gilberto Freyre bem ajudou difundir. Tal mito baseia-se na crença de que por o Brasil ser um país já muito miscigenado, essa miscigenação por si só corrigiria a distância social entre negros e brancos e daria chances reais e forneceria as condições necessárias de mobilidade social aos “inferiores” dentro do mundo branco (GUIMARÃES, 2003). Ademais, no mito da democracia racial está implícito que qualquer fracasso na tentativa de chegar aos mesmos patamares dos brancos seria por falta de interesse ou competência, e não devido às desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004).

Principalmente após a II Guerra Mundial, ocasião em que, como já antes referido, o mundo testemunhou uma das formas mais extremas e trágicas de racismo, percebe-se uma dinâmica global em direção ao estabelecimento e à promoção de direitos iguais a todos. Um dos primeiros resultados desta dinâmica foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) lançada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 1948. A DUDH reconhece que “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade” e institui no inciso 1 do Artigo II que todas as pessoas têm “capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos [...] sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU, 1948, p. 5). Também, em 1966 foi realizada a Convenção da ONU sobre a Eliminação

de Todas as Formas de Discriminação Racial, na qual os Estados Partes, condenando a discriminação racial, se comprometeram a “adotar uma política de eliminação da discriminação racial em todas as suas formas e de promoção de entendimento entre todas as raças” (UNESCO, 1998, p. 1). As atitudes contra quaisquer formas de discriminação se tornam mais incisivas, e a questão racial foi mais do que nunca reconhecida como fenômeno social, cujo estudo deveria, logo, ser incumbência das Ciências Sociais, e não mais das Ciências Naturais.

Sob essa perspectiva mundial de entendimento de raça como uma construção social e com estas novas diretrizes, por assim dizer, instituídas pela ONU e assinadas por diversos países, é que se situam no Brasil os estudos de Florestan Fernandes, por exemplo. Estes estudos, realizados nos anos 50/60 e incentivados pela UNESCO, trouxeram à tona uma questão colocada já desde os anos 30 pelos movimentos negros: a existência do preconceito racial apesar da crença na presença uma democracia racial no país (GUIMARÃES, op. cit.). O mito da democracia racial seria então desmentido e se intensificariam as reivindicações por ações que trouxessem contribuições na busca pela equidade racial no Brasil, partindo principal e mais proeminentemente dos movimentos negros. Estas reivindicações e a necessidade de se perseguir com mais afinco, e por meios oficiais, uma sociedade brasileira mais equitativa transparecem na Constituição Federal de 1988, que traz textos como o inciso IV do Artigo 3º, o qual diz ser um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), dentre outros.

### *Relações Étnico-Raciais e os saberes escolares*

A década de 90 seguiu a tendência dos anos anteriores e fervilhava com discussões acerca da questão racial no país. Cada vez mais o Governo do Brasil se via pressionado, notadamente pela articulação dos movimentos negros com setores da sociedade civil, a incluir em sua agenda a formulação e implementação de ações afirmativas e políticas públicas de reparação histórica. Em 2001, na III Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, Fernando Henrique Cardoso,

então presidente do Brasil e sociólogo que fora orientado por Florestan Fernandes, reconhece pela primeira vez oficialmente que a democracia racial brasileira é um mito e que as relações étnico-raciais no país são desarmônicas. As consequências desta Conferência sediada em Durban foram rapidamente sentidas no Brasil: é neste contexto de enorme pressão pela efetivação de políticas públicas e ações afirmativas que se insere a criação e implementação da Lei 10.639, em janeiro de 2003, no primeiro ano do governo de Luís Inácio “Lula” da Silva. Esta Lei viria a alterar a LDBEN ao criar o Artigo 26-A que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

O grande diferencial da Lei 10.639/2003 e que a torna tão imprescindível é que ela abrange todo âmbito escolar, todas as disciplinas. Ou seja, a disciplina de Biologia também deve ser contemplada e também tem compromisso com esta diretriz curricular. Entretanto, muitas vezes a Lei não é assim interpretada. Ela explicita que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser abordados em todo âmbito escolar e *em especial* nas disciplinas de História, Artes e Literatura. Parece haver um entendimento geral deste *em especial* como *exclusivamente*, talvez dada a combinação da expressão "História e Cultura" que aparece na Lei com uma tendência ainda visível da Ciência (e aqui a Biologia é abarcada) de se ver como ideologicamente isenta e impenetrável pela Cultura. Mais sobre isso será abordado adiante neste trabalho.

Muito se atribui à Ciência que hoje se conhece por Biologia, considerando o histórico anteriormente apresentado, a responsabilidade pela manutenção de um imaginário social no qual a ideia de raças na espécie humana persiste. Consequentemente, este imaginário ainda influi em como as relações sociais se dão no nosso país, podendo-se afirmar que o Brasil é um país racializado. Retomando o que diz Stoczkowski (1999) sobre o também importante papel do senso comum na manutenção deste imaginário, e considerando que a escola é um lugar de importante interação entre o conhecimento científico, o conhecimento popular e o senso comum, ações afirmativas no âmbito da educação e que promovam uma educação antirracista são fundamentais para que se tenha avanços reais em direção a uma sociedade que reconheça e valorize igualmente sua diversidade.

## Metodologia

Este trabalho resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois busca aprofundar-se no mundo dos significados, trabalhando com o âmbito das aspirações, dos valores, dos motivos, das crenças e das atitudes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009). Neste trabalho se busca compreender o entendimento dos professores de Biologia acerca do Artigo 26-A da LDBEN, suas motivações para observá-lo ou não, como e se eles percebem pontos de conversa entre o ensino de Biologia e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para tanto, uma abordagem quantitativa não seria adequada, visto que esta se apoia nas premissas de que os dados falam por si e que o conhecimento a partir destes dados se mostra de maneira imediata aos olhos do pesquisador (LÜDTKE; ANDRÉ, 2014). O meu trabalho se insere no campo dos fenômenos da educação; portanto, no campo das ciências humanas, o que dificulta uma abordagem mais analítica como a quantitativa porque em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que pode ser difícil discernir as variáveis envolvidas e identificar com clareza quais são responsáveis por determinado fato (id. *ibid.*). Assim, a pesquisa qualitativa é a mais adequada, uma vez que enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências, sendo centrada na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), que é a intenção do presente trabalho. Ao mesmo tempo, a pesquisa segue critérios metodológicos na produção de seus dados, utilizando-se de técnicas específicas como enquete junto aos professores, análise documental e revisão bibliográfica. Após a produção dos dados criaram-se categorias de análise observando as reincidências, os consensos e dissensos.

Como pôde ser percebido de acordo com os objetivos desta pesquisa, tive a intenção de descrever fenômenos da realidade e levantar opiniões, atitudes e crenças ao investigar a recepção do Artigo 26-A da LDBEN pelos professores de Biologia e suas práticas relacionadas a ele. Ademais, procurei identificar fatores que influenciam ou que explicam a ocorrência dos fenômenos descritos. Com isso, pode-se dizer que esta é uma pesquisa de cerne descritivo que se aproxima de uma pesquisa explicativa (GIL, 2002; GERHARDT; SILVEIRA, *op. cit.*). Também, esta pesquisa visa oferecer reflexões e contribuições à busca por uma sociedade brasileira mais equitativa, tendo

em vista o atual e ainda proeminente cenário de racismo e racialização. Logo, se trata de uma pesquisa de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, e envolve interesses locais (GERHARDT; SILVEIRA, op. cit.).

Para alcançar os objetivos propostos, estabeleci a princípio que coletaria os dados necessários à pesquisa em cinco escolas do município de Porto Alegre: duas escolas estaduais, uma escola particular, uma escola municipal e uma escola federal. O critério para escolha da quantidade de escolas e seus respectivos gestores foi buscar representar a diversidade da rede de ensino da capital riograndense. Contudo, o contato com escolas particulares foi bastante difícil. Num primeiro momento recebi apenas respostas negativas acompanhadas da justificativa de que não seria possível realizar uma pesquisa dentro das instituições que contatei a não ser que fosse ex-aluna. Na tentativa de conseguir os materiais de escola particular, fiz contato por e-mail com algumas outras escolas com as quais ainda não havia me comunicado e também com uma escola que já havia negado participar da pesquisa. Desta última, após uma segunda tentativa, recebi uma resposta positiva. Tive retorno também de outra escola particular, que resultou igualmente no aceite de participação. Portanto, pude realizar a pesquisa em seis escolas, e não em cinco, como proposto inicialmente, sendo duas particulares. Isso tornou a pesquisa um tanto mais representativa, visto que temos em Porto Alegre quase o mesmo número de escolas particulares e estaduais, e de escolas municipais e federais, que oferecem Ensino Médio<sup>10</sup>.

Em cada escola conversei com um professor de Biologia e entreguei a todos uma Carta Convite de participação na pesquisa (Anexo 1) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), no qual foi assegurado o anonimato das instituições visitadas e dos professores participantes, seguindo as regras de conduta ética em pesquisa. Após o aceite da participação por parte das instituições e dos professores, foi solicitado que os docentes 1) respondessem a um questionário (Anexo 3), construído com base na bibliografia pesquisada e com questões acerca do

---

<sup>10</sup> De acordo com os dados referentes ao ano de 2014 disponíveis no *site* da Secretaria de Educação do Estado, das escolas que oferecem ensino médio em Porto Alegre, 69 são particulares, 71 estaduais, 2 municipais e 3 federais. Fonte: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>.

seu conhecimento sobre a Lei 10.639/2003, suas práticas de acordo com esta Lei e as dificuldades em cumpri-la; e que 2) me fornecessem os planos de ensino anuais vigentes em 2016 e registros cotidianos e diários de classe da disciplina de Biologia para uma turma por ano de Ensino Médio realizado em 2015. Infelizmente, destes três, o único documento disponível em todas as escolas foi o plano de ensino, pois alguns dos professores não tinham diários de classe nem uma fonte de registros cotidianos de atividades. Assim sendo, coletei somente os planos de ensino. O total do material para análise consiste em seis questionários e dezoito planos de ensino, um para cada ano do Ensino Médio de cada uma das seis escolas.

Com relação às fontes de dados, esta é considerada uma pesquisa documental. A pesquisa documental se aproxima da pesquisa bibliográfica, mas difere no fato de que se vale de fontes de dados mais diversificadas e dispersas, que ainda não passaram por nenhum tipo de tratamento analítico, como jornais, revistas, documentos oficiais, cartas, ofícios, boletins e inúmeros outros (GIL, op.cit; GERHARDT; SILVEIRA, op.cit.; LÜDTKE; ANDRÉ, op. cit.). Conforme Phillips (1974, apud LÜDTKE; ANDRÉ, op. cit., p. 45), documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Portanto, além dos planos de ensino, que se percebe claramente que são documentos, os questionários também foram assim interpretados e entendidos por mim, uma vez que expressam por escrito respostas a perguntas, como uma “entrevista indireta”, estando de acordo com a definição de documentos supracitada. Tanto questionários quanto planos de ensino foram numerados de 1 a 6 de acordo com a escola de onde vieram para facilitar a análise e a posterior apresentação dos resultados.

O tratamento do material, análise e interpretação foram feitos nos moldes de uma análise de conteúdo, a qual se caracteriza por “conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1979 apud MINAYO et al., op. cit.) A intenção é relacionar estruturas semânticas presentes no texto do material com estruturas sociológicas que possam explicar o que está expresso nessas estruturas

semânticas, dando assim um significado a elas que considere variáveis, por exemplo, psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem (GERHARDT; SILVEIRA, op. cit.).

Dentre as várias modalidades de análise de conteúdo, a mais adequada para este estudo é a análise temática, da qual o objetivo é analisar os dados a partir da construção de núcleos de sentido cuja simples presença ou frequência possui significado dentro do objetivo da pesquisa (MINAYO et. al., op. cit). Na análise temática procura-se inicialmente decompor o material em partes, que dependerão da unidade de registro<sup>11</sup> e da unidade de contexto<sup>12</sup> escolhidas; verifica-se, então, a recorrência de temas nestas partes e agrupa-se aquelas sob o mesmo tema em categorias de análise (id. ibid.). Após isso, são feitas inferências sobre seus conteúdos, partindo da dimensão sintática, ou “como algo é dito”, para a dimensão semântica, ou “o que é dito” (id. ibid.). A partir das inferências busca-se interpretar o que foi encontrado, ou seja, discutir os resultados baseado no referencial teórico previamente estabelecido (e também em outros referenciais que se fazem necessários conforme o desenvolvimento do estudo) numa perspectiva mais abrangente, de modo a trabalhar na produção do conhecimento e atribuir um grau de significação mais amplo aos conteúdos analisados (id. ibid.).

Os planos de ensino foram analisados a fim de detectar conteúdos ou termos que explicitamente façam menção à Educação das Relações Étnico-Raciais, ao proposto pelo Artigo 26-A da LDBEN ou às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

---

<sup>11</sup> Elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem, as unidades de registro podem ser palavras, frases, orações, ou temas que se refere a uma unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão (id. ibid.).

<sup>12</sup> Surge a partir da definição do contexto do qual faz parte a mensagem analisada (id. ibid.).

## Resultados e discussão

Neste segmento do trabalho serão mostrados os resultados das análises dos dados obtidos com base nos materiais coletados nas escolas e as discussões construídas a partir desses resultados. Vale mencionar que, assim como bastante rico e informativo, o material analisado também se mostrou relativamente heterogêneo, o que tornou a etapa de categorização um tanto complicada. Não obstante, após leituras exaustivas do material, foram percebidas duas categorias de análise: a confusão no uso dos termos raça e etnia, nomeada "*Conceitos de raça e etnia*", e a direta e praticamente exclusiva associação do ensino de Genética com Educação das Relações Étnico-Raciais e a aplicação da Lei 10.639/2003, nomeada "*Educação das Relações Étnico-Raciais na Biologia é só Ensino de Genética?*". Tentei examinar e analisar os dados que obtive da melhor maneira possível dentro das minhas capacidades e limitações, e acredito que pude fazer reflexões bastante interessantes. Ambas categorias e suas respectivas discussões são apresentadas a seguir.

### *Conceitos de raça e etnia*

Os conceitos “raça” e “etnia” se relacionam proximamente; entretanto, não têm o mesmo significado. Usando como referência o que dizem as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, texto que busca orientar os profissionais que trabalham com educação na implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2006), temos as seguintes definições para raça e etnia, respectivamente:

“[...] as ciências sociais, reconhecendo as desigualdades que se estabeleceram e se reproduzem com base no fenótipo das pessoas, especialmente em países que escravizaram africanos(as), concordam com a manutenção do termo raça como uma construção social que abrange essas diferenças e os significados a ela atribuídos, que estão na base do racismo. A noção de “raça” para o Movimento Negro não está pautada na biologia. O que se denomina raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo.” (p. 222)

“[...] Etnia ou grupo étnico é um grupo social cujos membros consideram ter uma origem e uma cultura comuns, e, portanto, uma identidade marcada por traços distintivos. Uma etnia ou um grupo étnico se autodefine e é reconhecida por etnias ou grupos distintos da sociedade envolvente. O mesmo acontece com os indivíduos: pertencem a uma etnia ou um grupo étnico quem dele se considera integrante e quem é reconhecido como a ele pertencente pelo grupo e pela sociedade.” (p. 218)

O Parecer CNE/CP 003/2004 acrescenta ainda que raça é “a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado” (BRASIL, 2004, p.5). O Parecer também contempla em sua definição a resignificação de raça pelo Movimento Negro para atribuir ao termo um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos (ibid.). Portanto, ainda é relevante se falar de diferenças fenotípicas quando se fala de raça, não destas como *evidências*, mas sim de como elas significaram e inclusive definiram relações sociais, e esta é uma diferenciação importante. Em suma, raça é um conceito complexo e multifacetado e há diferentes formas de concebê-lo, inclusive dentro da Biologia. Com relação ao conceito de etnia, este tem um sentido mais associado ao compartilhamento de origens e aspectos culturais e religiosos, no qual as características fenotípicas, o componente biológico se apresenta em segundo plano e de forma indireta nos discursos (VERRANGIA, 2009).

Feitos estes esclarecimentos, das primeiras coisas que me chamaram a atenção ao ler os questionários foi o constante uso da palavra “etnia” em situações nas quais ela em princípio não seria a mais adequada. Os trechos a seguir, retirados dos questionários, denotam o que estou dizendo:

“[...] Nas aulas de evolução humana eu proponho uma reflexão sobre a variabilidade genética das populações humanas com base na africana e na comparação desta com outras etnias no mundo. [...]”

(Resposta à Questão 5 retirada do questionário 5)

“[...] Evolução humana:

- Formação de etnias;

[...]”

(Resposta à Questão 7 retirada do questionário 5)

“Quando me refiro a etnias não me refiro especificamente aos africanos, mas todas etnias que significa 'gentios' = estrangeiro: então todos somos 'gentios'.”

(Resposta à Questão 6 retirada do questionário 4)

No primeiro e no segundo fragmento, etnia está sendo usado equivocadamente, dado o contexto biológico, e que em nada remete a cultura, em que a palavra está inserida. Mais adequado nos dois casos teria sido usar população, provavelmente (a expressão “populações humanas”, inclusive, foi usada no primeiro fragmento). Arrisco interpretar que etnia aqui foi usado como um substitutivo, para não incorrer no erro de

usar raça dentro de uma perspectiva biológica ao se referir à espécie humana. Contudo, este uso implica a suposição que raça e etnia são sinônimos, o que, como explicitado anteriormente, não são. No terceiro fragmento, o problema está no tom generalizador que o uso da palavra etnia transmite: dá a entender que ali foi considerado que “africanos” partilham uma etnia apenas, o que não é verdade, dada a vastidão do continente africano e a miríade de culturas e costumes lá existentes.

Ainda com relação ao termo raça, é curioso notar que nenhum professor, ao ser solicitado que definisse na Questão 10 o conceito de raça, deu uma definição que considerasse a perspectiva sociológica. Todas as definições apresentadas são bem marcadas por termos biológicos, e, quando foi dito algo que remeta aos seres humanos, foi feito no sentido de esclarecer que se sabe não existirem raças na espécie humana. Algumas das respostas à Questão 10 se encontram abaixo:

"Raça é um termo utilizado para designar um conjunto de seres vivos com algumas características físicas semelhantes (mais semelhantes entre si do que com os demais indivíduos da mesma espécie), conceito que não se aplica à espécie humana, uma vez que estudos genéticos mostram que não há base biológica para isso e em especial, ao meu ver, não deveria ser utilizado, uma vez que os humanos utilizam, sempre que podem, a biologia como uma arma social."

(Resposta retirada do questionário 1)

"A raça identifica os fatores biológicos como cor da pele, estatura, constituição física."

(Resposta retirada do questionário 3)

"Conjunto de genes que determinam caracteres comuns a grupos de animais capazes de ser determinados e agrupados pela expressão fenotípica. No caso humano, não existe esse conjunto de genes pois as diferenças de genes que expressam fenótipos diferentes são menos que 0.005%."

(Resposta retirada do questionário 4)

"Raça, no sentido biológico, seriam variantes dentro da mesma espécie biológica, como as cepas nas bactérias."

(Resposta retirada do questionário 6)

A resposta retirada do questionário 3 indica a permanência de uma crença no valor biológico de raça para espécie humana: expressões como “cor da pele” e “estatura” remetem imediatamente ao ser humano, são expressões que se usa frequentemente para descrever a aparência de uma pessoa. Também, a expressão “características físicas” na resposta retirada do questionário 1 faz alusão aos seres humanos, por mais que a intenção tenha provavelmente sido se referir a

características morfológicas observáveis em dada espécie, seja ela qual for. Ainda assim, é interessante que esta tenha sido a escolha de palavras feita por este professor, por mais que ele tenha seguido sua resposta dizendo saber que, biologicamente, raça não se aplica à espécie humana. Acredito que a aparição de respostas como estas ilustre bem o quão presente ainda é no imaginário social esta noção biológica de raça. Isso é compreensível quando levamos em consideração as reflexões de Stoczkowski (op. cit.) acerca do senso comum e também que esse ideário social foi construído e mantido por séculos, fomentando quinhentos anos de relações assimétricas e desvalorização sistemática do diferente (DOLORES JULIANO, 1993, apud. KREUTZ, 1999).

É também um pouco surpreendente que em nenhuma resposta à questão 10 o conceito de raça tenha aparecido vinculado ao seu significado como fenômeno social, considerando o contexto no qual se encaixa esta pesquisa da qual os docentes participaram e considerando que tantos disseram saber da não existência biológica de raças em seres humanos. Esta expectativa também veio do fato de quatro dos seis professores pesquisados afirmarem já terem lido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que traz esse significado de raça no contexto das Ciências Sociais. Talvez isto se dê ainda pela dificuldade que se tem de compreender o ser humano como inevitavelmente inserido e influenciado pela cultura, e isso é um reflexo do que Boaventura de Souza Santos (1987) coloca como *paradigma da modernidade*, o qual, segundo o autor, ainda predomina no modo ocidental de se pensar. Sob este paradigma é que temos a concepção de dividir o todo complexo em partes menos complexas para estudá-las e entendê-las separadamente, e assim, conseqüentemente, entender o todo. Entretanto, para entender e estudar o ser humano, é necessário compreendê-lo como integrante de uma sociedade e ao mesmo tempo indissociável de sua condição de indivíduo e de espécie, a complexidade humana não pode ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem (MORIN, 2000). Principalmente no que tange à compreensão do ser humano, tem sido cada vez mais percebida também a indissociabilidade entre a Ciência e a Cultura, no que Santos (op. cit.) chama de *paradigma emergente*, ou seja, aquele que está surgindo e poderá substituir o paradigma vigente, da modernidade. Segundo o autor, na ótica do paradigma emergente, a distinção entre Ciências Naturais e Ciências

Sociais deixa de fazer sentido pois todo conhecimento científico-natural é científico-social e se deixa permear pela cultura que o cerca, pretendendo constituir-se em senso comum.

Trago a atenção também para como é dito na resposta retirada do questionário 3 que o termo raça “não deve ser utilizado”. Este pensamento parece estar alinhado com o que dos Anjos (2005) apresenta como sendo uma perspectiva construtivista subjetivista sobre o termo raça. Essa perspectiva, em linhas gerais, propõe que assumir o uso de raça como instrumento conceitual para se pensar a realidade brasileira pode acabar agravando a racialização das relações sociais ao prescrever um modo de ver a realidade social (id. *ibid.*). As perspectivas políticas decorrentes deste entendimento quanto ao uso de raça tenderão a focar no combate às desigualdades sociais através de um combate à pobreza de forma geral, um ataque à desigualdade de renda que não precise levar em consideração o fator racial (id. *ibid.*). Entretanto, numa sociedade tão racializada quanto a brasileira, na qual a desigualdade social está historicamente, como já foi visto neste trabalho, associada ao conceito de raça, o fator racial é fundamental para se entenderem as relações sociais e consequentes desigualdades. No meu entender, ao não reconhecer o tanto de racialização existente na sociedade brasileira e não assumir raça como operacionalizável sob uma perspectiva nominalista<sup>13</sup> (id. *ibid.*), pode-se subestimar e deixar de ver como o problema da iniquidade social é também de iniquidade racial, e por isso o conceito de raça deve ser contemplado na discussão.

#### *Educação das Relações Étnico-Raciais na Biologia é só Ensino de Genética?*

Esta categoria foi a que mais facilmente se desenhcou perante os meus olhos. Repetidas vezes o ensino de genética foi mencionado em resposta a diferentes questões que faziam menção à relação entre o ensino de Biologia e o que é proposto no Artigo 26-A a LDBEN e a Educação das Relações Étnico-Raciais. O que chama a atenção é que, de todas as matérias abarcadas pela Biologia, praticamente só a genética foi citada. Falou-se também em evolução, mas esta está inextricavelmente ligada à genética e da sua compreensão depende. Cabe notar, no entanto, que esta

---

<sup>13</sup> Ou seja, que tem valor e existência como construto social (id. *ibid.*)).

situação não parece ser uma exceção da capital gaúcha. Souza e Ayres (2016), em sua pesquisa realizada com professores de Ciências e Biologia no Estado do Rio de Janeiro, também mostram genética e evolução como os conteúdos mais frequentemente apontados como aqueles que permitiriam trabalhar as questões étnico-raciais. E com relação ao Artigo 26-A a LDBEN, um professor comentou propor em aula uma reflexão sobre a variabilidade genética das populações humanas tendo como referência a população africana, sendo esta resposta a que mais se aproxima de uma abordagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na questão 7 do questionário aplicado aos docentes participantes, por exemplo, foi perguntado “Existem conteúdos dentro do ensino de Biologia que você consideraria relativos ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e à Educação das Relações Étnico-Raciais? Se sim, quais?”. Nas respostas para esta questão apenas, “genética” apareceu em quatro dos seis questionários, e “herança quantitativa” em dois. Nas respostas à questão 5 (“Você aborda temáticas relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e à Educação das Relações Étnico-Raciais nas suas aulas? Se sim, como e quais?”), o termo “genética” foi contemplado em três respostas. Para exemplificar, trago os seguintes fragmentos:

"parcialmente [...] mais marcadamente nas aulas de genética e evolução falo sobre a questão do preconceito e explico que não tem base científica o que motivou historicamente o racismo e os preconceitos."

(Resposta à questão 5 retirada do questionário 1)

"[...] Em genética (poligenia quantitativa<sup>14</sup>)."

(Resposta à questão 5 retirada do questionário 4)

"Na genética, eu trabalho concepções eugênicas da herança quantitativa proposta por Charles Davenport, americano, idealizador das leis de degeneração racial nos EUA no início do séc. XX. [...] Também discuto com os alunos a constituição genética da população brasileira e suas relações com trabalhos de sociólogos/antropólogos, dentre os quais Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre."

(Resposta à questão 5 retirada do questionário 5)

"Possivelmente o quesito mais relaciona seria na genética, a herança quantitativa."

(Resposta à questão 7 retirada do questionário 2)

É compreensível esta associação direta de uma temática com a outra, pois, como considero neste trabalho e procurei esclarecer anteriormente, o conceito de raça é uma importante intersecção entre a Biologia e a Educação das Relações Étnico-

---

<sup>14</sup> Sinônimo de herança quantitativa.

Raciais. Percebe-se que apenas em dois fragmentos, o primeiro e o terceiro, se tem uma resposta que contemple o “como” da questão 5. As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+) expressam na seção de Biologia que quando se ensina genética no Ensino Médio geralmente se prioriza familiarizar os estudantes com sua linguagem, seus códigos e seus métodos experimentais, via de regra não indo além dessa abordagem (BRASIL, 2002). Os PCN+ também afirmam não haver uma “preocupação em tratar o fenômeno da hereditariedade da vida de modo que o conhecimento aprendido seja instrumental e possa subsidiar o julgamento de questões que envolvam preconceitos raciais” (id. *ibid.*, p. 35). Os professores responsáveis pelas respostas do primeiro e terceiro fragmento, especialmente o terceiro, mostram-se como uma exceção ao que é afirmado pelos PCN+, dado que eles vão além do ensino do “conteúdo pelo conteúdo” e trazem a genética para os alunos como um recurso para auxiliar no entendimento de relações sociais do Brasil.

Já as outras duas respostas parecem condizer com o caso mais geral do ensino de genética, e com ainda um “agravante”: a citação de herança quantitativa. A resposta contida no último fragmento inclusive considera a herança quantitativa como o “quesito mais relaciona [sic]” com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesta parte da genética, estuda-se o efeito cumulativo de dois pares ou mais genes na formação de uma característica fenotípica. Um dos exemplos mais clássicos e ilustrativos utilizados para ensinar essa matéria é a determinação da cor da pele, tanto que, ao digitar no Google “herança quantitativa”, “cor da pele” foi a primeira sugestão de complementação que me foi feita. O que me preocupa é que em nenhuma das duas respostas há menção do modo que essa matéria é trabalhada, me levando a crer que os professores responsáveis por elas acreditam que só ensinar herança quantitativa é estar de acordo com o Artigo 26-A da LDBEN e é trabalhar Educação das Relações Étnico-Raciais.

O Parecer CNE/CP 003/2004 fala que o acréscimo do Artigo 26-A à LDBEN “exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p. 8). Portanto, puramente o ensino de herança quantitativa e o uso do exemplo da determinação de cor da pele

em seres humanos não é, e não tem como ser considerado, Educação das Relações Étnico-Raciais, é apenas a transmissão de conteúdos, como aponta Freire (1978), citado por Verrangia (2009), que são “retalhos da realidade, desvinculados da totalidade em que se engendram e em cujo contexto adquirem sentido” (p. 75). É necessário que haja uma contextualização deste conteúdo com a realidade social e histórica, perpassando uma discussão em torno de cor da pele como um dos (se não o principal) fatores historicamente usados na classificação das pessoas em raças, do uso do conceito de raças para fins de dominação e alienação (VERRANGIA, 2009) e de como esse conceito de raça hoje é entendido como uma construção social e não é sustentado pela Biologia. Está até mesmo previsto nos PCN+, no tema 5: “Transmissão da vida, ética e manipulação gênica”, incluso no item “Temas estruturadores do ensino de Biologia”:

“2. Genética humana e saúde

- Levantar dados sobre as características que historicamente são consideradas para definir os agrupamentos raciais humanos em caucasóides, negróides e orientais, identificando-as como correspondentes a apenas uma fração mínima do genoma humano.” (BRASIL, 2002, p. 49)

Poder-se-ia acrescentar, para fins de entender melhor como é estruturada a sociedade brasileira, refletir sobre como as desigualdades sociais do nosso país estão ainda fortemente atreladas à questão racial. Aí sim, ao contextualizar o conteúdo na realidade atual e no processo histórico que culminou nessa realidade é que se poderia dizer estar contribuindo para que os alunos repensem as relações étnico-raciais e sociais do nosso país e para a construção de relações étnico-raciais equitativas. Está explicitado também nos PCN+ a imprescindibilidade de se fazer esta contextualização sociocultural dos saberes a serem aprendidos na disciplina de Biologia, compreendendo os conhecimentos científicos e tecnológicos como resultados de uma construção humana e inseridos em um processo histórico e social (p. 39). Vale ressaltar que a necessidade deste reconhecimento foi evidenciada no plano de ensino de apenas duas escolas, e nos planos de nenhuma escola a Educação das Relações Étnico-Raciais foi apresentada explicitamente, ao contrário de questões de gênero e sexualidade, por exemplo, que apareceram em quase todos os planos de ensino.

Nós, como professores de Biologia, temos em mãos os conhecimentos necessários para explicar porque a existência de raças em seres humanos não se

sustenta. Este pode ser um excelente ponto de partida para que se repense relações sociais e pode também ser um argumento forte no combate ao racismo e quaisquer formas de preconceito racial. A questão é como fazer uso desse argumento para que ele não se torne silenciador dessa luta tão importante e necessária que é aquela pela equidade racial. A alegação da não existência de raças na espécie humana já foi empregada como justificativa contra a implementação do sistema de cotas nas universidades brasileiras, por exemplo<sup>15</sup>. Esta justificativa segue, no meu entender, uma lógica conclusiva demasiada e inaceitavelmente simplista, que desconsidera como o contexto de exploração e marginalização histórica e sistemática da população negra ainda tem forte influência na estruturação social do Brasil. O Parecer CNE/CP 003/2004 alerta para o dever do Estado de incentivar e promover políticas de reparações sim, pois, sem a sua intervenção,

“[...] os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão fundados em preconceitos e por manutenção de privilégios para os sempre privilegiados” (BRASIL, 2004, p. 3).

Por isso insisto na necessidade de se fazer as reflexões adequadas para que este argumento seja construtivo, e não silenciador. Esses temas indicados pelos professores, como genética e evolução, podem e devem ser abordados a fim de desfazer-se de visões estereotipadas sobre as relações étnico-raciais, encorajando a crítica, baseada nesses conhecimentos científicos, às falsas ideias de superioridade e inferioridade biológica e intelectual de determinados grupos étnico-raciais com relação aos outros (VERRANGIA & SILVA, 2010).

Acredito que a tendência seja mesmo procurar relacionar *conteúdos* de Biologia com a Lei 10.639/2003 e Educação das Relações Étnico-Raciais, afinal a própria redação da Lei fala em *conteúdos*. Eu, inclusive, no início desta pesquisa, quando estabeleci as questões para o questionário, priorizei *conteúdos*. Entretanto, é muito importante notar que o ensino de genética apontado pelos professores é apenas um caminho a ser seguido, e que educar para a construção de relações étnico-raciais equitativas não se trata apenas do *quê* se ensina, mas também *como* se ensina. Em

---

<sup>15</sup> Ver “Raça, racismo e direitos humanos” (SALZANO, 2006), In. Cotas raciais na Universidade: um debate (STEIL 2006), e também Verrangia e Silva (2010, p. 714).

dois excelentes trabalhos, Verrangia (2010) e Verrangia e Silva (2010), são dadas ótimas pistas de como se pode abordar Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino Ciências, mas estas pistas podem facilmente ser transpostas e ajustadas ao ensino de Biologia a fim de superar a episteme eurocêntrica na qual as aulas de Biologia ainda se embasam. São sugeridas discussões acerca do impacto que as Ciências Naturais têm na vida social e no racismo, e como as Ciências Naturais podem ajudar na superação de estereótipos e na valorização da diversidade (VERRANGIA; SILVA, op. cit.). Estes dois grandes grupos incluem muitas das questões apontadas pelos professores sujeitos desta pesquisa. Além desses, outros temas apresentados por Verrangia e Silva (op. cit.) incluem abordar as contribuições da África para o desenvolvimento científico e tecnológico mundial e a influência da mídia nas relações étnico-raciais, visando compreender a manipulação e utilização de conhecimentos científicos na construção de discursos midiáticos (VERRANGIA, 2008, apud VERRANGIA & SILVA, op. cit.). São feitas ainda sugestões sobre como incluir conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências, que, assim como os outros temas aqui contemplados, podem ser aplicados ao ensino de Biologia, e sobre este assunto Verrangia (2010) fala mais aprofundadamente.

Dou atenção especial a este último grupo citado e ao grupo das contribuições da África para o desenvolvimento científico e tecnológico mundial, no sentido da sua importância para a valorização e construção de uma imagem positiva da África, dos africanos e dos afro-brasileiros. Os outros grupos que apresentei possibilitam discussões importantíssimas, sim, mas que orbitam a identidade negra no Brasil como sendo indissociável do entendimento da experiência da escravidão moderna e de sua herança racializada espalhada pelo Atlântico [...]" (MATTOS, 2003 apud OLIVA, 2003 p. 426). É essencial que se reconheça, se ensine e se exponha aos educandos as muitas contribuições e influências da cultura de origem africana no mundo e, especialmente, na nossa constituição enquanto povo brasileiro, para que assim possamos enxergar além dessa associação direta e ainda muito comum do negro no Brasil como descendentes daqueles que foram escravizados. Todas estas observações e sugestões são considerações importantes para que se vença a hegemonia eurocêntrica na qual as aulas de Biologia ainda muito são centradas. Aqueles que citei são dois trabalhos cuja leitura recomendo fortemente aos professores que queiram engajar-se em um ensino que valorize o tanto de cultura de

origem africana presente na nossa sociedade e que contribua para a construção de relações étnico-raciais equitativas, pois eles oferecem subsídios voltados ao ensino de Ciências e Biologia que infelizmente não estão tão facilmente disponíveis como deveriam estar.

Esta foi, inclusive, uma das dificuldades apontadas pelos docentes sujeitos desta pesquisa para trabalhar Relações Étnico-Raciais na disciplina de Biologia: a falta de materiais de apoio a partir dos quais os professores possam pensar suas aulas de modo a cumprir com o artigo 26-A da LDBEN. Está previsto no Parecer CNE/CP 003/2004 que os administradores dos sistemas de ensino proverão às escolas, aos professores e os alunos o material bibliográfico e outros materiais didáticos necessários para evitar que questões tão complexas sejam tratadas de maneira trivial, resumida e incompleta. Considerando o ensino de Biologia, aparentemente não é isto que vem ocorrendo, ou se vem, é devagar e com pouca expressividade. Passos importantes foram dados na direção do proposto pelo Artigo 26-A da LDBEN e de uma educação antirracista, como por exemplo o lançamento neste ano de 2016 do livro didático *O que você sabe sobre a África? Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros*. Este é um marco muito importante, pois o referido material foi produzido com incentivos federais a partir da promulgação Lei 10.639. Este certamente é um material muito rico e que pode fornecer bons subsídios àqueles professores de Biologia engajados com uma educação antirracista. Entretanto, não há mesmo muitas fontes de informação que tratem de abordagens especificamente direcionadas ao ensino de Biologia e Ciências. Há boas fontes de informação sobre, por exemplo, as contribuições de conhecimentos de origem africana para o desenvolvimento da Ciência no mundo, mas estes materiais, como apontam Verrangia e Silva (op. cit.), estão disponíveis em sua grande maioria na língua inglesa e francesa. Os autores comentam ainda que esta lacuna pode ser preenchida por trabalhos de divulgação científica e de pesquisa que dimensionem a importante participação dos afro-brasileiros no campo das Ciências Naturais (ibid.).

Outra dificuldade apontada mais de uma vez pelos docentes foi a falta de uma formação básica e formação continuada que inclua a preparação para ensinar de acordo com o Artigo 26-A da LDBEN e para educar relações étnico-raciais. Esta mesma dificuldade foi encontrada por Verrangia e Silva (op. cit.) e Souza e Ayres (op.

cit.) em seus estudos. E, de fato, é uma dificuldade compreensível e que deve ser levada a sério pelas instituições de ensino superior. Como esperar que os professores de escola básica eduquem de forma que seus alunos estabeleçam relações étnico-raciais equitativas e formem identidades étnico-raciais positivas, de si e dos outros, se não sabem como fazê-lo? O Parecer CNE/CP 003/2004 prevê que deve haver investimentos nos cursos de Licenciatura e em cursos de formação continuada para que os professores possam estar aptos a enfrentar este desafio. Foi perguntado aos docentes nesta pesquisa se eles já souberam de algum curso de formação continuada sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e três responderam que sim. Entretanto, ao serem questionados se já haviam comparecido a algum curso de formação continuada, todos disseram que não.

Por fim, a inserção do Artigo 26-A na LDBEN por meio da Lei 10.639/2003 foi um dos primeiros passos de um conjunto de ações educativas para a promoção da igualdade racial em nosso país. Ainda que conteúdos e abordagens de ensino sejam fundamentais no âmbito escolar para promoção de relações étnico-raciais equitativas, a ação do professor não está restrita somente a isso. Educar para a construção dessas relações faz parte de educar pessoas visando o seu desenvolvimento e seu preparo para o exercício pleno da cidadania. Isso requer que a comunidade escolar, em especial o professor, seja sensível e capaz de “direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (BRASIL, 2004, p. 8).

Foi solicitado aos professores, na pergunta 9, que descrevessem cenas de racismo vividas em sala de aula, caso houvesse alguma. Foram feitos relatos em três dos seis questionários, o que é muito expressivo, considerando o tamanho bastante pequeno da minha amostra. Mesmo tendo conversado com apenas seis dos muitos professores de Biologia da rede de ensino de Porto Alegre, metade desses seis relatou ter presenciado cenas de racismo. O professor responsável pelo questionário 1 relatou duas situações, ambas envolvendo comentários preconceituosos, uma em uma turma de Educação de Jovens e Adultos e outra em uma turma de Ensino Médio regular. Os relatos são relativamente longos, por isso não os trago aqui; no entanto, podem ser consultados na compilação de respostas ao questionário (Anexo 4). O professor lidou do mesmo jeito com as duas situações: repreendeu o aluno que proferira os

comentários preconceituosos. Verrangia e Silva (op. cit.) apontam esta estratégia como sendo comum entre docentes de Ciências, que dão preferência a assumir uma postura de combate à discriminação em sala de aula, ao repreender discriminações e não discriminar, em vez de abordar conteúdos e atividades que promovam relações étnico-raciais equitativas, muito disso sendo por se sentirem despreparados e inseguros para tal. Outra situação foi relatada pelo professor responsável pelo questionário 3: ele conta que, numa turma de Ensino Fundamental, um aluno se recusou a sentar ao lado de um colega negro, e que então houve uma conversa em grupo com toda a turma sobre a situação. Ainda que tenha sido no Ensino Fundamental, é importante notar como é frequente que os professores na sua experiência docente se deparem com cenas de racismo, e isso reflete muito bem o quanto a sociedade brasileira ainda é racializada. Neste caso há uma referência explícita à cor da pele e como os alunos lidam com isso, portanto evidencio aqui a necessidade de se aprofundar nesta reflexão em estudos subsequentes. Eu não abordarei aqui o terceiro caso relatado, pois, ao lê-lo, percebi que se trata de um caso complexo, que poderia expor o professor envolvido e exigiria uma análise mais delicada, profunda e extensa, que não cabe ao meu trabalho, e eu também não teria condições de fazê-la.

Ter de lidar com situações de racismo em sala de aula, seja na escola básica ou no ensino superior, infelizmente ainda é uma realidade muito comum no Brasil, e os professores têm de estar preparados, na medida do possível, para isso. Novamente, ressalto a importância de uma formação que aborde essas questões e pretenda tornar o professor capacitado para lidar com elas. Há casos mais graves, que exigem uma repreensão mais incisiva, e, talvez, que se tome alguma medida legal, e há casos menos graves, que podem ser manejados e resolvidos sem medidas mais drásticas. Independente da gravidade do caso, é necessário que haja uma conversa e uma reflexão em grupo entre alunos - não apenas os envolvidos na situação, mas sim todos - e professor. Mais ainda, essa conversa deve acontecer entre alunos, professores e coordenação da escola. Combater o racismo em sala de aula implica o engajamento de todas as esferas dentro do universo escolar, todas têm de estar articuladas e em sintonia com este objetivo.

### **Considerações finais:**

Os dados produzidos neste trabalho mostram que no geral os professores participantes reconhecem possibilidades de Educação das Relações Étnico-Raciais na disciplina de Biologia, mas o fazem ainda de maneira restrita e associada ao conteúdo de genética, quando o fazem. Também, no geral, não são feitas reflexões mais profundas sobre a relação da Biologia com o conceito de raça, as responsabilidades da Ciência, que por muito tempo fomentou essa classificação racial da espécie humana, e quais as consequências disso, principalmente no contexto histórico brasileiro. No que tange a Lei 10.639/2003, muito pouco ou quase nada é feito no campo do ensino das Ciências Naturais, por exemplo. É possível perceber que ainda há uma dificuldade em se trabalhar estas temáticas na disciplina de Biologia. Tal observação é compreensível, dada a escassez de material didático e fontes de informação adequadas que possibilitem essa abordagem, e a falta de uma formação, tanto inicial quanto continuada, que aborde estas questões, como foi muito bem apontado pela maioria dos docentes participantes. Também no campo da pesquisa em Educação encontram-se ainda poucas iniciativas que investigam a recepção dessa Lei no ensino de Biologia.

Isto pode indicar o quão desvinculado do contexto sociocultural brasileiro o ensino de Biologia ainda está, e como se tem muito a avançar para que esse ensino possa estar completamente engajado com uma formação para a cidadania, o que imprescindivelmente perpassa a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa dissociação parece ser também relativa à dificuldade de estabelecer relações dialógicas no campo acadêmico e que construam reflexões interdisciplinares, capazes de compor encontros entre saberes advindos das ciências específicas dos campos das áreas biológicas e sociais. As pesquisas em Educação acabam fazendo esse tensionamento. Um indicativo dessa desvinculação é o fato de que houve bastante confusão entre os termos raça e etnia, por exemplo, e em nenhum momento o conceito de raça como construto social foi referido. Embora progressos tenham sido feitos, por exemplo, com relação à questão de gênero e sexualidade, que é contemplada nos PCN+ sob a alçada do ensino de Biologia, a educação das relações étnico-raciais ainda aparece restrita ao ensino de genética e ao dever do professor de esclarecer que as diferenças entre os seres humanos são mínimas, não sustentam

qualquer subdivisão e, muito menos, classificação. Portanto, os próprios textos oficiais que fornecem diretrizes para o ensino de Biologia não trazem a Educação das Relações Étnico-Raciais com a ênfase que deveriam, mostrando que esta não é uma problemática que se limita à ação do professor em sala de aula, mas sim que envolve replanejar e repensar o currículo de Biologia tendo como base os valores e posturas a serem desenvolvidos pelos alunos para, a partir daí, determinar os conteúdos a serem ensinados (VERRANGIA; SILVA, op. cit.). Em outras palavras, é necessário que haja uma inversão epistemológica no ensino de Biologia. (FERNANDES, 2015). Ter como objetivo um ensino comprometido com uma formação para a cidadania e com a reeducação de relações étnico-raciais de modo que estas se tornem equitativas envolve descolonizar os currículos, reconhecendo que há

“[...] uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial” (GOMES, op. cit., p. 102).

Repensar o currículo de Biologia para que este dialogue com a realidade sociocultural brasileira e articule o conhecimento científico e outros produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades culturais, históricas e políticas (GOMES, *ibid.*, p. 99), em vez de guiar-se pelos concursos vestibulares de ingresso na universidade para selecionar os conteúdos, algo que é muito comum, é fundamental se se tem a pretensão de estar de acordo com o proposto pela Lei 10.639/2003 e pelo Parecer CNE/CP 003/2004. Santos (2006, apud VERRANGIA; SILVA, op. cit.) afirma que, no ensino de Ciências, uma das barreiras para um ensino antirracista mais comumente percebidas por professores é justamente a forma tradicional como os currículos estão organizados, junto das rígidas divisões de áreas de conhecimento em disciplinas estanques. Estes apontamentos, feitos também por um professor participante do presente trabalho, refletem a necessidade da inversão epistemológica à qual me referi anteriormente. Vale observar que esta inversão deve ocorrer não somente no âmbito escolar, mas também nos cursos de formação de professores de Biologia e Ciências,

tanto inicial, quanto continuada, que hoje, infelizmente, ainda não consideram a diversidade étnico-racial uma questão central (VERRANGIA, 2009).

O dilema, posto por Gomes (2012), entre “compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado [...]” (p. 99), merece muita atenção, principalmente agora que nos vemos diante de uma reforma do Ensino Médio cuja propaganda é justamente essa: um Ensino Médio que prepare para o mercado de trabalho. É claro que a escola deve fornecer a formação necessária para que os jovens possam se inserir no mercado de trabalho. Porém, a LDBEN em suas disposições gerais, no Artigo 22, ressalta que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Ou seja, fornecer os meios para a progressão no trabalho é apenas *uma das* finalidades da educação básica, a formação para o exercício pleno da cidadania é tão importante quanto (se não mais), e isso não pode de maneira alguma ser perdido de vista, sobretudo considerando o trâmite pelas assembleias governamentais do inconstitucional Projeto de Lei 150/2015 que institui a criação de uma Escola sem Partido. Este projeto defende que o papel da escola é apenas fornecer conteúdos, enxergando o professor como um transmissor de conhecimentos e, por consequência, enxergando o aluno como sujeito acrítico, mero receptor e reproduzidor de informações. O projeto Escola sem Partido também argumenta que a construção e o desenvolvimento de valores cabe ao ambiente familiar, e não à escola, incentivando uma educação esvaziada de pensamento crítico, que vai na contramão não só da legislação competente (LDBEN), como também de configuração pedagógica moderna, que incentiva o diálogo e prioriza a formação de pessoas para que estas possam ser sujeitos atuantes na sociedade.

Ademais, acredito que cumpri com os objetivos propostos na introdução deste trabalho e pude fazer reflexões pertinentes a partir dos dados produzidos. Penso que o método de aplicação de questionário para obtenção de dados serviu bem à pesquisa, mas vejo que eu poderia tê-lo formulado melhor. Poderia ter perguntado se os professores leram na íntegra o Parecer CNE/CP 003/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois este é um documento bastante completo que oferece uma boa introdução sobre como e por que educar relações étnico-raciais. Isto talvez me desse um panorama um pouco mais completo de como se situam os docentes de Biologia em Porto Alegre frente aos desafios propostos pela Lei 10.639/2003 e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Eu poderia também ter perguntando o motivo pelo qual os docentes não participaram de cursos de formação continuada que trabalhassem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais. As possíveis respostas poderiam dar pistas, talvez, de como ofertar e estruturar cursos de formação continuada no futuro. São percepções que vieram ao longo do tempo de estudo e leitura para a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso, mas que ficarão como experiência e aprendizado para estudos futuros.

Por fim, sinto que realizar este trabalho foi o maior desafio que me propus na minha Graduação, e um dos maiores da minha vida. Aprendi mais do que em qualquer outro momento da minha formação básica como professora de Ciências e Biologia, e esta foi, certamente, uma excelente maneira de complementá-la. O campo da Educação permite, através da pesquisa, gerar reflexões importantes na academia, é um campo que favorece a interdisciplinaridade, unindo conhecimentos diversos e resultando em produções que aproximam saberes científicos do contexto sociocultural. A pesquisa em Educação é um meio fundamental de se trazer para dentro do âmbito acadêmico e dos cursos formadores de professores discussões que surgem de demandas provindas da sociedade. Realizar este trabalho foi essencial para que eu me tornasse uma (quase!) professora sensível e atenta a todas as questões aqui trabalhadas e disposta a atuar de acordo com uma educação que vise estabelecer relações étnico-raciais justas e equitativas. Verrangia (2010) diz que “cabe a cada docente viver seu próprio processo de transformação para, assim, engajar-se verdadeiramente com o objetivo de educar relações étnico-raciais humanas”, e eu vejo que com este trabalho apenas comecei a viver o meu.

## Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, W. R. de. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 2009, pg. 125-126, 319 p.
- AMORIM, D.U. de. Teorias raciais no Brasil: um pouco de história e historiografia. *Revista Cantareira, Dossiê de História e Meio Ambiente*, [s.L.], v. 19, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/cantareira/v3/?p=1128>. Acesso em: 25 set. 2016.
- BIZZO, N. O berço do darwinismo e suas promessas para o homem. *Filosofia e História da Biologia*, [s.L.], v. 1, p. 229-246, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 17 de julho de 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 9 jul. 2016
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 7 jul. 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, 262 p., 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 10 set. 2016.

COOPER, R.S.; KAUFMAN, J.S.; WARD, R. Race and Genomics. *The New England Journal of Medicine*, v. 438, n. 12, p. 1166-1170, 2003.

DARWIN, C. (1859). *A Origem das Espécies por Meio da Seleção Natural ou A Preservação de Raças Favorecidas na Luta pela Vida*. Trad. Sob a direção de André Campos Mesquita. 2ª Ed. São Paulo, Editora Escala, 2008. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, v. 33).

DOS ANJOS, J.C.G. A categoria raça nas Ciências Sociais e nas políticas públicas no Brasil. In: DOS SANTOS, J.A.; CAMISOLÃO, R.C.; LOPES, V.N. (Orgs.). *Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: Contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008. p. 15-27.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. *Métodos de Pesquisa*. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, A.C. (1987) *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002. 175 p.

GOMES, N.L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização de currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

GOULD, S.J. (1980). *O Polegar do Panda*. 2ª Ed. Trad. Sob a direção de Carlos Brito e Jorge Branco. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 297 p.

GOULD, S.J. The Geometer of Race. *Discover*, Waukesha: Kalmbach Publishing CO., s.N., nov. 1994.

GUIMARÃES, A.S.A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

FERNANDES, K.M. Biologia, educação das relações étnico-raciais e inversão epistemológica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 311-323, jun./set. 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/16194>. Acesso em: 1 nov. 2016.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.

LÜDTKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: GEN, 2014. 112 p.

MEINERZ, C.B. *História viva: A história que cada aluno constrói*. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2012. 120 p.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 28ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 108 p.

MORIN, E. (1999). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Sob a direção de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002. 118 p.

ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Assembleia Geral das Nações Unidas. A/Res/3/217A (10 de dezembro de 1948). UNIC / Rio / 005 - Agosto 2009. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2016.

- OLIVA, A.R. A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 477 p.
- SALGADO-NETO, G.; SALGADO, A. Sir Francis Galton e os extremos superiores da curva normal. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 45, n. 1, p. 223-239, 2011.
- SALZANO, F.M. Raça, racismo e direitos humanos. In: STEIL, C.A. (Org.). *Cotas raciais na Universidade: Um debate*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006. p. 67-70. (Síntese Contemporânea).
- SANTOS, B.S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. 95 p.
- SCHWARCZ, L.M. Espetáculo da miscigenação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 137-152, jan./abr. 1994.
- SERRE, D.; PÄÄBO, S. Evidence for Gradients of Human Genetic Diversity Within and Among Continents. *Genome Research*, Nassau County, v. 14, n. 9, p. 1679-1685, sep. 2004.
- SOUZA, B.C.M.C.; AYRES, A.C.M. Educação das relações étnico-raciais: Implicações no ensino de Ciências em escolas do Rio de Janeiro. *Revista Aproximando*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 2016. Disponível em: <http://latic.uerj.br/revista/ojs/index.php/aproximando>. Acesso em: 2 jul. 2016.
- STOCZKOWSKI, W. La pensée de l'exclusion et la pensée de la différence: quel cause pour quel effect?. *L'Homme*, v. 150, n. 39, p. 41-57, 1999.

- TEMPLETON, A.R. Human Races: A Genetic and Evolutionary Perspective. *American Anthropologist*, v. 100, n. 3, p. 632-650, 1998.
- UNESCO. (1966). Convenção da UNO sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139390por.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.
- VERRANGIA, D. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. *África e Africanidades*, n. 8, fev. 2010. Disponível em: [www.africaeaficanidades.com](http://www.africaeaficanidades.com). Acesso em: 3 jul. 2016.
- VERRANGIA, D. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCAR, São Carlos, 2009.
- YOUNG, R.M. The Naturalization of Value Systems in the Human Sciences. In: BARTHOLOMEW, M; NORTON, B.; YOUNG, R.M. *Problems in the Biological and Human Sciences*. Milton Keynes: Open University Press, 1981. p. 63-110.
- YOUNG, R.M. Darwinism is social. in: KOHN, David (ed.). *The Darwinian heritage*, Princeton: Princeton University Press, 1985. p. 609-638.

## **Anexos**

**Anexo 1.** Carta-Convite de participação nesta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso apresentada aos professores e às escolas.



**Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Biociências**

### **Carta Convite**

Caro(a) professor(a),

O Projeto de Pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso “Lei 10.639/2003, Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de Biologia: o que fazem os professores?”, realizado por mim, Patrícia Steiner Sperotto, aluna de Graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, objetiva investigar a recepção por professores de Biologia do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, derivado da Lei 10.639/2003, e práticas docentes relacionadas a ele por professores de Biologia no município de Porto Alegre. Esta investigação se dará através da análise de planos de ensino, diários de classe e de questionários a serem respondidos por professores da disciplina de Biologia. A partir desse recorte espacial busca-se inferir e refletir sobre as especificidades da educação das relações étnico-raciais na capital do Estado do Rio Grande do Sul. O estudo justifica-se dentro do conjunto de ações educativas para a promoção da igualdade racial em nosso país, efetivado a partir do artigo 26-A da LDBEN.

Para realização do processo de investigação, gostaria de ser autorizada a tirar cópia de tua produção como professor (planos de ensino, registros cotidianos e diários

de classe) ou fragmentos dela, assim como te pedir que respondas a um questionário com 10 questões acerca do teu conhecimento sobre a Lei 10.639/2003, tuas práticas de acordo com esta Lei e as dificuldades em cumpri-la.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, o que significa que não haverá qualquer ressentimento, caso não queira participar. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Ainda, terminado o Trabalho de Conclusão de Curso, comprometo-me a doar uma cópia deste à Escola e convido-te, assim que me forem informados data e local, para assistir à apresentação. Por outro lado, esclareço sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, um possível desconforto está relacionado ao fato de a pesquisa tratar da temática do racismo e das relações ético-raciais na prática educativa escolar, objeto polêmico e relacionado com atitudes de preconceito e discriminação.

Contando com a tua atenção e participação, desde já agradeço.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

Dados da pesquisadora: Patrícia Steiner Sperotto – graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
E-mails: patricia.sperotto@ufrgs.br; patriciassperotto@gmail.com.  
Fone: (51) 9207-3626

**Anexo 2.** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos professores.



**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Instituto de Biociências**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_,  
de nacionalidade \_\_\_\_\_, de idade \_\_\_\_\_, de  
profissão \_\_\_\_\_ e de RG \_\_\_\_\_ estou  
sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “Lei 10.639/2003,  
Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de Biologia: o que fazem os  
professores?”, realizado pela aluna de graduação Patrícia Steiner Sperotto, do curso  
de Licenciatura em Ciência Biológicas. Este estudo resultará no Trabalho de  
Conclusão de Curso da referida aluna e tem por objetivo investigar a recepção do  
Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, derivado da Lei  
10.639/2003, e práticas docentes relacionadas a ele por professores de Biologia no  
município de Porto Alegre. Esta investigação se dará através da análise de planos de  
ensino, diários de classe e de questionários a serem respondidos por professores da  
disciplina de Biologia. A partir desse recorte espacial busca-se inferir e refletir sobre  
as especificidades da educação das relações étnico-raciais na capital do Estado do  
Rio Grande do Sul. O estudo justifica-se dentro do conjunto de ações educativas para  
a promoção da igualdade racial em nosso país, efetivado a partir do artigo 26-A da  
LDBEN.

A minha participação no referido estudo será no sentido de fornecer documentos  
como planos de ensino, registros cotidianos e diários de classe e responder a um  
questionário. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os

possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, um possível desconforto está relacionado ao fato da pesquisa tratar da temática do racismo e das relações ético-raciais na prática educativa escolar, objeto polêmico e relacionado com atitudes de preconceito e discriminação. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Patrícia Steiner Sperotto, aluna de Graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e com ela poderei manter contato pelo telefone celular (51) 9207-3626, ou pelos e-mails: [patriciassperotto@gmail.com](mailto:patriciassperotto@gmail.com) e [patricia.sperotto@ufrgs.br](mailto:patricia.sperotto@ufrgs.br). É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, suas consequências, etc., tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

**Anexo 3.** Questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa.

**Questionário:** este questionário é direcionado a professores de Biologia do município de Porto Alegre e é parte integrante da pesquisa que resultará no Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “ Lei 10.639/2003, Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de Biologia: o que fazem os professores? ”, da aluna Patrícia Steiner Sperotto, graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1) Você conhece a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo currículo escolar?

- ( ) Tenho pleno conhecimento.
- ( ) Conheço parcialmente.
- ( ) Apenas sei que existe, nunca a li.
- ( ) Não conheço.

2) Você possui conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?

- ( ) Sei e já as li.
- ( ) Sei, mas não as li.
- ( ) Não sei.

3) Você já soube da oferta de algum curso de formação continuada de professores que trabalhasse o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais?

- ( ) Sim.
- ( ) Não.

4) Você já fez algum curso de formação continuada de professores que trabalhasse o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais? Se sim, qual?

5) Você aborda temáticas relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e à Educação das Relações Étnico-Raciais nas suas aulas? Se sim, como e quais?

6) Numa escala de 1 a 5, sendo 1 “de extrema importância” e 5 “nenhuma importância”, como você considera o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais dentro do ensino de Biologia? Por favor, justifique sua resposta.

7) Existem conteúdos dentro do ensino de Biologia que você consideraria relativos ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e à Educação das Relações Étnico-Raciais? Se sim, quais?

8) Na sua opinião, quais as maiores dificuldades para trabalhar questões étnico-raciais na disciplina de Biologia?

9) Você já viveu alguma cena de racismo em suas aulas? Se sim, por favor a descreva.

10) Defina o conceito de raça.

#### **Anexo 4.** Compilação de respostas dos questionários.

Abaixo se encontram todas as respostas dadas pelos professores participantes desta pesquisa.

Nas questões dissertativas (**Q4 a Q10**), as respostas são apresentadas de acordo com o número do questionário a que pertencem.

Já nas questões objetivas (**Q1 a Q3**), a coluna das respostas apresenta, em negrito, em quantos questionários tal alternativa apareceu e, entre parênteses, em quais questionários tal alternativa apareceu.

**Q1:** Você conhece a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo currículo escolar?

Tenho pleno conhecimento.	<b>2</b> (2, 4)
Conheço parcialmente.	<b>3</b> (3, 5, 6)
Apenas sei que existe, nunca a li.	<b>1</b> (1)
Não conheço.	<b>0</b>

**Q2:** Você possui conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?

Sei e já as li.	<b>4</b> (2, 3, 4, 5)
Sei, mas não as li.	<b>2</b> (1, 6)
Não sei.	<b>0</b>

**Q3:** Você já soube da oferta de algum curso de formação continuada de professores que trabalhasse o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Sim.	<b>3</b> (2, 3, 4)
Não.	<b>3</b> (1, 5, 6)

**Q4:** Você já fez algum curso de formação continuada de professores que trabalhasse o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais? Se sim, qual?

Todos disseram que **não**.

**Q5:** Você aborda temáticas relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e à Educação das Relações Étnico-Raciais nas suas aulas? Se sim, como e quais?

**1:** "Parcialmente pois me parece que só me enquadraria em Educação das Relações Étnico-Raciais. Em várias temáticas de aulas de Biologia, mas mais marcadamente nas aulas de Genética e evolução falo sobre a questão do preconceito e explico que não tem base científica o que motivou historicamente o racismo e os preconceitos."

**2:** "As relações étnico-raciais permeiam os relacionamentos na escola. Assim, como nos relacionamos, o contato físico acaba por definir nosso posicionamento de forma mais eficaz que o discurso"

**3:** "Não."

**4:** "- A participação na primeira guerra mundial  
- Em genética (poligenia quantitativa)"

**5:** "Penso que sim. O conteúdo regular do 3ª ano do Ensino Médio aborda várias vezes a temática das relações étnico raciais. Na genética, eu trabalho concepções eugênicas da herança quantitativa proposta por Charles Davenport, americano, idealizador das leis de degeneração racial nos EUA no início do séc. XX. Nas aulas de evolução humana eu proponho uma reflexão sobre a variabilidade genética das populações humanas com base na africana e na comparação desta com outras etnias no mundo. Também discuto com os alunos a constituição genética da população brasileira e suas relações com trabalhos de sociólogos/antropólogos, dentre os quais Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre."

**6:** "Não."

**Q6:** Numa escala de 1 a 5, sendo 1 "de extrema importância" e 5 "nenhuma importância", como você considera o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais dentro do ensino de Biologia? Por favor, justifique sua resposta.

- 1: "1 pois essa temática faz parte da nossa história e conhecendo e, a partir disso, valorizando-a podemos dar algum rumo à diminuição do preconceito."
- 2: "Acredito que a importância do tema na Biologia seja desmistificar a dominância branca sobre a negra, demonstrando que a cor da pele não influencia na inteligência, nas aptidões e habilidades."
- 3: "Considero de extrema importância e deveria constar nos conteúdos de Biologia."
- 4: "Quando me refiro a etnias não me refiro especificamente aos africanos, mas todas etnias que significa 'gentios' = estrangeiro: então todos somos 'gentios'."
- 5: "1. As desigualdades sociais e étnicas no Brasil possuem uma origem em vários anos ao longo da história do nosso país. O caminho para uma sociedade mais harmônica passa pela constatação da existência desses problemas. É impossível negar a existência de uma história afro-brasileira na constituição do que é a sociedade hoje."
- 6: "4. Acho que deve ser estudada mais profundamente na disciplina de história, na disciplina de Biologia temos muitos processos e fenômenos próprios."

**Q7:** Existem conteúdos dentro do ensino de Biologia que você consideraria relativos ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e à Educação das Relações Étnico-Raciais? Se sim, quais?

- 1: "Sim.
  - Genética;
  - Evolução;
  - Biologia Geral (abordagens sobre fisiologia, anatomia histologia – pele);
  - História das Ciências Biológicas."
- 2: "Possivelmente o quesito mais relaciona seria na genética, a herança quantitativa."
- 3: "\*\*não respondeu\*\*"
- 4: "Genética"
- 5: "- Evolução Biológica"

- Evolução Humana
  - \* Formação de etnias
  - \* Constituição da população brasileira
- Genética
  - \* Herança Quantitativa”

6: “Não.”

**Q8:** Na sua opinião, quais as maiores dificuldades para trabalhar questões étnico-raciais na disciplina de Biologia?

- 1: “A falta de materiais de apoio para isso; deficiência em formação continuada de professores; deficiências em cursos de licenciatura.”
- 2: “Minha maior dificuldade é relacionar o conteúdo com o assunto de forma natural.”
- 3: “Uma formação incluindo essas questões.”
- 4: "Não existe gene que determine raça, etnia significa conjunto de características culturais como religião, folclore, etc."
- 5: “Como faz parte do conteúdo curricular do colégio, e como está preconizado nos PCNs e celebrado em itens do ENEM, não tenho dificuldade em trabalhar o tema.”
- 6: Primeiramente, temos um programa ser vencido e um livro didático que deve ser acompanhado.  
Segundo, a literatura sobre o assunto é pouca, ou inexistente.  
Terceiro, teríamos que ter maior troca de informações sobre como outras escolas e grupos já fizeram essas discussões, e comentar o que funcionou e o que não funcionou e porque.”

**Q9:** Você já viveu alguma cena de racismo em suas aulas? Se sim, por favor a descreva.

**NÃO.** (4, 5, 6)

- 5: "O \_\_\_\_\_ é uma escola tradicional que busca a adequação em um mundo com tanta fluidez. Abriga alunos das classes mais abastadas da sociedade gaúcha. Como reflexo disto, raramente temos alunos negros no Ensino Médio. Sendo assim, posso dizer que nunca vivi uma cena de

racismo em um ambiente onde predomina uma única etnia: a eurodescendente."

**SIM.** (1, 2, 3)

1: "Já vivi sim. Quando falava para uma turma de EJA sobre a relação evolutiva entre a espécie humana e os macacos, desmistificando a história de que o homem 'veio do macaco' e etc... e uma aluna já idosa disse algo como 'mas eles (os negros) tem que ser mais próximos aos macacos do que o branco, pois sempre, onde eles estão, estão fazendo alguma 'macaquice"'. Foi bem constrangedor, pois naturalmente tínhamos alunos negros em sala e foi bem desconfortável para eles. Respondi à auna de forma bem incisiva que não toleraria falas como a dela e pedi que me esperasse ao final para conversarmos a respeito.

Uma outra situação me ocorreu no Ensino Médio regular quando alguns alunos apresentavam trabalho e dentre eles havia um negro. Não lembro o que de fato ocorreu, mas uma aluna branca falou alguma coisa de cunho racista para o aluno negro, que levou na brincadeira. Eu pedi que ela se retirasse da sala dizendo que havia sido 'ridícula' a fala dela (isso lembro bem de ter dito). No final da situação, eu estava com a aluna chorando no corredor pois eu a havia chamado de ridícula, segundo ela. Bem, conversamos e ela disse que estava acostumada a 'brincar' com o colega. Mesmo assim, repreendi e disse que não aceitaria mais tais brincadeiras."

2: "Muitas. Uma vez uma aluna disse que era branca (apesar de ser mulata média) porque a certidão dela dizia que ela era branca e outra aluna também mulata riu e disse que tudo nasce mais clarinho e depois escurece."

3: "Sim, no ensino fundamental um aluno negou-se a sentar ao lado de um colega negro. Conversamos com a turma sobre o assunto."

**Q10:** Defina o conceito de raça.

1: "Raça é um termo utilizado para designar um conjunto de seres vivos com algumas características físicas semelhantes (mais semelhantes entre si do que com os demais indivíduos da mesma espécie), conceito que não se aplica à espécie humana, uma vez que estudos genéticos mostram que não há base biológica para isso e em especial, ao meu ver, não deveria ser utilizado, uma

vez que os humanos utilizam, sempre que podem, a biologia como uma arma social."

- 2: "Conjunto de genes que definem características morfológicas e fisiológicas de uma espécie".
- 3: "A raça identifica os fatores biológicos como cor da pele, estatura, constituição física."
- 4: "Conjunto de genes que determinam caracteres comuns a grupos de animais capazes de ser determinados e agrupados pela expressão fenotípica.  
No caso humano, não existe esse conjunto de genes pois as diferenças de genes que expressam fenótipos diferentes são menos que 0.005%."
- 5: "Seria um conjunto de características morfológicas que distinguem as populações dentro de uma mesma espécie. Em populações isoladas geograficamente seria o caminho para a especiação sem que esta tenha sido celebrada."
- 6: "Raça, no sentido biológico, seriam variantes dentro da mesma espécie biológica, como as cepas nas bactérias."