



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO

KARINA MARIA DE SOUZA SOARES

A POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA:
UMA ANÁLISE AFROCENTRADA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

JOÃO PESSOA - PB

2020

KARINA MARIA DE SOUZA SOARES

**A POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA:
UMA ANÁLISE AFROCENTRADA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, na Linha de Pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador inicial: **Prof. Dr. José Antônio Novaes da Silva**

Orientador final: **Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva**

JOÃO PESSOA - PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S676p Soares, Karina Maria de Souza.

A população negra nos livros didáticos de biologia :
uma análise afrocentrada por uma educação antirracista
/ Karina Maria de Souza Soares. - João Pessoa, 2020.
207 f. : il.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Ensino de biologia. 2. População negra. 3. Livros de
biologia - Ensino médio. 4. Afrocentricidade. I. Silva,
Eduardo Jorge Lopes da. II. Título.

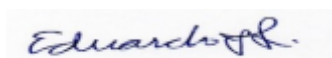
UFPB/BC

CDU 37:57(043)

KARINA MARIA DE SOUZA SOARES

**A POPULAÇÃO NEGRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA:
UMA ANÁLISE AFROCENTRADA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
Orientador - UFPB/CE/PPGE



Prof.^a Dra. Nilvânia dos Santos Silva
Examinadora Interna - UFPB/CE/PPGE



Prof. Dr. Francisco José Pegado Abílio
Examinador Interno - UFPB/CE/PPGE



Prof.^a Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves
Examinadora Externa - UFRB/CECULT



Prof.^a Dra. Eleta de Carvalho Freire
Examinadora Externa - UFPE/PROACAD

JOÃO PESSOA - PB
2020



Não apenas a população negra, mas à nação brasileira, que herdou as tradições advindas da África.

Dedico

¹ SANKOFA é um dos *adinkra*, conjunto de ideogramas que compõem a escrita dos povos *akan*, da África Ocidental. Significa que nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou para trás (NASCIMENTO, 2009).

AGRADECIMENTOS

Ubuntu!! “Sou o que sou pelo que nós somos”.

Reconhecer que não estamos sozinhos nessa existência, que somos seres coletivos, que compartilhamos o caminhar, ou, simplesmente agradecer.

A Deus, pela luz que emana sobre mim cotidianamente;

Ao meu Pai (*in memoriam*), sempre presente em todos os momentos;

A minha Mãe, referência de ser humano na minha vida;

Ao meu Amor, Valdecir Moreno, diferente de todos que amei;

Ao meu filho, Lucas Henrique, meu bem maior;

As minhas queridas irmãs, Eduarda Soares e Izlias Vitória, pela parceria de vida;

Em especial, agradeço ao meu orientador, o Professor Dr. Eduardo Jorge Lopes, pela força, compromisso, ética e, principalmente, por acreditar que sempre é tempo de possibilidades;

Ao Professor Dr. José Antônio Novaes da Silva, responsável por minha imersão nos estudos brasileiros sobre a África e as diásporas africanas e pela oportunidade de descoberta do meu lugar de fala enquanto mulher não negra;

À Professora Dra. Rogéria Gaudêncio do Rêgo e ao Professor Dr. Francisco José Pegado Abílio, pelos préstimos de sua grande sabedoria e disponibilidade em contribuir ao longo de todo o percurso do doutoramento;

Às examinadoras externas que compõem minha banca: Dra. Eleta de Carvalho Freire (UFPE) e Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves (UFRB). Gratidão por aceitar

o convite e pelos ensinamentos passados na qualificação, foram fundamentais para a conclusão deste trabalho;

À Professora Dra. Nilvânia dos Santos Silva, por ter aceitado o convite em participar dessa banca examinadora e contribuir para o aperfeiçoamento deste trabalho;

Aos meus alunos da rede pública, que constituem o cerne catalizador desse processo;

Aos amigos dessa caminhada, em especial, Clemilson Cavalcanti da Silva, Rayssa Maria Anselmo de Brito e Ana Cláudia Pessoa dos Santos, pela motivação e pelo compartilhar de experiências e dificuldades;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPB/CE/PPGE), pelo aprendizado.

Muito Obrigada!

RESUMO

O Brasil se destaca como uma das maiores populações multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos pela diáspora, como, também, é palco das grandes desigualdades sociorraciais que persistem nas diferentes esferas da sociedade, sobretudo na educação. Trata-se de uma nação resultante de um processo histórico formado com base no escravismo e com consequências deletérias para população negra. Reconhecer essas injustiças e o modo como foram estruturadas permite um olhar crítico de educadores na elaboração de estratégias significativas em prol de uma educação não hierárquica que respeite e celebre a variedade de perspectivas culturais existentes na comunidade escolar. Esta tese apresenta uma nova concepção de discussão para os conteúdos presentes nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio como proposta de fomento a uma educação antirracista com base nos princípios epistemológicos da Teoria da Afrocentricidade. A problematização nos direcionou a questionar: Os livros didáticos de Biologia do Ensino Médio contemplam problemáticas referentes à população negra de forma a permitir que essas pessoas sejam compreendidas em sua historicidade, cultura e modos de vida social e econômico? O objetivo geral consistiu em analisar nos livros didáticos de Biologia aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade. Já os objetivos específicos foram: analisar nos livros didáticos de Biologia a relação entre as narrativas sobre o negro e a educação para relações étnico-raciais; investigar o compromisso com o léxico no combate ao racismo linguístico nos livros didáticos de Biologia; e, por último, interpretar as marcas do discurso eurocêntrico nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos bibliográficos adotaram, como proposta epistemológica para análise dos dados coletados, a Teoria da Afrocentricidade com base em suas categorias analíticas, a partir da contribuição de teóricos e pesquisadores, como Asante (2009; 2014; 2015; 2019), Karenga (2009), Diop (2010), Munanga (2000; 2005; 2010), Mazama (2009), Finch III (2009), Rabaka (2009), Nascimento (2009; 2014), entre outros. Os resultados demonstraram que as duas coleções didáticas selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2018), que são as mais adotadas pelas escolas da rede pública de Ensino Médio e que constituíram nosso campo empírico de investigação, divergem na discussão da temática étnico-racial nos conteúdos didáticos. Na coleção “Biologia Moderna”, evidenciamos o caráter eurocêntrico, racista, objetivo e acrítico na abordagem do conhecimento que a distancia dos princípios afrocêntricos. Na coleção “Biologia Hoje”, observamos que as aproximações em relação ao paradigma da Afrocentricidade estão presentes, porém de forma eventual. Constatamos a fragilidade que ainda se faz presente nesses materiais pedagógicos no que se refere a uma abordagem que contemple os diversos grupos sociais como significativos para construção do conhecimento, como, também, os limites dos programas de avaliação de livros didáticos pelo governo brasileiro em relação à falta de coerência com o que está preconizado em seus editais de seleção. Assim, concluímos, que a ideia afrocêntrica para educação, enquanto proposta epistemológica inovadora contra hegemônica, oferece à comunidade negra a centralidade de sua história, ciência e cultura na abordagem dos conhecimentos biológicos.

Palavras-chave: Afrocentricidade. População Negra. Livro Didático de Biologia.

ABSTRACT

Brazil stands out as one of the largest multiracial populations in the world and is home to a significant contingent of African descendants dispersed throughout the diaspora, as well as being the scene of great socio-racial inequalities that persist in different spheres of society, especially in education. It is a nation resulting from a historical process formed on the basis of slavery and with detrimental consequences for the black population. Recognizing these injustices and the way they were structured allows for a critical look by educators in the development of meaningful strategies in favor of a non-hierarchical education that respects and celebrates the variety of cultural perspectives existing in the school community. This thesis presents a new concept of discussion for the contents present in high school biology textbooks as a proposal to promote an anti-racist education based on the epistemological principles of the Afrocentricity Theory. The problematization led us to ask: Do the high school biology textbooks contemplate problems related to the black population in order to allow these people to be understood in their historicity, culture and social and economic ways of life? The general objective was to analyze in the Biology textbooks approximations and distances between the narratives about the black population and the Afrocentricity paradigm. The specific objectives were: to analyze in the Biology textbooks the relationship between the narratives about the black people and education for ethnic-racial relations; investigate the commitment to the lexicon in the fight against linguistic racism in Biology textbooks; and, finally, to interpret imprints of the Eurocentric speech in secondary education Biology textbooks. The research was based on the qualitative approach and the bibliographic methodological procedures adopted, as an epistemological proposal for analysis of the collected data, the Theory of Afrocentricity built on its analytical categories, found on the contribution of theorists and researchers, such as Asante (2003; 2009 ; 2019), Karenga (2009), Diop (2010), Munanga (2004; 2012; 2019), Mazama (2009), Finch III (2009), Rabaka (2009), Nascimento (2009; 2014), among others. The results showed that the two didactic collections selected by PNLD 2018 (Textbook National Program), which are the most adopted by public secondary schools and that constituted our empirical field of investigation, diverge in the discussion of the ethnic-racial theme in the didactic contents. In the "Modern Biology" collection, the Eurocentric, racist, objective and uncritical character is highlighted in the approach to knowledge that distances it from Afrocentric principles. In the "Biology Today" collection, it is observed that the approximations in relation to the Afrocentricity paradigm are present, however in an occasional way. The fragility that is still present in these pedagogical materials is noted with regard to an approach that contemplates the various social groups as significant for the construction of knowledge, as well as the limits of the textbook evaluation programs by the Brazilian government in relation to the lack of consistency with what is recommended in their selection notices. Thus, it is concluded, that the Afrocentric idea for education, as an innovative counterhegemonic epistemological proposal, offers the black community the centrality of its history, science and culture in the approach of biological knowledge.

Keywords: Afrocentricity. Black Population. Biology Textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
COPENE	Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste
CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações Capes
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DNA	Ácido Desoxirribonucleico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
LABEC	Laboratório de Ensino de Ciências
LEHIA	Projeto Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para a Autonomia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Neabi	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Paraíba
ONG	Organização Não-Governamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN +	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro do Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SSE	Secretaria de Saúde do Estado
TCC	Trabalho de conclusão de Curso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mapeamento das teses disponibilizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais e Estaduais do Nordeste de acordo com os descritores Relações Étnico-Raciais e Livro Didático de Biologia, no período de 2010 a 2019.	32
Tabela 2 – Mapeamento do quantitativo das Teses por Programas de Pós-Graduação em nível nacional disponibilizadas no banco de dados da CAPES, sem utilização de filtro, de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.....	34
Tabela 3 – Mapeamento do quantitativo das Dissertações do Mestrado Acadêmico por Programas de Pós-Graduação em nível nacional disponibilizadas no banco de dados da CAPES, sem utilização de filtro, de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.....	35
Tabela 4 – Mapeamento do quantitativo das Dissertações do Mestrado Profissional por Programas de Pós-Graduação em nível nacional disponibilizadas no banco de dados da CAPES, sem utilização de filtro, de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.....	36
Tabela 5 – Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Ensino Médio, Paraíba/PB. Dados estatísticos por unidade de Federação, 2017.....	95
Tabela 6 – Percentual total de distribuição das coleções didáticas de Biologia PNLD 2018 referente as séries do Ensino Médio.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento das teses disponibilizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) de acordo com os descritores Relações Étnico-Raciais e Livro Didático de Biologia, no período de 2010 a 2019.	33
Quadro 2 – Relação das Teses disponibilizadas no banco de dados da CAPES no Programa de Pós-Graduação em Educação, de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.	34
Quadro 3 – Relação das Dissertações do Mestrado Acadêmico disponibilizadas no banco de dados da CAPES nos Programas de Pós-Graduação em nível nacional, sem utilização de filtro, de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.	35
Quadro 4 – Relação das Dissertações de Mestrado Profissional disponibilizadas no banco de dados da CAPES nos Programas de Pós-Graduação em nível nacional, sem utilização de filtro, de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.	36
Quadro 5 – Desdobramentos Legais da Lei nº 10.639/2003.....	80
Quadro 6 – Plano de Trabalho: estrutura para o desenvolvimento da pesquisa...106	
Quadro 7 – Identificação catalográfica das coleções didáticas de Biologia aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 para as três séries do Ensino Médio.	108
Quadro 8 – As Grandes áreas da Biologia de cada série do Ensino Médio selecionadas para análises.	114
Quadro 9 – Categorias afrocêntricas utilizadas no escopo analítico.....	131
Quadro 10 – Perfis dos autores das coleções didáticas analisadas.	131
Quadro 11 – Conteúdos didáticos disposto nos módulos 1 e 4 do livro da 1ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Moderna, 2016.....	137
Quadro 12 – Conteúdos didáticos disposto nas Unidades 1, 4 e 5 do livro da 1ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Hoje, 2017.....	138
Quadro 13 – Conteúdos didáticos disposto nos Módulos 1 e 4 do livro da 2ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Moderna, 2016.....	138
Quadro 14 – Conteúdos didáticos disposto nas Unidades 1, 2 e 5 do livro da 2ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Hoje, 2017.....	139

Quadro 15 – Conteúdos didáticos disposto nos Módulos 1 e 4 do livro da 3ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Moderna, 2016.....	139
Quadro 16 – Conteúdos didáticos disposto nas Unidades 1, 2 e 3 do livro da 3ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Hoje, 2017.....	140
Quadro 17 – Imagens de pesquisadores brancos representando o conhecimento científico.	145
Quadro 18 – Cientistas negros e seu legado científico para humanidade	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Coleção Didática Biologia Moderna, PNLD 2018. Editora Moderna...	109
Figura 2 –	Coleção Didática Biologia Hoje, PNLD 2018. Editora Ática.....	110
Figura 3 –	Ficha Bibliográfica.	117
Figura 4 –	Ficha de Apontamentos	118
Figura 5 –	Fragmento do texto “Humanidade e ciência”, Capítulo 1.	143
Figura 6 –	Imagens que representam a diversidade de papéis e funções de pessoas negras na sociedade.....	149
Figura 7 –	Pessoas negras representando a diversidade étnico-racial.....	150
Figura 8 –	Padrão da coloração rosada ou bege para representação da pele humana.	151
Figura 9 –	Transmissão cultural dos valores típicos de cada sociedade.....	151
Figura 10 –	Crianças negras em estado de desnutrição.	156
Figura 11 –	Dieta balanceada para nutrição humana.....	157
Figura 12 –	Frequência do alelo da anemia falciforme.....	159
Figura 13 –	Hemácias de paciente com anemia falciforme. À direita hemácia em meia-lua típica da doença	159
Figura 14 –	Pesquisas evidenciam a maior letalidade do Covid 19 na população negra.....	163
Figura 15 –	Formas distintas de representação da doença parasitária (leishmaniose tegumentar) em cada coleção didática da 2ª série.....	164
Figura 16 –	Pessoas negras apresentadas no conteúdo de Anatomia e Fisiologias Humanas em cada coleção didática da 2ª série.....	165
Figura 17 –	Herança africana no Brasil	169
Figura 18 –	Figuras representativas do capítulo 12: Revestimento, suporte e movimento do corpo humano	171
Figura 19 –	Sanguessugas aplicadas sobre hematomas pós-cirúrgicos.....	172
Figura 20 –	Chegada do navio Beagle ao Brasil.	174
Figura 21 –	Cor da pele e diversidade.	176
Figura 22 –	Óleo sobre tela, Museu Municipal de Soissons, França.....	178

SUMÁRIO

1	IDEAÇÃO	16
1.1	O “ESTADO DA ARTE” DAS PESQUISAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A PRODUÇÃO DISCENTE BRASILEIRA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO PERÍODO DE 2010-2019.....	30
2	AFROCENTRICIDADE E EDUCAÇÃO.....	42
2.1	DO PARADIGMA DOMINANTE AO PARADIGMA EMERGENTE	44
2.2	O PARADIGMA AFROCÊNTRICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS	60
2.3	EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	68
2.4	A LEI Nº 10.639/2003: EM DEFESA DA CULTURA NEGRA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	75
3	OS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DO MUNDO NATURAL	82
3.1	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	89
4	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	97
4.1	DA ABORDAGEM DA PESQUISA, NATUREZA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ASPECTOS TEÓRICOS	99
4.2	DELINEANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: DA ESCOLHA DO TEMA À REDAÇÃO DO TEXTO.....	104
4.2.1	Primeira etapa: da escolha do tema.....	104
4.2.2	Segunda etapa: elaboração do plano de trabalho	105
4.2.3	Terceira etapa: identificação das fontes.....	107
4.2.4	Quarta etapa: localização das fontes e obtenção do material.....	114
4.2.5	Quinta etapa: leitura do material	115
4.2.6	Sexta etapa: confecção de fichas	116
4.2.7	Sétima etapa: construção lógica do trabalho	118
4.2.8	Oitava etapa: redação do texto.....	119

4.3	A TEORIA DA AFROCENTRICIDADE COMO SUPORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO	119
5	POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA ANÁLISE AFROCENTRADA DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	128
5.1	TEMAS ESTRUTURADORES DO ENSINO DE BIOLOGIA: LOCALIZANDO OS CONTEÚDOS ANALISADOS.....	133
5.2	A AGÊNCIA AFRICANA E A LOCALIZAÇÃO PSICOLÓGICA NOS CONTEÚDOS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA	140
5.3	A DESCOBERTA DO LUGAR DO AFRICANO COMO SUJEITO NOS CONTEÚDOS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA	155
5.4	A DEFESA DOS ELEMENTOS CULTURAIS AFRICANOS NOS CONTEÚDOS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA	166
5.5	UMA NOVA NARRATIVA DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E O REFINAMENTO LÉXICO NOS CONTEÚDOS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA.....	173
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	189
	ANEXO A – TEÓRICOS NEGROS - BIOGRAFIA	206

1 IDEIAÇÃO

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Com base nos princípios epistemológicos da Teoria da Afrocentricidade e a partir do campo de estudos da educação para relações étnico-raciais, esta pesquisa apresenta uma nova concepção de discussão acerca dos conteúdos presentes nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio, como proposta de fomento para uma educação antirracista. A Afrocentricidade para presente tese constitui “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93).

A questão da diversidade e da valorização das diferenças são pautas de debate nos diversos âmbitos da sociedade brasileira, resultado de um processo árduo de lutas e conquistas pela superação do racismo e das desigualdades sociais conduzido pelo Movimento Negro e pelos demais grupos e organizações que atuam na linha de frente pela dignidade da população negra². De acordo com Gomes (2011, p. 110) “o Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora”³.

Inserida nessa construção histórica de misturas raciais, enquanto pesquisadora, educadora, mulher não negra – como denotam minhas características fenotípicas – e produto de uma educação eurocêntrica, estar ciente do meu lugar de

² Nessa pesquisa, utilizamos os termos: “negros, afro-brasileiros, afrodescendentes ou descendentes de africanos” para designar os que são chamados, no Brasil, de pretos, pardos, mestiços, mulatos. Considero negra, a soma da população identificada como preta e parda pelo IBGE.

³ A palavra diáspora foi originalmente usada no Antigo Testamento para designar a dispersão dos judeus de Israel para o mundo. Recentemente, tem se aplicado o mesmo vocábulo, por analogia à condição judaica, aos movimentos dos povos africanos e afrodescendentes no interior do continente negro ou fora dele. A diáspora traz em si a ideia do deslocamento que pode ser forçado como na condição de escravo, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais (SANTOS, 2008, p. 181).



fala, como também, reconhecer os privilégios sociais decorrentes da cor da minha pele é o primeiro passo para entender sistemas de opressão e lutar contra eles.

Para a pesquisadora Djamila Ribeiro (2017), lugar de fala se refere ao nosso *lôcus* social, ou seja, o lugar que ocupamos socialmente e que nos permite vivenciar aprendizados e horizontes distintos, mas que, uma vez imposto, dificulta a possibilidade de mudança. “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Dessa forma, conhecer para entender como as relações étnico-raciais foram estruturadas, através do resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra, é premissa para que tenhamos acesso à nossa autêntica formação identitária: aquela que não é narrada pelo ponto de vista do “outro” e de seus interesses.

Nesse sentido, é necessário destacar que o caráter eurocêntrico presente no processo de afirmação de nossas identidades e sua influência nas escolas brasileiras e na produção do conhecimento, o qual se manteve resguardado ao longo do século XX e início do século XXI, opera como um espelho que distorce o que reflete, ou seja, segundo Quijano,

Todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 118).

A partir desse pressuposto e da compreensão de que nossa humanidade é uma construção social e, portanto, pode ser reinventada, realizar essa discussão no ambiente escolar, onde persistem históricas desigualdades sociais e raciais⁴, permite ao docente “articular o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação” (GOMES, 2010, p. 20). É com essa vontade de saber e fazer que descortino meu cotidiano profissional, comprometida com uma educação de qualidade e sempre acreditando que podemos contribuir para um mundo no qual

⁴ A educação brasileira tem sido apontada pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, assim como pelos movimentos sociais e, em especial pelo Movimento Negro, como um espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais (GOMES, 2011).



prevaleça a oportunidade de igualdades. Ademais, “as escolas são reflexos da sociedade que as desenvolve” (ASANTE, 2019, p. 136).

A minha aproximação com os estudos sobre a população negra surgiu nas primeiras disciplinas cursadas ao longo da graduação, no Curso de Ciências Biológicas na UFPB, no ano de 2002. Quando cursei o componente curricular Biologia Molecular do Desenvolvimento, segundo período, fui apresentada às discussões sobre as relações étnico-raciais pelo professor da disciplina, o qual transparecia um pertencimento racial positivo enquanto homem negro. Em uma perspectiva tímida, ele fazia a articulação entre os estudos biológicos da epidemia de HIV/Aids e as transformações que o seu surgimento acarretava ao contexto sociocultural do nosso país.

Transportar a Biologia, área do conhecimento em que predomina o cientificismo, para o centro de um debate discursivo que prevaleça o contexto histórico e social no qual estamos inseridos, oportuniza o diálogo profícuo a respeito das relações étnico-raciais ao pleitear “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, e um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (BRASIL, 2004, p. 6).

Convencida dessa assertiva, resolvi abraçar o desafio que culminou na produção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Homens positHIVos: a cor da vulnerabilidade masculina na Grande João Pessoa – PB*⁵, no ano de 2006, que me possibilitou, no decorrer da pesquisa, os primeiros diálogos com as questões sociais e da saúde da população afro-brasileira e africana. Como resultado deste estudo, foi possível inferir a predominância dos negros (pesquisa de campo realizada apenas com pessoas soropositivas do sexo masculino) à exposição ao HIV, o que corroborou com os dados estatísticos do Ministério da Saúde⁶ em nível nacional e local, visto que 85% dos entrevistados voluntários declaravam-se pertencentes a esse grupo étnico/racial. Isto pode ser entendido devido às condições de desvantagens econômica e social da população negra, que dificultam o acesso à informação e ao preservativo de boa qualidade.

⁵ SOARES, Karina Maria de Souza. **Homens positHIVos: a cor da vulnerabilidade masculina na Grande João Pessoa - PB**. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2006.

⁶ Segundo dados do Boletim Epidemiológico de DST/Aids do Ministério da Saúde sobre raça/cor, do ano de 2005, o percentual de homens negros infectados pelo HIV perfazia um total de 43,3%. (BRASIL, 2005, p. 31).



Em 2007, na Prefeitura Municipal de Cabedelo, município do litoral da Paraíba, assumi o componente curricular Ciências, a ser ministrado nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa foi minha primeira experiência docente na condição de prestadora de serviços. Logo de início, fui desafiada a lidar com a problemática da convivência com a diversidade racial e as manifestações de discriminação que dela resultam – o racismo –, precisava reelaborar saberes para dar conta das necessidades que surgiam na sala de aula. Nesta perspectiva, cabe ao docente assumir uma postura crítica e política, enquanto estratégia fundamental para que possa educar relações étnico-raciais de forma democrática e participativa, pois,

A forma como segmentos da sociedade são classificados, do ponto de vista da percepção de traços físicos, condiciona a trajetória de vida de cada indivíduo, podendo resultar em estigmas e desvantagens para uns e capital social para outros (BRASIL, 2013, p. 22).

Isso posto, significa que aprendemos na vida social e na cultura a enxergar as pessoas como negras e brancas, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar e, conseqüentemente, a hierarquizar as classificações raciais, como também sociais, de gênero, entre outras, assim, aprendemos a tratar as diferenças de forma desigual no contato social, na maneira como somos educados e socializados (GOMES, 2010). Nesse âmbito, a educação assume papel importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, colaborando para a desconstrução do imaginário social brasileiro e das representações inadequadas e estereotipadas dos grupos subordinados da sociedade, só então, esse olhar e essa forma de racionalidade podem ser superados.

Buscar novos horizontes na intenção de suscitar viabilidade para direcionar as demandas presentes na prática do contexto educacional, sejam elas de ordem social, política, cultural, da saúde, e que muitas vezes fogem do nosso alcance, é necessário para que possamos colaborar de maneira positiva na formação cidadã de nossos alunos, e nesse sentido, “a educação deve contribuir para a auto formação da pessoa - ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver” (MORIN, 2013, p. 65). Ciente que adotar uma postura crítica implica desafios, decidi começar pelo autoquestionamento: entender o meu lugar de fala, duvidar do que parece “natural”, fazer perguntas, muitas perguntas.



Desse modo, senti a necessidade de aprofundar os estudos sobre a temática e evadir-me do mundo fechado de referências e práticas eurocêntricas em que fui (de)formada ao longo de minha trajetória escolar, cidadã e profissional, talvez até ludibriada por um discurso ideológico hegemônico considerado o normal, o correto. Além disso, em um passado recente, não reconhecia meu lugar de fala e usufruía dos privilégios da zona de conforto dos brancos sem muitos questionamentos. Devido a essas circunstâncias, talvez uma outra perspectiva para minha construção identitária tenha sido silenciada e, o meu discurso na sala de aula, impulsionado por tendências homogeneizantes. Sobre esta última afirmação, Munanga (2005) considera essa falta de preparo da grande maioria dos profissionais da educação, para lidar com a problemática da diversidade, um reflexo do nosso mito de democracia racial⁷, que fragiliza o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

Assim, na intenção de continuar a pesquisa realizada na graduação, buscava possibilidades de vincular a temática HIV/Aids aos conteúdos didáticos, dada a urgência de encontrar estratégias que pudessem colaborar para a prevenção da doença, trabalhava com o público alvo da epidemia, os adolescentes, e, à época, Cabedelo/PB estava entre os cinco municípios da Paraíba com maior número de casos de Aids acumulados (BRASIL, 2005). Decidi aprofundar os estudos sobre HIV/Aids, por ser uma doença prevalente na população negra, o que, dessa forma, oportunizaria adentrar no campo de discussão dos aspectos sociais, culturais e da saúde que envolvem esse grupo de maior vulnerabilidade, proporcionando essa discussão articulada ao ensino de Biologia.

Logo depois, no ano de 2008, fui aprovada em concurso público para docência na Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB, também para os anos finais do Ensino Fundamental, novos desafios nesse percurso, mas com a certeza de que poderia muito contribuir. No cotidiano da sala de aula, era perceptível a dificuldade de colegas quando provocados a dialogar sobre as questões étnico-raciais, pois lhes faltavam subsídios teóricos para tal discussão. Ademais, o livro didático adotado e usado como ferramenta pedagógica para planejamento das aulas e socialização da temática entre os discentes também apresentava essa lacuna.

⁷ Por muitos anos, a ideia que se fazia do Brasil era constantemente associada, nos livros didáticos ou nos canais de comunicação, à existência de uma democracia racial, já que o país era fruto da mestiçagem cultural e racial (ABREU, 2010), ou seja, o mito de que vivíamos em um paraíso racial.



Entre conversas e planejamentos pedagógicos, buscávamos alternativas em metodologias que despertassem o interesse dos alunos. Era evidente a necessidade de trabalharmos, além da biologia da doença, a prevenção e as implicações sociais que a epidemia acarretava. Porém, a formação acadêmica dos professores, especialmente na área de Ciências Biológicas e Exatas, devido ao excesso de pragmatismo teórico e cientificismo, geralmente impedem que essas graduações sejam interpeladas pelas teorias sociais e culturais e, dessa forma, isolam os conhecimentos.

Essa percepção de fragmentação dos saberes é mencionada nos trabalhos de Reis e Fonseca (2017, p. 220) quando ressaltam que “a falta de conexão entre conteúdos promulgada por essa forma de currículo tem influenciado na manutenção de um *status* da Biologia alheia a qualquer estrutura social e cultural”. Por outro lado, a conexão das Ciências Biológicas com outras áreas do conhecimento, a exemplo das relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, meio ambiente, é importante para que o universo escolar possa atuar na formação de cidadãos conscientes e capazes de tomar decisões de forma responsável e autônoma.

Mais adiante, ingressei na especialização, com a monografia intitulada: *Educação e saúde: uma parceria na prevenção ao HIV/Aids nas escolas públicas*⁸, defendida no ano de 2010, a qual objetivou identificar o conhecimento e a atuação dos professores de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas municipais de João Pessoa/PB sobre HIV/Aids e Vulnerabilidade. Após o término da pesquisa de campo e análise dos dados coletados, pude perceber a ausência do discurso docente capaz de contemplar as especificidades dos diferentes grupos sociais em articulação aos conteúdos didáticos quando se fazia necessário, o que acaba por invisibilizar a realidade da qual os alunos fazem parte. Nesse sentido, a educação deixa de ser substantiva e significativa quando subtrai das discussões a população descendente do continente africano e tudo que a ela se relaciona no contexto das práticas pedagógicas. Como resultado, acaba privilegiando uma perspectiva eurocêntrica como tradicionalmente tem ocorrido.

Em continuidade à minha formação acadêmica, através da motivação de encontrar respostas para algumas inquietações, fui aprovada no mestrado do

⁸ SOARES, Karina Maria de Souza. **Educação e saúde: uma parceria na prevenção ao HIV/Aids nas escolas públicas**. 95f. Especialização em Ensino de Ciências. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010.



Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa de Processos de Ensino-Aprendizagem.

Assim, como resultado de mais uma etapa finalizada no ano de 2014, na dissertação, intitulada: *Educação para prevenção: o discurso de professoras de Ciências do Ensino Fundamental II em tempos de HIV/Aids*⁹, analisei as práticas pedagógicas dessas educadoras¹⁰ acerca da prevenção ao HIV/Aids, temática inserida no contexto das discussões ligadas à sexualidade e vulnerabilidade social. Todas as docentes que participaram da pesquisa, de forma voluntária, eram licenciadas em Ciências Biológicas, uma área de estudo que tradicionalmente não privilegia as discussões voltadas para temáticas sociais e culturais, o que foi ratificado na pesquisa. O discurso das docentes sobre sexualidade apresentava-se fortemente baseado no biológico e no natural, uma posição que dificulta toda uma análise e abordagens mais flexíveis e que girem em torno de aspectos da realidade dos sujeitos.

Foi observado, também, que a discussão dessas temáticas nas escolas pesquisadas é realizada, tradicionalmente, como conteúdo da disciplina de Ciências, portanto, o enfoque dado é em relação à descrição do sistema genital, dos tipos e dos usos de métodos contraceptivos e de informações relacionadas às doenças, o que acaba favorecendo um debate superficial e, muitas vezes, ausente acerca da prevenção do HIV/Aids. Destaco este estudo como peso maior para continuidade da minha vida acadêmica.

Nesse mesmo período, junto ao orientador, foi firmada uma parceria com o grupo de pesquisas Atagbá¹¹, que contribuía para a produção de trabalhos, entre artigos e capítulos de livros publicados, em articulação com o campo de estudos da Educação e Saúde da população negra¹². Também assumi a gestão da escola onde

⁹ SOARES, Karina Maria de Souza. **Educação para prevenção**: “o discurso de professoras de ciências do ensino fundamental II em tempos de HIV/AIDS”. 2014. 120 f. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014.

¹⁰ Nesse estudo, utilizamos o gênero feminino para nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, uma vez que a Educação é eminentemente composta por essa categoria, o que também corroborou com os nossos dados.

¹¹ Grupo de pesquisa vinculado ao Neabi (Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Paraíba), à época, coordenado pelo Prof. Dr. José Antônio Novaes da Silva, professor titular da UFPB, que desenvolve pesquisas e estudos relacionados à temática étnico-racial vinculadas à Lei nº 10639/2003 e seus desdobramentos, bem como a influência do racismo no processos de Educação e Saúde.

¹² Foram publicados os seguintes trabalhos: a) SOARES, Karina Maria de Souza; SILVA, José Antônio Novaes. Práxis pedagógica em tempos de HIV/Aids. **Temas em Educação**, UFPB, v. 25, p. 78-95, 2016. b) SOARES, Karina Maria de Souza; SILVA, José Antônio Novaes; SANTOS, Sônia Cristina. Iniciação sexual de adolescentes e jovens de uma escola pública de João Pessoa/PB: roteiros, percursos e diferenças. In: ABÍLIO, Francisco José Pegado et al. (Orgs.). **Ensino de ciências**



trabalhava no município de João Pessoa/PB, a essa época, já havia me desligado de Cabedelo/PB, município no qual era prestadora de serviço. Agora sob uma nova ótica, na função de gestora escolar, dialogava com os pares sobre parte do conhecimento adquirido, nas diferentes oportunidades que surgiam no ambiente de trabalho, e, até mesmo, em conversas informais na sala de aula com os alunos, de modo que os resultados me estimulavam a continuar neste campo de pesquisa.

Em março de 2016, ingressei no doutorado em Educação, do mesmo programa, no intuito de consolidar os estudos nesse campo de pesquisa, sempre em atenção ao perfil atual da epidemia: aumento dos índices na população de adolescentes e jovens e predominância na população negra (BRASIL, 2017b), contudo, enxergando novas possibilidades para aprofundar as discussões nesse campo de investigação.

Em paralelo ao doutorado, em outubro de 2018, fui convidada para administrar uma escola em tempo integral, anos iniciais, ainda no município de João Pessoa, localizada em um bairro nobre, uma realidade que ainda não havia vivenciado. Entre conversas informais com os professores e equipe técnica pedagógica, percebia a resistência para dialogar sobre a temática, ouvindo falas do tipo: “nesta escola, não existe racismo!”. Sabia que outros desafios estavam por vir, porém, a certeza de que estava no espaço privilegiado para realizar essa discussão não me permitia desanimar. Segundo Gomes:

É também um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social, no qual deve estar incluído o direito à diferença (GOMES, 2010, p. 20).

Buscava estratégias que proporcionassem esse diálogo na comunidade escolar. Tivemos a oportunidade de realizar uma parceria com a UFPB - Centro de Educação, para execução de um projeto de extensão na escola: “Projeto Letramento e Escolarização a partir de Histórias Individuais para a Autonomia” (LEHIA), o qual

naturais, exatas e da saúde: dialogicidade e perspectivas transdisciplinares. 1. ed. João Pessoa: UFPB, 2016, v. 1. p. 307-334. c) SOARES, Karina Maria de Souza; SILVA, José Antônio Novaes; SANTOS, Sônia Cristina. Sexualidade e sexo (in)seguro entre adolescentes e jovens, dos anos finais, de duas escolas públicas de nível fundamental da cidade de João Pessoa/PB(Brasil). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, p. 61-76, 2015.



tinha como objetivo a formação continuada de docentes da Educação Básica para melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes, através de palestras e oficinas realizadas mensalmente, por um período de um ano, com os professores da academia especializados nas diferentes áreas do conhecimento, contemplando temáticas específicas do nosso cotidiano escolar. Enxergava, naquele momento, a oportunidade de trazer essa discussão para o interior da escola com o respaldo necessário para um diálogo aberto, motivador e consistente.

Ao longo das palestras e oficinas ministradas durante a formação, pude ratificar, em acordo aos estudos já realizados sobre a temática (SILVA, A. C., 2011; GOMES, 2010), a fragilidade presente no discurso docente ao adentrar na discussão sobre a educação para relações étnico-raciais, faltavam subsídios teóricos e práticos: o desconhecimento dos documentos legais que embasam essa discussão na sala de aula; o mito da democracia racial ainda muito consistente, o que reflete o silenciamento sobre a questão; era perceptível o descompromisso com a temática, como, também, a forma naturalizada para realizar a abordagem, o que favorece o reforço de estereótipos. Nesse sentido, é importante ressaltar que:

[...] os estereótipos são uma maneira de 'biologizar' as características de um grupo, isto é, considerá-las como fruto exclusivo da biologia, da anatomia. O processo de naturalização ou biologização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição da cidadania a negros, mulheres e homossexuais. (BRASIL, 2009, p. 26).

Ficou evidente o quanto precisamos avançar para um ambiente escolar saudável, no qual prevaleçam relações sociais positivas isentas de preconceito, racismo e discriminação. Assim, em comum acordo com as equipes docente e técnica pedagógica da escola, depois dessa experiência valorosa, que oportunizou enxergar sobre um novo prisma a nossa realidade, assumimos o desafio de dar continuidade aos estudos sobre a temática para que pudéssemos ter condições de vislumbrar novos caminhos para superação da situação atual e o aprimoramento das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Outro fator preponderante que contribui para o embasamento da discussão sobre as relações étnico-raciais na escola é o conteúdo disposto nos livros didáticos. De acordo com a pesquisa realizada por Silva, A. C. (2011), que investigou sobre a representação social do negro nos livros didáticos de Língua Portuguesa, foram



evidenciadas mudanças significativas quando comparadas a uma outra pesquisa realizada pela mesma autora na década de 1980. O estudo realizado pela pesquisadora nos anos de 1980 identificou a rara presença dos negros nos materiais didáticos, que quando existia, estava atrelada à desumanização e estigma. A desconstrução da invisibilidade e estereótipos da representação social do negro nos materiais didáticos influenciam, sobremaneira, na mudança de postura entre professores e alunos, uma vez que:

Essas mudanças podem concorrer, em grande parte, para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra, para a aceitação e integração com as crianças pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias (SILVA, A. C., 2011, p. 13).

Na intenção de aprofundar os estudos sobre a temática, tenho participado de congressos, conferências e seminários. Como experiência mais recente, participei do II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste (II COPENE Nordeste), com a discussão: Epistemologias Negras e Lutas Antirracistas, realizado em maio de 2019, pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Na oportunidade, além da apresentação de trabalho oral, intitulado: *Adolescentes e jovens: a cor da vulnerabilidade ao HIV/Aids no estado da Paraíba*, também atuei como avaliadora de trabalhos na modalidade pôsteres.

Ao longo do doutoramento, realizei o estágio de docência durante dois semestres, em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), na intenção de aplicabilidade do conhecimento elaborado sobre a temática investigada durante minha trajetória de pesquisadora. Em acordo com o orientador¹³ e também professor do componente curricular Biologia e Fisiologia Celular do Curso de graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura), do turno diurno, da UFPB, no qual foi realizado o estágio de docência, propusemos um projeto piloto que tinha como objetivo apresentar e discutir com os discentes a fisiologia celular atrelada à aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 e relacioná-la com aspectos da vida diária das pessoas.

¹³ Na época, a presente tese era orientada pelo professor Dr. José Antônio Novaes da Silva.



Trazer a referida Lei, em vigência desde 09 de janeiro de 2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados da educação básica, contribui para ampliarmos o debate na perspectiva de uma educação que priorize a diversidade e especificidades dos diferentes grupos populacionais. Também é importante agregar a essa discussão os desdobramentos legais da Lei nº 10. 639/2003 (BRASIL, 2003), a exemplo do Parecer do CNE/CP nº 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas (BRASIL, 2004a); e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, como ferramentas pedagógicas para discussão da educação das relações étnico-raciais no âmbito da educação, uma vez que se trata de políticas públicas (BRASIL, 2004b).

Por conseguinte, ressalto a importância de trabalharmos temáticas que motivem reflexões sobre grupos marginalizados ou não legitimados historicamente, a exemplo da população negra, mulheres e homossexuais, nas distintas etapas de escolaridade da educação básica, principalmente no campo das Ciências da Natureza, onde observamos um discurso em que predomina os domínios da ciência, ou seja, uma tendência em negligenciar outras áreas de conhecimento, sobretudo das Ciências Humanas.

O projeto realizado durante o estágio de docência, como também minha inserção nas leituras e estudos durante o doutoramento sobre a Teoria da Afrocentricidade, me possibilitaram enxergar novos caminhos para delinear a presente pesquisa. Tinha convicção da importância da escola em cumprir esse debate e, enquanto educadora, a oportunidade de colaborar nesse processo, priorizando uma discussão voltada para as emergências da população negra, que permaneceu invisibilizada durante séculos sob um viés eurocêntrico, o que vem contribuindo para o tratamento desigual na escolarização desse grupo populacional ao não considerar o seu legado histórico e cultural. A partir desse entendimento, transportar a Lei nº 10.639/2003 para sala de aula, aliada aos princípios da Afrocentricidade, permite ao docente,

Afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-



brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares (GOMES, 2010, p. 20).

Tal proposta de reorientação de paradigmas contribui para atender de modo satisfatório os anseios da população negra no ambiente escolar, uma vez que objetiva, na dinâmica histórica e cultural do continente africano, promover a prática interativa nos diferentes ambientes sociais em que vivem os alunos.

Assim, diante do exposto sobre os desafios da feitura de uma perspectiva contra-hegemônica para discussão dos conteúdos presentes nos materiais didáticos de Biologia, foi que decidi refletir sobre a importância de trazer, como **objeto** de investigação desta tese, “A educação para as relações étnico-raciais: a população negra nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio”. Propomos, desse modo, apreciar esses materiais didáticos tendo como orientação a seguinte **questão de pesquisa**: Os livros didáticos de Biologia do Ensino Médio contemplam problemáticas referentes à população negra de forma a permitir que essas pessoas sejam compreendidas em sua historicidade, cultura e modos de vida social e econômico?

Nessa compreensão, para atender ao objeto e questão de pesquisa, a **hipótese** formulada foi de que a construção de uma outra episteme de produção do conhecimento (Teoria da Afrocentricidade), para além do modelo educacional unicultural com pretensões hegemônicas, parte do campo das discussões da educação para relações étnico-raciais como proposta de fomento para uma educação antirracista.

A Teoria da Afrocentricidade, que alicerça a análise dos dados coletados dos livros didáticos, foi apresentada e sistematizada por Molefi Kate Asante na década de 1980, educador afroamericano, a partir da contribuição de pensadores como Du Bois (1868-1963), Cheikh Anta Diop (1923-1986), Marcus Garvey (1887-1940), Malcolm X (1925-1965), Maulana Karenga (1941)¹⁴.

Apesar de observarmos divergências de opiniões, os pensadores citados caminhavam em direção a um único propósito: a libertação do povo africano. Molefi Asante apresentou à humanidade essa forma de pensamento, a qual constituiu a base para realização de uma leitura crítica nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio, com a finalidade de identificar aproximações e distanciamentos entre o paradigma

¹⁴ Ver biografia dos pensadores negros em Anexo A.



afrocêntrico e os conteúdos presentes no livro didático de Biologia como pressupostos para a discussão das relações étnico-raciais no cenário da educação escolar. Dessa forma, de acordo com Asante (2014, p. 3), a Afrocentricidade estabelece: “um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos”.

Sob essa percepção, a Afrocentricidade, como proposta de reorientação de paradigmas, contribui para valorização da relação entre conhecimento científico, aprendizagem e práticas sociais livres de discriminação, e deve ser concebida sob o respaldo de um compromisso léxico que segue ao encontro do combate ao racismo linguístico possivelmente presente nesses conteúdos. Segundo Asante (2014, p. 11), “a importância de identificarmos e combatermos esse viés, permite que jovens e adolescentes negros marginalizados tenham a oportunidade, através do sistema educacional, de conquistar a informação que lhes é negada”.

Nesse cenário, Silva e Rocha (2018) entendem que a educação, com base na valorização das diferenças, precisa ser capaz de criar as condições e possibilidades para realizarmos a articulação e apropriação dos diferentes saberes nesse campo de estudo. Os autores consideram a interdisciplinaridade como sendo esse novo arquétipo educacional para efetivar esse diálogo, pois,

Apresenta o potencial de vencer as barreiras disciplinares, a hiperespecialização, a hiperfragmentação do saber contribuindo para a sua religação e cooperando para o estabelecimento de passarelas permanentes, por meio das quais irão transitar saberes particulares que se mostram fundamentais para a construção do conhecimento (SILVA; ROCHA, 2018, p. 309).

Ainda sobre a importância da interdisciplinaridade como viés articulador entre os diferentes saberes, podemos aqui adensar ao pensamento de Silva e Rocha (2018), o caráter transformador de mentalidades e comportamentos da educação, quando esta é concebida como ciência multifocalizada e pluridimensionada, em que a perspectiva da diversidade é requerida pela multiplicidade das perspectivas particulares (FAZENDA, 2008, p. 11). Em acordo com o entendimento de Silva e Rocha (2018) e Fazenda (2008), o diálogo fundamentado nas escolas de forma crítica e reflexiva sobre a educação para relações étnico-raciais visibiliza caminhos para delinearmos novas configurações de interpretação da história e cultura da população



negra, (re)formulando as janelas do passado. Assim, a educação das relações étnico-raciais refere-se:

A processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 710).

Os argumentos elencados, que apontam para necessidade de uma discussão isenta de uma concepção hegemônica tradicional acerca da educação para as relações étnico-raciais no campo de estudo das Ciências da Natureza, tendo como pressuposto um outro referencial epistemológico que atenda de modo satisfatório aos anseios da população negra, reforçam a importância da presente pesquisa para a educação.

Assim, me despeço da escrita na primeira pessoa do singular (eu) e, adoto, a partir de agora, a escrita na primeira pessoa do plural (nós), por entender que o uso dessa narrativa se aproxima daquela que Colombo (2005, p. 282) denomina de “narração reflexiva”. Este estilo de narração revela que a sua principal estratégia retórica:

[...] consiste em alternar discursos na primeira pessoa do singular, nos quais o pesquisador explicita as próprias motivações, emoções, inclinações, simpatias e se torna visível como eu-narrador; e discursos na terceira pessoa, nos quais o pesquisador se distancia do texto/evento produzido para analisá-lo com base em referências, metodologias, teorias que se referem a sua específica profissão de cientista social (COLOMBO, 2005, p. 284).

Finalizo minha trajetória autobiográfica, sobre a qual venho tentando consolidar convicções e atitudes de responsabilização social que me atravessam no campo educacional, ciente de que as minhas experiências individuais e coletivas partiram do meu lugar de fala enquanto mulher não negra que, ao reconhecer alguns privilégios sobre outras identidades, me proporcionaram uma tomada de consciência acerca da importância de um posicionamento crítico e responsável diante das configurações



culturais, políticas e sociais da nossa sociedade, sobretudo, as que se relacionam às questões étnicas e raciais.

1.1 O “ESTADO DA ARTE” DAS PESQUISAS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A PRODUÇÃO DISCENTE BRASILEIRA DA PÓS-GRADUAÇÃO NO PERÍODO DE 2010- 2019

De acordo com a pesquisa intitulada *Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte*, realizada por Tânia Muller, em 2018¹⁵, na área de Educação, foi possível identificar as lacunas, permanências e mudanças apontadas por esse estudo no contexto educacional. A pesquisa realizada pela referida autora objetivou a sistematização e análise da produção acadêmica brasileira sobre o livro didático e relações étnico-raciais entre os anos de 2003 e 2014 disponibilizadas no banco de dados da Capes.

Foi observado que a concentração de teses e dissertações sobre a temática se localiza nas Universidades Federais, sendo encontradas apenas cinco pesquisas em instituições privadas. Com base nos dados analisados na pesquisa, Muller apresenta o seguinte resultado:

O Sudeste incide o maior número de pesquisas e em diferentes universidades (52%). Embora no Sul, especificamente na UFPR – Universidade Federal do Paraná, houve uma maior concentração de produção (24%), seguido pelo Nordeste com 17% e a região Norte com apenas 7%, havendo maior prevalência de produção sobre a temática em nível de mestrado (MULLER, 2018, p. 82).

Também, de acordo com a pesquisa, há uma concentração maior em nível de mestrado, e observou-se que a partir de 2009 houve um aumento considerável das produções acadêmicas nessa área de estudo. Talvez esse novo perfil apresentado tenha ocorrido devido a mudanças no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) após 2007, quando os editais de concorrência para participação no Programa passaram a exigir o cumprimento da Resolução do Conselho Nacional de Educação

¹⁵ Pesquisa realizada sobre o “Estado da arte” da produção acadêmica brasileira a respeito do livro didático e relações étnico-raciais, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), Fundação Araucária e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC). Universidade Federal Fluminense (UFF). Faculdade de Educação. Niterói, Rio de Janeiro, Brasil (MULLER, 2018).



nº 01 de 17 de junho de 2004, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004b). Essas mudanças foram impulsionadas pela forte influência dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, como também, de intelectuais negros e especialistas para que a legislação fosse cumprida, ou seja, a efetivação da Lei nº 10.639/2003, o que pode ter pressionado as editoras dos livros didáticos para se adequarem aos novos editais (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013).

Com o intuito de reforçarmos os dados apresentados por Muller (2018) sobre o estado da arte das pesquisas direcionadas à educação para relações étnico-raciais e o livro didático, e a relevância da nossa pesquisa, também realizamos uma investigação no banco de dados multidisciplinar disponibilizado via *online* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que agrega informações de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado, das diversas áreas do conhecimento que foram defendidas a partir de 1987. O resultado foi organizado em tabelas e quadros, porém temos ciência de que nem toda a produção discente sobre a temática investigada encontra-se catalogada no banco de dados da CAPES.

Nosso levantamento foi realizado com os descritores “Relações Étnico-Raciais” e “Livro Didático de Biologia”, visibilizando a produção de teses, uma vez que, em consonância com os achados de Muller (2018), observamos que há uma maior produção em nível de mestrado. Decidimos, então, mapear a produção de teses das Universidades Federais e Estaduais em nível nacional, e de forma mais específica, em nível Nordeste, levando em consideração o contexto de produção científica no qual estamos inseridos.

Inicialmente, fizemos uma busca nas teses dos últimos dez anos (2010 - 2019), em nível nacional, nos programas de Educação e Ciências Biológicas, por considerarmos que a nossa pesquisa dialoga com as referidas áreas de conhecimento. Obtivemos um total de 8.843 trabalhos catalogados nos programas de Educação, os quais apontam alguma relação com os descritores apresentados, enquanto nos programas de Ciências Biológicas foram encontrados apenas 508 trabalhos. Em relação aos resultados obtidos nos Programas de Educação em nível nacional, também nos ajudaram os achados da pesquisa realizada por Muller (2018), ou seja, confirmamos uma maior concentração de teses que versam sobre as relações



étnico-raciais e livro didático na Região Sudeste (mais de 50%), sendo que a Universidade de São Paulo apresenta a maior produção, 744 pesquisas.

Podemos inferir a partir desses dados, em relação à quantidade da produção para o programa de Ciências Biológicas, que ainda há uma predominância do cientificismo nesta área, ou seja, observamos certa dificuldade de realocar a Biologia para um outro campo discursivo. Essa ausência de discussão da Biologia com outras áreas do conhecimento fragiliza uma reflexão crítica acerca dos conteúdos dos livros didáticos ministrados em sala de aula, o que dificulta a conexão com o contexto sociocultural do qual os alunos fazem parte. Precisamos considerar as relações entre educação, participação e transformação da realidade de vida.

Em um segundo momento, para os mesmos programas de pós-graduação, recorte temporal e descritores, porém, apenas para Universidades Federais e Estaduais do Nordeste, encontramos um total de 246 teses para o programa de Ciências Biológicas, todas concentradas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em relação aos programas de Educação das Universidades do Nordeste, foram encontradas 1.674 teses distribuídas nas instituições de ensino superior como ilustra a Tabela 1:

Tabela 1 – Mapeamento das teses disponibilizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais e Estaduais do Nordeste com os descritores Relações Étnico-Raciais e Livro Didático de Biologia, no período de 2010 a 2019.

Nº	Universidades	Quantidade de Teses
01	Fundação Universidade Federal De Sergipe	77
02	Fundação Universidade Federal Do Piauí	70
03	Universidade Estadual Do Ceará	29
04	Universidade Federal Da Bahia	291
04	Universidade Federal Da Paraíba	196
05	Universidade Federal De Alagoas	47
06	Universidade Federal De Pernambuco	203
07	Universidade Federal Do Ceará	468
08	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte	293
	Total Geral	1.674

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2019).

Para seleção das produções catalogadas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi feito um levantamento mais detalhado. Identificamos, primeiramente, os títulos das teses com base nos descritores, quando não eram suficientes, realizávamos uma breve leitura de seus resumos e palavras-chaves. Os resultados obtidos mostram que a UFPB ocupa o quinto lugar em produções científicas de acordo com os descritores selecionados, perfazendo um total de 196 teses. Porém, apenas



seis, o que representa 3,06% do total de teses encontradas na UFPB, apresentam uma relação direta com os descritores que elencamos para a presente pesquisa, ou seja, estão inseridas no universo da educação para relações étnico-raciais, dessa forma, fazem alusão ao nosso objeto de estudo.

Identificamos cinco teses nas linhas de pesquisas Estudos Culturais e Políticas Educacionais, e ainda uma tese que não aponta sua linha de pesquisa, pois foi um trabalho anterior à plataforma sucupira¹⁶ (Quadro 1). Todas as cinco pesquisas estão relacionadas à discussão das relações étnico-raciais e trazem uma perspectiva crítica e reflexiva a respeito do contexto social, cultural, econômico, religioso no qual a população negra está inserida, mas nenhuma delas articula concomitante o livro didático de Biologia e a educação para relações étnico-raciais.

Quadro 1 – Mapeamento das teses disponibilizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com os descritores Relações Étnico-Raciais e Livro Didático de Biologia, no período de 2010 a 2019.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais			
Nº	MÊS/ANO	AUTOR(A)	TÍTULO
01	07/2013	Lucas Vieira de Lima Silva	<i>Empoderamento de afro-brasileiros no futebol: o Projeto Atleta Cidadão do Futuro como espaço de inclusão social</i>
02	12/2015	Tarcia Regina da Silva	<i>Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil</i>
03	08/2018	Djavan Anterio de Lucena Santos	<i>Brincando na roda dos saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico</i>
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais			
04	02/2014	Lenise Oliveira Lopes Sampaio	<i>Materialidades e subjetividades dos corpos encarnados: análise das narrativas escritas para crianças</i>
05	02/2014	Luciana Augusto Barreto	<i>Pela graça da “mistura”: ações afirmativas, discurso e identidade nos cursos de direito em universidades públicas paraibanas</i>
Trabalho anterior à plataforma sucupira			
06	07/2009	Alba Cleide Calado Wanderley	<i>A construção da identidade afro-brasileira nos espaços das irmandades do sertão paraibano</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2019).

Outro ponto a ser observado é quanto ao ano de publicação dessas teses, a maioria concentra-se nos últimos quatro anos. Apesar de a Lei nº 10.639/2003 estar em vigor desde 2003, com o intuito de promover as relações étnico-raciais positivas no ambiente educacional, percebemos que precisamos muito avançar no fomento de pesquisas que estimulem docentes a viabilizar processos educativos comprometidos, que possam contribuir para mitigar essa ausência de referências.

¹⁶ A Plataforma Sucupira é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação do Brasil (CAPES, 2019).



De outro modo, realizamos uma nova busca do quantitativo das teses e dissertações por Programas de Pós-Graduação em nível nacional disponibilizadas no banco de dados da CAPES de acordo com o descritor “Afrocentricidade”. Encontramos um total de vinte e uma pesquisas distribuídas nos diversos Programas de Pós-Graduação das Universidades Federais e Estaduais do Brasil em nível de doutorado (Tabela 2 e Quadro 2), mestrado acadêmico (Tabela 3 e Quadro 3) e mestrado profissional (Tabela 4 e Quadro 4).

Tabela 2 – Mapeamento do quantitativo das Teses por Programas de Pós-Graduação em nível nacional disponibilizadas no banco de dados da CAPES de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.

Programas	Quantitativo
Teologia	01
Educação	02
Direito	02
Total de Teses	05

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020).

Quadro 2 – Relação das Teses disponibilizadas no banco de dados da CAPES por Programas de Pós-Graduação em nível nacional, de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.

MÊS/ ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	AUTOR(A)	TÍTULO
03/2014	Escola Superior de Teologia	Lilian Conceição da Silva Pessoa de Lira	<i>Elementos teopedagógicos afrocentrados para superação da violência de gênero contra as mulheres negras: Diálogo com a comunidade- terreiro Ilé àṣẹ yemojá omi olodò e 'o acolhimento que alimenta a ancestralidade</i>
03/2016	Universidade Federal de Pernambuco	Claudilene Maria da Silva	<i>Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento</i>
12/2016	Universidade de São Paulo	Ricardo Matheus Benedicto	<i>Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro'</i>
05/2017	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Reinaldo Silva Pimentel Santos	<i>Racismo, direito internacional e direitos humanos: a afrocentricidade como proposta para desconstrução da intolerância'</i>
03/2019	Universidade de Brasília	Luciana de Souza Ramos	<i>O direito achado na encruza: territórios de luta, (re) construção da justiça e reconhecimento de uma epistemologia jurídica afro-diaspórica</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020).



Tabela 3 – Mapeamento do quantitativo das Dissertações de Mestrado Acadêmico por Programas de Pós-Graduação em nível nacional disponibilizadas no banco de dados da CAPES, de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.

Programas	Quantitativo
Antropologia	01
Ciências Jurídicas	01
Educação	05
Educação, cultura e Comunicação	01
Estudos da Linguagem	01
Linguagens e Representações	01
Química	01
Serviço Social	01
Total de Dissertações	12

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020).

Quadro 3 – Relação das Dissertações de Mestrado Acadêmico disponibilizadas no banco de dados da CAPES por Programas de Pós-Graduação em nível nacional, de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.

MÊS/ ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	AUTOR(A)	TÍTULO
02/2002	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Jorge Manoel Adão	<i>O negro e a educação: movimento e política no estado do Rio Grande do Sul (1987 - 2001)</i>
12/2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Patrícia da Silva Pereira	<i>Griot-educador: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afro-gaúcha</i>
01/2016	Universidade Estadual de Santa Cruz	Lincoln Nascimento Cunha Júnior	<i>Keita! O legado do griot (1995), de dani kouyaté: resistência cultural em perspectiva afrocentrada</i>
02/2016	Universidade Federal de São Carlos	Machado, Elaine Roberta Silvestre	<i>No Caminho de Tikorô um lagarto: Cartografias de percurso do cuidado na educação: aprendendo com o povo Dagara</i>
03/2016	Universidade do Estado do Rio De Janeiro	Erivelton Thomaz da Silva	<i>Etnomatemática e Afrocentricidade: caminhos para a investigação de possibilidades através dos jogos africanos OURI e TARUMBETA</i>
02/2017	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)	Ivonete Aparecida Alves	<i>Educação Infantil e relações étnicas e raciais: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos</i>
03/2017	Universidade Federal Da Paraíba (João Pessoa),	Sergio Pessoa Ferro	<i>Garotos afeminados”, “meninas machões”: raça, gênero e sexualidade no conselho tutelar de Juazeiro/BA</i>
05/2017	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Renan Fagundes de Souza	<i>Das teias de Ananse para o mundo – áfricas e africanidades na literatura infantil e juvenil contemporânea em língua espanhola'</i>
09/2017	Universidade Estadual da Paraíba,	Alcione Ferreira da Silva	<i>Nas trilhas da ancestralidade e na força da cor: protagonismo social de mulheres da comunidade quilombola do grilo-pb na luta pelo direito social à terra</i>
02/2018	Universidade Federal de Goiás	Marysson Jonas Rodrigues Camargo	<i>Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: a experiência do Coletivo Ciata'</i>
08/2018	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Maria de Lourdes Ramos De Melo	<i>Educação escolar e tradições no quilombo São José da Serra- Valença/RJ: um encontro de saberes na perspectiva da lei 10.639/03'</i>



05/2019	Universidade Federal de Minas Gerais	Gabrielle Marie Clothilde Hartemann	<i>Voltar, contar e lembrar de Gangan: por uma arqueologia griótica afrodecolonial em Mana, Guiana</i>
---------	--------------------------------------	-------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020).

Tabela 4 – Mapeamento do quantitativo das Dissertações de Mestrado Profissional por Programas de Pós-Graduação em nível nacional disponibilizadas no banco de dados da CAPES, de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.

Programas	Quantitativo
Educação e Diversidade	01
Ensino de História	01
Filosofia e Ensino	01
Saúde	01
Total de Dissertações	04

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Período da consulta: janeiro/2020.

Quadro 4 – Relação das Dissertações de Mestrado Profissional por Programas de Pós-Graduação em nível nacional disponibilizadas no banco de dados da CAPES, de acordo com o descritor “Afrocentricidade”.

MÊS/ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	AUTOR(A)	TÍTULO
02/2017	Centro Federal de Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca	Katiuscia Ribeiro Pontes	<i>Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03</i>
04/2017	Universidade de Brasília	Daniela Marques das Mercês Silva	<i>Cadê o SUS aqui? Discussões da equidade em saúde para o povo negro no âmbito do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2004-2014) da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial'</i>
08/2018	Universidade do Estado da Bahia	Keith Emanuelle Matias Regis	<i>Cuidado e saúde no terreiro bandaleongo: orientando uma proposta de educação afrocentrada para a saúde no município do Juazeiro-ba'</i>
12/2018	Universidade Federal do Paraná	Maria Bethania de Araújo	<i>. História da África e dos africanos no Ensino Fundamental: análise de uma abordagem didática'</i>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Período da consulta: janeiro/2020.

Podemos observar diante das pesquisas disponibilizadas no banco de dados da CAPES, para o descritor Afrocentricidade (vinte e uma), após a leitura de seus resumos, que o pensamento africano ocupa centralidade no aporte epistemológico apenas em doze trabalhos, a Afrocentricidade como abordagem metodológica aparece em dois, e como palavra-chave em onze trabalhos. Apesar de um quantitativo ínfimo de trabalhos encontrados sobre a temática, o que contribui para predominância de uma vertente eurocêntrica na produção científica das diversas áreas do conhecimento e, da invisibilidade de outras possibilidades teóricas, constatamos que a Teoria da Afrocentricidade se faz presente nestas pesquisas enquanto referencial para um olhar afrocentrado do objeto de investigação, como meio para superação de



uma abordagem eurocêntrica, o que podemos considerar como um caminho profícuo de abertura para novas produções. Em relação ao objeto desta tese, não foi encontrado nenhum trabalho articulando a Afrocentricidade e o livro didático.

Cabe ressaltar a mínima representatividade de teses encontradas na área de Educação com o descritor “Afrocentricidade”, apenas duas. A primeira, *Afrocentricidade, Educação e Poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro* do autor Ricardo Benedicto Matheus, defendida no ano de 2016, na Universidade de São Paulo (USP). Nesta pesquisa, o autor objetivou compreender o papel do eurocentrismo no cenário educacional brasileiro a partir de uma crítica afrocêntrica do pensamento educacional de Rui Barbosa, José Veríssimo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, bem como dos modelos educacionais defendidos e implementados por estes importantes pensadores da educação do país. A segunda, *Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento*, de autoria de Claudilene Maria da Silva, também defendida no ano de 2016 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisadora objetivou analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras vivenciadas institucionalmente em duas escolas públicas brasileiras. Para tanto, ela assume os estudos Pós-Coloniais Latino Americanos como abordagem teórico-metodológica em diálogo com a Afrocentricidade como posição epistemológica, compreendendo-os como possibilidades de produção de um conhecimento de ruptura com a hegemonia do pensamento eurocêntrico.

De acordo com a leitura integral das teses citadas da área de Educação, constatamos que a Teoria da Afrocentricidade não se apresenta enquanto aporte teórico nestas pesquisas, porém, uma abordagem metodológica afrocêntrica, como defende Benectido (2016), favorece, sobremaneira, para uma reflexão sobre a superação dos modelos hegemônicos e eurocêntricos presentes na sociedade moderna e, de forma mais contundente, no nosso universo educacional. Desse modo, a presente pesquisa, além de trazer essa contribuição, qual seja, os subsídios para uma leitura crítica e reflexiva a respeito dos processos de ensino-aprendizagem na educação brasileira a partir dos princípios defendidos por esta teoria, apresenta uma análise original dos conteúdos presentes nos livros didáticos de Biologia, promove uma discussão sobre as relações étnico-raciais no contexto da educação das Ciências



da Natureza, evidencia o pensamento africano como forma de promoção da agência dos povos afro-brasileiros e da sua diáspora em prol da liberdade humana, como defende seus apreciadores.

A partir destas informações, situamos o estado da arte para ratificar a importância dos estudos sobre a população negra a partir de uma perspectiva epistêmica que atenda às suas demandas, de forma a proporcionar a discussão das relações étnico-raciais no ambiente escolar e, assim, concorre para promoção da igualdade racial na formação educacional de nossos alunos, sobretudo, quando essa discussão pode ser fomentada com base no conteúdo do livro didático de Biologia, como defendemos nessa tese. Como diz Nascimento (2009), uma abordagem afrocentrada pode colaborar na transmissão, de geração em geração, de crenças, costumes, hábitos, conhecimentos e valores afro-brasileiros sem culpa, medo e distanciamento, contribuindo para a transformação da sociedade, a partir das histórias e memórias que valorize e respeite as tradições africanas e afro-brasileiras.

A ideia da Afrocentricidade contraria a “visão excludente, discriminatória e preconceituosa que a cultura eurocêntrica historicamente manifesta, defendendo a assunção dos afrodescendentes como sujeitos e agentes de práticas culturais e escolares” (SILVA, M., 2016, p. 259). Nessa perspectiva, uma base epistemológica afrocentrada objetiva a promoção de práticas de interação dos diversos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, dentro da dinâmica histórica e cultural própria do continente africano.

A escola, ao cumprir seu compromisso enquanto instituição social, contribui ao empregar e reelaborar os saberes socialmente produzidos, mas ao fazê-lo não poderá desistir de problematizar narrativas sobre o negro instituídas sob bases hegemônicas, a exemplo daquelas veiculadas pelos materiais pedagógicos “que expande uma imagem estereotipada negativa do negro e uma imagem estereotipada positiva do branco” (SILVA, A. C., 2011, p. 16). De acordo com Verrangia e Silva (2010, p. 710), “é importante ressaltar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção das relações étnico-raciais positivas em virtude da marcante diversidade em seu interior”.

Desse modo, o presente estudo se volta para a análise afrocentrada dos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio, diante da diversidade cultural e racial presente no contexto educacional de nosso país, na busca de alternativas para fomentar um diálogo entre professor – aluno que “represente uma possibilidade de maturidade



intelectual e uma forma de ver a realidade como algo que abre novos caminhos para a compreensão humana” (SILVA, M., 2016, p. 260).

Segundo Morin (2003, p. 17), “as informações são parcelas dispersas do saber e estão presentes em toda parte, nas ciências, nas mídias, porém, precisam estar relacionadas ao conhecimento organizado para que sejam de fato assimiladas”. Trazer o livro didático como fonte de pesquisa para investigar, a partir das informações presentes em seus conteúdos, as possibilidades de sistematização dessa discussão em sala de aula nos enseja à transparência das possíveis lacunas existentes e que podem fragilizar um diálogo crítico e reflexivo entre professores e alunos sobre a realidade de um grupo da sociedade que corresponde a mais de 50% da população brasileira atualmente (IBGE, 2016). Krasilchik ratifica:

Ensinar os alunos a identificar as ideias principais apresentadas e, em seguida, a reescrever essas ideias com suas próprias palavras, servirá para que aprendam a trabalhar com a linguagem escrita, e o aprendizado não ficará limitado à Biologia (KRASILCHIK, 2008, p. 68).

O livro didático, na atualidade, constitui referência para o desenvolvimento contínuo da prática docente, o que ratifica a importância de sua avaliação permanente, pois, de acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 46), “caracteriza-se como parte de um movimento que tem história”. Ainda de acordo com os teóricos, “um estudo sobre esse tema contribui de maneira significativa para formação do professor e do uso crítico desse recurso”. Contudo, pesquisas realizadas sobre o livro didático desde a década de 1970 apontam para suas deficiências e limitações (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, p. 36).

Tendo em vista a questão de pesquisa apresentada que buscamos responder durante as análises dos livros didáticos de Biologia, propomos como **objetivo geral**: *Analisar nos livros didáticos de Biologia aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade*, que se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**: 1) Analisar nos livros didáticos de Biologia a relação entre as narrativas sobre o negro e a educação para relações étnico-raciais; 2) Investigar o compromisso com o léxico no combate ao racismo linguístico, nos livros didáticos de Biologia; 3) Interpretar as marcas do discurso eurocêntrico nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio.



Diante do exposto, a presente pesquisa de doutorado, intitulada: ***A população negra nos livros didáticos de Biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista***, está organizada em cinco capítulos, mais as considerações finais, a partir da orientação do percurso teórico-metodológico que delineamos para leitura do nosso objeto de pesquisa. O capítulo primeiro, nomeado **Ideação**, abordamos a trajetória da pesquisadora durante o percurso acadêmico até a consecução da tese de doutorado; o “estado da arte” das pesquisas sobre o livro didático de Biologia e as relações étnico-raciais com o propósito de ratificar a importância desse estudo para o campo da Educação, de forma mais específica, para o campo de estudos das Ciências da Natureza; e, por fim, os elementos estruturantes da pesquisa: objeto de estudo, hipótese, questão de pesquisa, objetivos geral e específicos e a justificativa do trabalho.

O segundo capítulo, o qual intitulamos **Afrocentricidade e Educação**, apresentamos a Teoria Epistemológica da Afrocentricidade (histórico, pressupostos, categorias) elaborada na década de 1980, por Molefi Kete Asante, e evidenciamos sua importância para compreensão dos princípios balizadores de uma educação voltada para a valorização da diversidade racial existente no ambiente escolar. Assim, realizamos essa discussão a partir dos conteúdos presentes nos livros didáticos de Biologia sob o panorama de pesquisadores que caminham nessa direção, dentre eles: Asante (2009; 2014; 2015; 2019), Karenga (2009), Diop (2010), Munanga (2000; 2005; 2010), Mazama (2009), Finch III (2009), Rabaka (2009) e Nascimento (2009; 2014). Ainda neste capítulo, tecemos o diálogo sobre a importância da educação para relações étnico-raciais no campo das Ciências da Natureza com o respaldo legal da Lei nº 10.639/2003 em defesa da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

O terceiro capítulo, intitulado **Livros Didáticos de Biologia do Ensino Médio: uma discussão para além do mundo natural**, reflete sobre a importância do livro didático de Biologia, enquanto artefato curricular, proporcionar uma discussão que articule os conhecimentos científicos às vivências e experiências dos alunos, contribuindo para construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade da qual fazem parte. Também, apresentamos nesse capítulo, o histórico e a contextualização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no cenário educacional brasileiro.

O quarto capítulo, o **Percurso Teórico-Metodológico da Pesquisa**, discorre sobre os procedimentos, tratamento dos dados coletados, do corpus documental



selecionado, o aporte teórico e metodológico de abordagem dos dados pelo qual optamos por perseguir nesta tese, ou seja, a Afrocentricidade, de inspiração do afro-americano Molefi Kate Asante. Para isso, procuramos traçar a metodologia indicada por Asante (2014), sob a égide de sua obra de referência para os estudos afrocentrados, *Afrocentricidade: a teoria da mudança social*, além de descrever os procedimentos de análise com base nessa abordagem e a apresentação das obras analisadas.

No quinto capítulo, **Por uma educação antirracista: uma análise afrocentrada das coleções didáticas de Biologia do Ensino Médio**, buscamos evidenciar, a partir da análise dos conteúdos presentes nos livros didáticos de Biologia, aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade. Destacamos, também, a importância dessa abordagem epistemológica inovadora e os caminhos para disseminá-la e desenvolvê-la no campo da educação para relações étnico-raciais, pois, entendemos que, na atualidade, “os estudos africanos não atendem apenas a uma demanda exclusiva do Movimento Social Negro, mas de toda a sociedade, e torna-se indispensáveis para o conhecimento do mundo no qual vivemos e dos mundos que nos precederam” (MOORE, 2009, p. 17), e, nessa perspectiva, atuam como terreno fértil para promoção de uma educação que busca a contemplação das verdadeiras dimensões de nossa diversidade.

Nas **Considerações Finais**, retomamos os objetivos da pesquisa e a hipótese, tecemos reflexões acerca dos resultados obtidos, confirmando a tese defendida nessa investigação. Evidenciamos, ainda, a despeito dos limites e desafios enfrentados para efetivarmos uma discussão dos conteúdos didáticos de Biologia com base na diversidade que constitui a educação brasileira, como também, novas aberturas, novas propostas de investigação para a produção do conhecimento no campo das Ciências da Natureza, na perspectiva da educação para relações étnico-raciais.



2 AFROCENTRICIDADE E EDUCAÇÃO

Educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito é socializar o aprendiz; enviar uma criança para escola é prepará-la para tomar parte de um grupo social. (ASANTE, 2019, p. 136).

No presente capítulo, apresentamos a Teoria da Afrocentricidade, paradigma epistemológico que surge de forma sistematizada no início da década de 1980, e tem como precursor o educador e pesquisador afro-americano Molefi Kate Asante. A ideia Afrocêntrica é concebida em resposta à hegemonia europeia e apresenta como cerne catalizador uma nova concepção de leitura para história do povo africano e de sua diáspora, livre de estereótipos e do olhar estrangeiro: “de que nós africanos devemos operar como agentes autoconscientes, não mais satisfeitos em ser definidos e manipulados de fora. Cada vez mais controlamos nosso destino por meio de uma autodefinição positiva e assertiva” (MAZAMA, 2009, p. 111).

Considerar os antigos egípcios como civilização negra africana, e como berço da Medicina, da Filosofia, da Engenharia e da Arte (FINCH III, 2009) vai de encontro ao pensamento ocidental hegemônico que prevaleceu nos últimos quatrocentos anos e consolidou o eurocentrismo (supremacia branca) na construção do processo histórico da humanidade.

A origem africana da civilização egípcia, defendida por Cheik Anta Diop (1923-1986), na década de 1950, inicialmente recusada pela comunidade acadêmica, porém, posteriormente respaldada por estudos comprovados cientificamente, nos permite refazer “o discurso de que as populações humanas, submetidas à diáspora, não tinham um outro passado, a não ser o da escravização” (SILVA, J. A. N, 2016, p. 54). A negação de todo conhecimento científico e cultural dos diferentes povos africanos, como também a invisibilidade do lugar, da respeitabilidade, responsabilidade e liderança no contexto histórico, contribui para um processo educativo de opressão, onde prevalece o discurso do colonizador.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da discussão dos diferentes conteúdos presentes nos livros didáticos de Biologia, como também, de outros componentes curriculares para o Ensino Médio, articulados aos pressupostos teóricos da Afrocentricidade como possibilidade de contribuição para uma educação pautada



em princípios humanizados que considere a diversidade étnica, social, religiosa e cultural dos diferentes povos e nações e que nos permita a tomada de decisões de forma crítica nos diferentes espaços da sociedade.

Contudo, essa articulação precisa ser realizada de forma consciente, contextualizada e com qualidade, assim como propõe o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

Cabe, portanto, ligar as experiências da população negra (história da vida passada no continente africano, mecanismos de resistência, organização social, religião, cultura) ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos(as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades (BRASIL, 2006, p. 22).

Resgatar esse conhecimento a partir da centralidade africana, ou seja, das histórias vividas pelos seus ancestrais e da sua diáspora, o que propõe a Afrocentricidade, permite que o povo africano seja protagonista na construção de suas narrativas, se distanciando cada vez mais do pensamento eurocêntrico. Entretanto, apesar da legislação que fundamenta a obrigatoriedade dessa temática no currículo da educação básica¹⁷, ainda temos muito caminho a percorrer para que essa proposta seja consolidada, haja vista que educar para relações étnico-raciais perpassa por ressignificar e modificar as conjunturas reproduzidas historicamente entre negros e brancos embasadas por pressupostos raciais.

¹⁷ A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante à implementação da lei, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. Nesse cenário, foi aprovado em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).



2.1 DO PARADIGMA DOMINANTE AO PARADIGMA EMERGENTE

Durante a década de 1960, um grupo de intelectuais afro-americanos, que fazia parte dos recentes departamentos de Estudos Negros¹⁸ das universidades e faculdades estadunidenses, iniciou um novo processo para análise das informações, com o objetivo acadêmico imediato de criar a oportunidade para "uma perspectiva negra" na academia americana de ciências sociais, artes e humanidades, em oposição ao que havia sido considerado a "perspectiva branca", que refletia experiências eurocêntricas no currículo e atuava como se fosse universal (ASANTE, 2009). Isto impactou profundamente os programas da maioria das instituições de ensino superior nos Estados Unidos.

Já no final dos anos 1970, Molefi Kate Asante propôs uma orientação afrocêntrica, assim definida por ele, para a análise dessas informações, fazendo surgir um novo paradigma de trabalho acadêmico no final do século XX, de maneira mais ampla, uma oportunidade para mudarmos nossas regras e nossos regulamentos, a partir de uma visão de mundo diferente que investiga e estabelece novas formas de articular a pesquisa e o conhecimento nesse campo. Em 1980, Molefi Asante publicou o livro *Afrocentricidade: a teoria da mudança social*, que sistematizou a primeira discussão sobre o conceito. Embora o termo seja anterior ao seu livro e tenha sido usado por diversos intelectuais, inclusive por ele nos anos 1970, e Kwame Nkrumah¹⁹ na década de 1960, segundo Mazama (2009, p. 118), "a afrocêntrica integrou os maiores princípios de vários sistemas filosóficos anteriores, tanto cronológica quanto logicamente, certamente não surgiu no vácuo", já existia na qualidade de pensamento e orientação para investigação. Cabe resgatarmos essa trajetória histórica até a consolidação do pensamento afrocêntrico como orientação epistemológica²⁰.

¹⁸ "Estudos Negros" foi um termo que surgiu do clima político e acadêmico da década de 1960 nos Estados Unidos. Quando os estudantes da cidade de São Francisco fizeram uma campanha em 1968 para cursos que refletiam as experiências do povo africano, pediram "Estudos Negros", pois grande parte do currículo era "Estudos Brancos" desfilando como se fossem universais (ASANTE, 2015).

¹⁹ Kwame Nkrumah (21 de setembro de 1909 – 27 de abril de 1972) foi um grande lutador e divulgador do pan-africanismo, em uma permanente luta contra a "balcanização" de África, como estratégia imperialista da dominação sobre o continente (GELEDÉS, 2014).

²⁰ Importante ressaltar que não esgotamos todas as referências que tratam da construção do pensamento afrocêntrico ao longo de sua consolidação histórica. Os pesquisadores adotados pela presente pesquisa estão mais familiarizados com os textos e as referências existentes em língua inglesa e com autores norte-americanos. Certamente, futuras pesquisas poderão abranger o leque de estudiosos da temática em outras nacionalidades.



A Europa, de posse de um arsenal bélico potente, poder econômico e das estruturas jurídicas e educacionais do colonialismo, em pleno século das luzes, e ainda convicta que estava acima de todas as culturas humanas já produzidas, decidiu escrever a história de todo resto do mundo de acordo com a sua própria imagem. Frantz Fanon, em sua obra *Os Condenados da Terra*, denuncia a violência que antecede a instauração do mundo colonial e, conseqüentemente, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais de poder e dominação. Segundo Fanon,

Todo povo colonizado, isto é, todo povo no seio do qual nasce um complexo de inferioridade, de colocar no túmulo a originalidade cultural local - se situa frente-a-frente à linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. O colonizado se fará tanto mais evadido de sua terra quanto mais ele terá feito seus os valores culturais da metrópole. Ele será tanto mais branco quanto mais tiver rejeitado sua negrura (FANON, 1979, p. 33).

Diante desse contexto atroz, onde o eurocentrismo universaliza a experiência europeia como modelo normativo a seguir, irrompeu a necessidade de um novo prisma de orientação para resgate de todo legado construído por aqueles preteridos da história da formação da humanidade, não uma busca por hegemonia, nem dominação de outros povos, como insistem em fazer os brancos sobre os africanos, mas o reposicionamento de seus termos econômicos e políticos em consequência dos efeitos prolongados da escravização.

Como havia ressaltado Mazama (2009), a Afrocentricidade não surgiu no vácuo. A produção intelectual, rituais culturais e religiosos no século XVIII já apontavam as primeiras evidências para um novo modo de pensamento e orientação investigativa em oposição à dominação colonial eurocentrista. A exemplo, podemos considerar a cerimônia religiosa de *voudou* realizada no Haiti, final do século XVIII, um importante marco simbólico que nos reporta aos ideais da Afrocentricidade, a saber,

A cerimônia de *voudou* conduzida na localidade de Bwa Kayiman, no dia 14 de agosto de 1971, por Boukman Dutty, Cécile Fatiman uma *manbo* (mãe de santo), do *voudou* e duzentos fiéis. Esse evento desembocou na insurreição de cinquenta mil pessoas, que tomaram a região de Plaine du Nord e acionaram a rede de resistência que deflagrou uma revolta geral em toda ilha. Esse momento se destaca por seu valor simbólico: exemplifica a presença da matriz africana de



filosofia religiosa inspirando a luta contra a dominação colonial eurocentrista (FINCH III; NASCIMENTO, 2009, p. 38).

Esse importante acontecimento histórico do vodu²¹ no Haiti é considerado o estopim para a Revolução Haitiana, que resultou na libertação desse povo da dominação colonial francesa em 1804 e o estabelecimento da primeira república negra do mundo. O Haiti abrigava uma grande quantidade de escravizados trazidos da Costa da Guiné, da África Ocidental, durante o período escravocrata para trabalharem na lavoura de cana-de-açúcar. Colônia da França, o Haiti passou a ser uma gigante produtora de açúcar do planeta a custas de um regime de trabalho aterrorizante. Desse modo, as cerimônias de vodu, formada por diversos cultos importados da África, significavam combustível para os escravos exaltarem suas energias, e diante desta situação, assumiam papel de movimento político e tinham como objetivo a eliminação do domínio branco e a libertação dos negros (FINCH III; NASCIMENTO 2009). Os negros escravizados da colônia decidiram, então, lutar por liberdade.

Assim, a vitória da Revolução Haitiana ocorrida no século XIX, liderada por intelectuais renomados que lutavam contra as forças do colonialismo europeu, pode ser considerada fato histórico importante que situa o pensamento afrocentrado. Também cumpre evidenciar que a abordagem afrocentrada inclui os tratados e depoimentos elaborados desde o século XVIII por africanos submetidos ao holocausto da escravatura mercantil europeia, e surge como ato de resistência no contexto intelectual do ocidente no século XIX, com destaque para as obras dos cientistas haitianos Louis-Joseph Janvier (*A igualdade das raças*, 1884) e Hannibal Price (*Sobre a reabilitação da raça negra pela República do Haiti*, 1900), as quais questionavam as teses racistas da época (FINCH III; NASCIMENTO, 2009, p. 39). Outro nome importante nesse cenário de edificação dos postulados afrocentristas, segundo Finch III e Nascimento (2009), é o intelectual e pesquisador Antenor Firmin, que em seu livro, *Da igualdade das “raças” humanas: antropologia positiva* (1885), meio século antes de Gilberto Freyre²², já rebatia o preceito científico segundo o qual a mistura de

²¹ O vodu, da África Ocidental (*Vodun* ou *Vudun* na língua fon do Benin e da Nigéria e na língua ewe do Togo e Gana) chamado também de *Sévis Giné*, é uma religião tradicional da costa da África Ocidental, da Nigéria a Gana (SANTOS, 2010).

²² Gilberto Freyre (1900-1987) foi um sociólogo, historiador e ensaísta brasileiro. Autor de *Casa Grande & Senzala*. Uma das teses da obra é que a mestiçagem das raças criou uma sociedade original. Através do contato de negros, índio e brancos, o brasileiro seria a síntese cultural e mestiça dessas raças (GELEDÉS, 2013).



“raças” implicava na depreciação da população. Arthur de Gobineau (1854), também criticado e contestado por Firmin em suas obras, representou um dos maiores apóstolos em defesa das teorias racistas, tentava demonstrar de forma científica que os negros eram inferiores aos brancos, e os mestiços nem classificação tinham, para ele, a mestiçagem levaria ao fim da civilização.

Nessa caminhada, a luta por melhor tratamento aos escravizados, como também pela libertação e indenização referente aos danos sofridos, acontecia tanto nas colônias inglesas dos Estados Unidos, como na Europa. Nesta última, destaca-se o africano antiescravista, Olaudah Equiano, que na ocasião se posicionava com discursos e escritos mais progressistas que os abolicionistas à época.

Diante das evidências explicitadas no Ocidente, que indicam a preexistência do pensamento afrocentrado, como argumentam Finch III e Nascimento (2009), podemos constatar duas vertentes que orientam essa trajetória, além do cerne catalizador ligado à luta e à resistência. A primeira se constitui na produção acadêmica escrita e publicada retratada no discurso ocidental, e a segunda, na matriz da filosofia religiosa e das tradições ancestrais.

No Brasil, no século XIX, também há registro de várias vozes que contribuíram para afirmação dessa linha de pensamento. Como referência, podemos citar a educadora, escritora e compositora Maria Firmina dos Reis (1822-1917), que tratava em sua literatura do tema da escravidão no contexto do patriarcado brasileiro. Além de escrever poesia, ficção e crônicas, fundou a primeira escola mista e gratuita do Maranhão e compôs um hino para abolição da escravatura (FINCH III; NASCIMENTO, 2009). Há tantos outros africanos escravizados nas Américas que foram impossibilitados de escrever e publicar suas obras, que de forma ainda inconsciente defendiam os postulados da Afrocentricidade, como exemplo, a poetisa Phillis Wheatley, que faleceu sem nenhuma editora norte-americana ter publicado sua obra, por não acreditar que uma mulher negra e escrava fosse capaz de escrever poesias, apesar de ter impressionado personalidades como Voltaire, Benjamin Franklin e George Washington. (FINCH III; NASCIMENTO, 2009).

Outro exemplo é o afrodescendente Júpiter Hammon, autor do primeiro poema publicado nos Estados Unidos por um negro e referência para o movimento abolicionista pelo texto em edição póstuma: *O discurso aos negros do Estado de Nova York*. Personagens da história, importantes na elaboração do conhecimento humano,



autores de uma literatura tão rica e escassa, como também, esquecida no tempo. Segundo Finch III e Nascimento:

Uma missão da abordagem afrocentrada recente é desvelar e estudar essa produção, negada e escamoteada por um Ocidente que se autodenominou o único dono da ciência. Outra missão, é levantar, estudar e articular as bases teóricas e epistemológicas das expressões atuais da matriz africana do conhecimento, como a filosofia religiosa tradicional. A característica principal e o foco dessas duas missões é a agência dos africanos na própria narrativa (FINCH III; NASCIMENTO, 2009, p. 42).

Ainda em meados do século XIX, surgiu para o mundo o pensamento pan-africano, constituído por um sentimento de solidariedade e consciência de uma origem comum entre os negros do Caribe e dos Estados Unidos com um único propósito: a união de todos os povos da África como forma de potencializar a voz do continente no contexto mundial. Desse modo, é importante a compreensão de que,

Antes da formação do movimento Pan-africano como movimento político, o Pan-africanismo origina-se da oposição aos tráficos escravistas nas Américas, Ásia e Europa, onde foram materializados os experimentos psicológicos e sociais que fizeram surgir movimentos de protesto e revoltas de cunho internacional que reivindicaram a libertação dos africanos escravizados, bem como a liberdade e a igualdade das populações africanas no estrangeiro (PAIM, 2014, p. 88).

Segundo Finch III e Nascimento (2009, p. 45), “os ativistas do pan-africanismo estão entre os mais destacados articuladores do pensamento afrocentrado nesse período”. O sindicalista jamaicano Marcus Garvey é o mais importante nome do nacionalismo pan-africano. Dentre todos os teóricos que contribuíram para o movimento pan-africanista, cada um envolvido com um projeto específico, estes autores citam que: Du Bois apostou na educação como caminho para unificação do povo africano; Booker T Washington privilegiou a economia; Blynden e Crummel optaram pela religião; N’Kruma e Padmore tentaram o socialismo; já Marcus Garvey apostou em uma proposta universal do pensamento pan-africano. Conseguiu reunir em um único projeto as estratégias de todos os teóricos que o antecederam, ou seja, “um projeto que pudesse reunir política, educação, economia, religião, cultura, militarismo para a construção dos Estados Unidos da África” (PAIM, 2014, p. 96). Dessa maneira, coube a Marcus Garvey a radicalização do projeto pan-africano.



Seguindo a trajetória de lutas e conquistas por um projeto de igualdade social, no rastro da Guerra Civil dos Estados Unidos, com a vitória da União e a derrota da escravidão, surge a possibilidade da formação acadêmica para os africanos e da sua diáspora: as faculdades e universidades negras (FINCH III; NASCIMENTO, 2009). Apesar do racismo demasiado, da cultura do supremacismo branco e das políticas públicas adotadas para uma classe privilegiada, uma parte da população negra tinha acesso ao ensino superior, fato que favoreceu a formação de pesquisadores e pensadores negros. Entretanto, mesmo com o novo cenário que surgia, salientamos que a instrução de muitos negros se constituía através do esforço próprio, sem o ingresso na academia, e, ainda, o abismo no acesso à educação para crianças negras comparadas às brancas era uma realidade.

O século XX iniciou com a primeira Conferência Pan-Africana. Podemos destacar como expoente dessa trajetória, considerado o mais reconhecido dentre os intelectuais afrocentrista da academia, William Edward Burghardt (W. E. B.),

Du Bois, que, aliado a um significativo número de estudiosos, decidiu por reexaminar, a partir de uma nova perspectiva, a história dos povos de descendência africana. Ele estudou em uma das instituições de ensino superior negras, a Universidade de Fisk, e concluiu em Harvard seu doutorado em Sociologia no ano de 1895, realizou estudos de pós-graduação em História e Ciências Sociais na Universidade de Heidelberg na Alemanha, “atingiu sucesso e distinção sem precedentes, como escritor, historiador, editor, palestrante e ativista” (FINCH III; NASCIMENTO, 2009, p. 47). Em meio à publicação de várias obras de significativa importância para o ideal afrocêntrico, destaca-se o seu livro, *O mundo e a África*, publicado em 1946, o qual exerceu grande influência sobre a futura geração afrocentrista. Dentre as correntes políticas que influenciaram os pensamentos de intelectuais negros do século XX, Du Bois adota uma linguagem marxista, mas não deixa de lado sua orientação nacionalista e pan-africanista. Assim, renunciou à cidadania norte-americana e mudou-se para Gana em 1961, quando percebeu se distanciar da corrente principal do protesto negro²³. A tentativa de produzir a primeira

²³ Embora se assumissem como aliados do movimento negro, ativistas e intelectuais marxistas recusavam-se a realizar trabalhos específicos contra a discriminação racial ou a organizar a população negra para se defender politicamente como tal, alegando que isso significava dividir a classe operária, além de relegar o colonialismo, fonte principal dos males dos povos africanos (NASCIMENTO; FINCH III, 2009, p. 48).



enciclopédia do mundo africano não foi consolidada, pois Du Bois faleceu em 1965, aos 95 anos de idade.

É importante ressaltar, nesse processo de construção do pensamento afrocentrado, em um período que o Haiti estava ocupado pelos Estados Unidos (a partir de 1915), o movimento do indigenismo, liderado por intelectuais e ativistas haitianos que promoviam a identidade haitiana e advogavam a retomada da soberania. Esse grupo contribuía para desenvolver o orgulho e afirmação racial, como também o estudo e articulação das bases teóricas e epistemológicas de uma das expressões contemporâneas da matriz africana, o *voudou*, essências da Afrocentricidade. Assim, reconfiguraram o conceito de raça a partir de um contexto histórico e cultural, desembocando mais adiante na Negritude, “o grande movimento poético-político de afirmação da identidade negra e das referências africanas” (FINCH III; NASCIMENTO, 2009, p. 50). Um exemplo simbólico do impacto da envergadura desse movimento é o psiquiatra e filósofo Frantz Fanon, um dos mais importantes intelectuais anticolonialistas do século XX.

Ainda de acordo com Finch III e Nascimento (2009), outro grande influenciador e referência para Afrocentricidade foi Carter G. Woodson, primeiro historiador *stricto sensu* a marcar com grande impacto as letras afro-americanas. Woodson obteve seu doutorado em História em Harvard, publicou inúmeras obras de reputação e influência. Idealizou e instituiu a Semana da História Negra, que mais adiante acabou como o Mês da História Negra, comemorado até hoje nos Estados Unidos da América, no mês de fevereiro.

Tantos outros teóricos pesquisadores negros contribuíram nessa luta em busca de uma organização política contra o racismo, a discriminação e as desigualdades raciais. Nesse contexto, entre as décadas de 1960 e 1970, o pensamento pan-africano evoluiu ao longo do século sob a liderança de Du Bois, com a realização de Congressos Pan-Africanos, os quais reuniam jovens africanos da Sociedade Ocidental. Os encontros revelaram novos líderes (FINCH III; NASCIMENTO, 2009). Importantes resultados foram conquistados ao longo dessa trajetória pela população negra na reivindicação de seus direitos civis, porém, em contrapartida, precisava-se muito avançar frente à ideologia do supremacismo branco. A urgência de um modelo próprio, que correspondesse às realidades da existência negra e que buscasse independência ideológica em relações às correntes estabelecidas, constituía



premissa para articulação de políticas afirmativas e a recuperação dos valores africanos de referência e identidade.

Nessa linha de convergência, em prol de um jeito particular de olhar para o mundo, o afro-norte-americano e crítico social, Harold Cruse, foi uma das mentes mais brilhantes do século XX e de grande contribuição à cultura e comunidade negras. De acordo com Finch III e Nascimento (2009), Cruse atuou como Professor de Estudos Negros na Universidade de Michigan e foi o idealizador do movimento “Black Power”. A principal característica da obra de Cruse é que converge com o pensamento afrocentrado é a busca de uma agência e uma orientação própria para o povo negro independente das correntes estabelecidas de pensamento social, além de defender que a cultura se faz necessária para embasar a identidade de um povo. Porém, dentre as suas convicções, faltava-lhe uma orientação diaspórica, suas análises eram limitadas aos negros norte-americanos, o que fragilizou sua atuação no ativismo negro.

Podemos destacar, ainda, como tentativa de articular modelos próprios e independentes, o livro *O legado roubado*, de George James, reavivado na década de 1970, que retrata o processo pelo qual foram transmitidos à Grécia o conhecimento e a cultura das civilizações do vale do Rio Nilo, o qual constitui uma das fontes mais lidas e pesquisadas pelo pensamento afrocentrado, ainda conforme os estudos de Finch III e Nascimento (2009).

Ao final dos anos 1960 e início dos anos 1970, ganharam força os estudos *Africana*²⁴ nos campi universitários dos Estados Unidos, que se agitavam com os movimentos estudantis contra a guerra do Vietnã e o *apartheid* na África do Sul. Um campo de estudo dominado por brancos que “frequentemente difundiam teses derivadas do discurso colonialista acerca dos povos africanos” (FINCH III; NASCIMENTO, 2009, p. 60). Assim, pesquisadores afrodescendentes, em uma luta política articulada com outras frentes, difundiam seus ideais na seara acadêmica. No intuito de protagonizar e definir suas abordagens científicas, criaram a fundação da Associação dos Estudos da Herança Africana (AHSA), de grande importância, pois, significava exercer o poder de definir os termos e as abordagens desse campo de estudos, ou seja, corroborando com os postulados afrocêntricos, assumiriam a

²⁴ Para a presente tese, o termo *Africana* não significa o feminino de africano. Derivado do plural em latim, refere-se a tudo aquilo que diz respeito ao conjunto formado pela África e sua diáspora.



posição de protagonistas nas respectivas pesquisas e não mais de objeto. Diante das contribuições de intelectuais negros e dos avanços no cenário epistêmico estadunidense, a produção acadêmica afrocentrada começou a emergir no início dos anos 1980.

À frente do conjunto de pesquisadores e intelectuais negros que deixaram uma marca definitiva para evolução da Afrocentricidade, não podemos deixar de mencionar a contribuição de Cheikh Anta Diop a partir da década de 1970. Em sua tese de doutorado, intitulada *Nações negras e cultura*, retrata a origem africana da civilização egípcia antiga, defendida em 1954, considerada um marco para os estudos africanos. Ainda no mesmo ano, ocorreu a publicação de *A unidade cultural da África negra*, e, logo depois, em 1960, *A África negra pré-colonial* e, em 1967, *Anterioridade das civilizações negras: mito ou realidade histórica?* São obras de grande importância que introduziram uma nova abordagem ao estudo do passado africano. O ápice da carreira acadêmica de Diop aconteceu em 1980, com a publicação de *Civilização ou barbárie: uma antropologia sem complacência* (FINCH III; NASCIMENTO, 2009). Hoje, podemos formalmente considerar Diop e W. E. B. Du Bois como os principais pensadores negros de maior gabarito e influência do século XX, autoridades intelectuais que deixaram um grande legado para fundamentação dessa nova orientação epistemológica.

Assim, a Afrocentricidade como teoria do centro, imersa no aprendizado diário e na perspectiva particular da comunidade de origem africana, “postula a necessidade de *explicitar a localização do sujeito* para desenvolver uma postura teórica própria ao grupo social e fundamentada em sua experiência histórica e cultural” (NASCIMENTO, 2009, p. 190).

Desse modo, podemos concluir que “qualquer pessoa sob o sol que teve algo construtivo a dizer sobre o povo africano é, então, informalmente rotulada de afrocêntrica” (MAZAMA, 2009, p. 118). Todavia, apesar dos registros históricos apontados que evidenciam os primeiros pressupostos afrocêntricos, a ideia intelectual não tinha base enquanto conceito filosófico antes de 1980.

Segundo Asante (2016, p. 1), “Afrocentricidade é um paradigma baseado na ideia de que os povos africanos devem reafirmar o sentido de agência para atingir a sanidade”, ou seja, o sujeito africano assume papel central no contexto histórico e cultural do qual ele faz parte, e, nessa perspectiva, desloca-se de uma posição marginal, onde sempre esteve de acordo com o paradigma tradicional, para assumir



sua função de sujeito e não mais como objeto nos processos de constituição identitária.

O paradigma Afrocêntrico constitui uma mudança revolucionária do pensamento quando propõe a reorientação da pessoa negra no contexto da história africana e remove a Europa do centro dessa realidade. Nesse sentido, a mudança de paradigma é difícil e lenta, pois mudar nossas premissas reflete no desmoronamento de toda uma estrutura de ideias, conceitos e antigos valores.

Assim, a apropriação de um novo modelo que oriente nossas ações “só pode ocorrer por meio de vivências, de experiências, de evidências que nos coloquem frente a frente com os limites de nosso paradigma atual” (VASCONCELLOS, 2012, p. 35). De acordo com Vasconcellos (2012), entendemos que a Afrocentricidade busca a construção de uma nova visão de mundo para o povo negro em oposição aos mandamentos da cartilha europeia predominante como axioma e que norteiam as crenças e valores subjacentes à sociedade moderna.

No que se refere a esse movimento de transição paradigmática, o qual propõe alterações também na forma de pensar a educação e seus modelos vigentes, e que caminha na vertente de construção de outras possibilidades para nossa realidade, entendemos que se faz necessário algumas reflexões como ponto de partida para que sejamos capazes de promover (re)significações relevantes nas nossas relações sociais e, em especial, no nosso cotidiano docente. Podemos começar por indagar como foi estruturado o processo de formação da sociedade em curso e analisar quais fatores ensejam até os dias atuais para promoção das desigualdades sociais, econômicas, raciais e políticas que assolam a população e que ressoam em diferentes âmbitos de uma nação. Precisamos agir com estranheza, questionar os quinhentos anos de desigualdade social que caracterizam nossa história, “romper com um saber que oculta esta desigualdade atrás de conceitos e teorias naturalizadoras da realidade social” (BOCK, 1999, p. 327). Dito de outra forma, é preciso também que a história sobre a escravização no Brasil seja narrada e evidenciada a partir da perspectiva de quem sofreu a opressão, logo entenderemos de qual o *lôcus* social fazemos parte.

A partir dessas inferências, alguns questionamentos são pertinentes e nos fazem refletir sobre as concepções e regras que determinam a nossa visão de mundo: Como as relações de poder, basilares da sociedade brasileira, influenciaram nesse processo? Como foi determinado, ao longo do tempo, o lugar dos sujeitos e grupos sociais nessa rede complexa que estrutura a sociedade? Essas e tantas outras



reflexões aguçam nossa vontade de saber, talvez não consigamos respondê-las nessa seção, porém, partiremos de algumas concepções que fomentam essa discussão.

Boaventura de Sousa Santos (2015) propõe uma análise a partir da compreensão da divisão do Velho e do Novo Mundo da era colonial através das linhas cartográficas “abissais”. Para Santos (2015, p. 45), “as linhas abissais ainda subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo”.

De acordo com essa propositura, as linhas dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o “universo do outro lado da linha”. Esse mecanismo, definido por Santos (2015) de pensamento abissal, opera na narrativa dominante e colonialista, impossibilitando a presença simultânea dos dois lados da linha. Considerar a existência dessa classificação, visível e invisível, que atua em dois universos ontologicamente diferentes, nos outorga associar a lógica do pensamento abissal à estruturação do racismo no Brasil, país que nunca aboliu materialmente a escravidão. Essa reflexão permite o entendimento da complexidade do quadro das desigualdades e discriminações que anulam a população negra e acaba por desvelar o mito da democracia racial. Trata-se de um sistema opressor e desigual que tem afetado todas as esferas sociais, inclusive e, sobretudo, a instituição escolar.

Quando, no papel, a princesa Isabel assinou a Lei Áurea e “libertou” os negros no Brasil, no ano de 1888, nenhum direito foi garantido a essa população, como também, nenhuma mudança estrutural nas relações de trabalho. Nada foi feito para amenizar o abismo social já existente antes da abolição. Sem acesso à terra, à educação e nenhuma compensação ou reparo por tanto tempo de trabalho forçado, muitos negros permaneciam nas fazendas em que trabalhavam ou tinham como destino o trabalho pesado e informal, não havia alternativas para os libertos se inserirem no novo Brasil (GELEDÉS, 2019). As condições subumanas não se extinguíram.

Ao perceber a emergência do final da escravização, o Estado brasileiro efetivou uma série de medidas legislativas que implicaram na marginalização da população negra. Dentre estas, na esfera social, podemos citar a Lei de Terras - Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, que estabelecia o fim da apropriação de terras. A referida lei



impedia que os escravos adquirissem a posse de terras através do trabalho, além de prever benefícios do governo à vinda de estrangeiros, na maioria italianos e alemães, para serem contratados no Brasil, o que menosprezava ainda mais o trabalho das pessoas negras.

Na educação, mais interdições: é proibido o acesso dos negros ao conhecimento escolar. O Decreto Couto Ferraz de 1854 regulamentava o ensino primário e secundário da Corte, segundo Barros:

Entre outros aspectos, ele instituíu que, no ensino primário, “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §3º. Os escravos”. A interdição também era para a instrução secundária: o artigo 85 reiterava: “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar o Collegio, os indivíduos nas condições do Art. 69²⁵” (BARROS, 2016, p. 596).

Em 1890, na primeira República, foram criadas as Leis Penais, dentre elas a lei da ‘vadiagem’, uma contravenção prevista no artigo 59 do Decreto-Lei nº 3.688 de 1941. A Lei classificava como vadiagem “entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita” (BRASIL, 1941), embora raramente aplicada em virtude da nova realidade do país, a lei septuagenária ainda persiste. Podemos também mencionar, nessa conjuntura, a Lei de Proibição da Capoeira - Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890,

Capítulo XIII -- Dos vadios e capoeiras: Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal (BRASIL, 1890, s/p).

De 1890 a 1937, a Capoeira foi “proibida” por lei. O intuito era proibir essa manifestação cultural, além da proibição do agrupamento de pessoas negras. Diante das evidências ao longo das décadas, nos séculos XIX e XX, que refletem as práticas de supressão dos povos subalternos, desembocam nos diferentes âmbitos de

²⁵ Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854: Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vacinados; § 3º **Os escravos** (BRASIL, 1854, p. 45, Grifo nosso).



desigualdades na atualidade e perpassam as diversas esferas de nossa sociedade, seja individual, cultural, econômica, política e educacional, é possível perceber que construímos nossa história a custas de um racismo estruturado (SILVA; PINHO, 2018, p. 3). Assim, a busca por novas epistemologias, que possam refletir as diversas realidades, se apresenta como alternativa para construção de um pensamento pós-abissal.

Acionamos, nesse momento, as discussões propostas pelos estudos afrocentrados para refletirmos sobre as linhas divisórias imaginárias que dicotomizam o sistema-mundo em dois polos distintos, onde “o carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade” (SANTOS, 2015, p. 46). Sendo assim, a partir dessa concepção, a Afrocentricidade enquanto paradigma epistemológico sistematizado, corrobora para que os povos, do outro lado da linha, regressem do seu estado de opressão e assumam o lugar de protagonistas nas suas histórias de vida. Na concepção de Santos (2015), essa luta por justiça social requer a construção de um pensamento “pós-abissal”.

Ainda sobre esse entendimento, para além da linha, há apenas inexistência e invisibilidade, não há conhecimento real, “existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2015, p. 47). Muitas vezes, a Afrocentricidade é percebida sob a lógica dessa estrutura por ser uma escola de pensamento nascida da resistência, onde muitos de seus pesquisadores são autodidatas, ou seja, adquirem o conhecimento por conta própria, assim, “os escritores afrocentrados são comumente denunciados como meros criadores de mitos que atribuíram aos povos negros um passado glorioso que nunca existiu” (FINCH III, 2009, p. 169).

Ao refletimos sobre esse ponto de vista, em uma rápida alusão à constituição das relações sociais que prevalecem na sociedade brasileira desde sempre, percebemos o quão pertinente se apresenta a colocação de Santos (2015) sobre a presença das linhas abissais que refletem um passado de exploração e opressão. Um poder cruel que manteve uma população inteira sob regime de cárcere, privada de seus direitos e de sua liberdade durante quase quatro séculos. Na construção dessa estrutura social Finch III destaca o holocausto africano,



Louise Diop-Maes, viúva do saudoso Cheikh Anta Diop, escreveu um estudo pioneiro intitulado *O fundamento histórico da demografia negro-africana* (1996) sobre a demografia da África a partir de 1500. Ela verificou que, na época das viagens de Colombo (1492), a população do continente era de cerca de 700 milhões de pessoas; até 1900, esse total havia encolhido para 95 milhões. Isso significa que, num período de 440 anos, a África perdeu mais de 85% da sua população para a guerra, a escravidão, a conquista e a exploração econômica, o que representa um holocausto humano de proporções inimagináveis (FINCH III, 2009, p. 170).

Assim, de acordo com Santos (2015, p. 61), “o pensamento pós-abissal, como proposta para mudança de paradigma, parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada”. Nesse sentido, trata-se, portanto, de reconhecer as diferentes visões de mundo, de experiências e práticas sociais, culturais e políticas, só assim teremos a oportunidade de ampliar os horizontes e aderir a novas formas de conhecimentos e outros modos de intervenção da realidade que sejam contrários a imposição universal de um pensamento único.

Isto posto, a partir do entendimento que se refere à dicotomia presente no mundo atual, a Afrocentricidade pode configurar como viés epistemológico para libertar o povo africano, que, durante séculos, esteve do outro lado da linha, posto que, para livrar-se dessas amarras, “não basta estar do lado epistêmico oprimido, é necessário assumir essa condição como pauta política de enfrentamento” (ROCHA; ALVES, 2018, p. 85). De acordo com o ideal de Asante (2009, p. 94), “se bem sucedido, o processo de recentralizar esse povo, criaria uma outra realidade e abriria um novo capítulo na libertação de suas mentes”. Esse modelo de pensamento contesta a tendência da produção de identidades singulares e monoculturais e segue em busca de experiências plurais enriquecedoras na perspectiva de posicionar os africanos como protagonistas de sua própria história.

Dessa maneira, a Afrocentricidade, “surge como um novo paradigma para desafiar o eurocêntrico, responsável por desprezar os africanos, destruí-los de soberania e torná-los invisíveis, até mesmo aos próprios olhos, em muitos casos” (MAZAMA, 2009, p. 114). De todo modo, é importante ressaltar que a Afrocentricidade não é a versão negra do eurocentrismo. De acordo com Asante:

O eurocentrismo é baseado em noções de supremacia branca cujos propósitos são proteger o privilégio e vantagens da população branca



na educação, na economia, na política e assim por diante. Diferentemente do eurocentrismo, a Afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas dos outros grupos (ASANTE, 2019, p. 138).

Este modelo, teorizado e sistematizado por Molefi Kate Asante na década de 1980, reúne contribuições de diversos pensadores continentais e da diáspora, influenciados pelas ideias do senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986). Asante define a Afrocentricidade do seguinte modo,

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009, p. 93).

Ainda de acordo com Asante (2014), a Afrocentricidade desafia e critica a perpetuação de ideias supremacistas raciais brancas no imaginário do mundo africano e, na verdade, por extensão de todo mundo. Este pensamento reposiciona a pessoa africana no centro de seus interesses, valores e perspectivas para que possa assumir a direção de sua própria vida, comprometida com a transformação social, em uma ótica contra-hegemônica, a qual vislumbra possibilidades de um novo capítulo para a história do povo africano.

Essa perspectiva permite o entendimento de que os africanos do continente ou da diáspora foram afastados de seus próprios “termos”, seja em âmbito psicológico, político, econômico, filosófico, cultural linguístico; por conta disso, não operam a partir de uma identidade própria, ou seja, não se percebem como agentes com poder de fala, capazes de atuar em qualquer contexto.

Dessa forma, estando sempre à margem, não poderão construir sua própria história, vivenciar sua experiência africana, tudo fruto de uma supremacia branca que perdura há mais de quinhentos anos e que se expressa como processo físico violento, a exemplo “da escravização, pelos europeus, de milhões de africanos durante várias centenas de anos, o extermínio dos povos indígenas na América, assim como a



matança e o aprisionamento de milhões de africanos durante o período de colonização” (MAZAMA, 2009, p. 111) às margens da experiência europeia.

A frente da discussão sobre Afrocentricidade, Molefi Kate Asante lidera o departamento de estudos Afro-Americanos da Universidade de Temple nos Estados Unidos da América. É atribuído a este pesquisador o título de precursor desse paradigma. Asante (2014) ressalta em seu livro, *Afrocentricidade: a teoria de mudança social*, a importante contribuição de Marcus Garvey, através do Garveyismo, “uma ideia filosófica que preencheu sua era. Ele pegou o homem comum de ascendência africana, desenraizado de sua cultura, e o revigorou” (ASANTE, 2014, p. 20). Também podemos citar Du Bois, que, segundo Asante (2014), preparou o mundo para a Afrocentricidade, porém, estudou o povo africano não de uma perspectiva africana, mas de uma perspectiva europeia que empregava métodos eurocêntricos para estudar e analisar o povo negro. Mesmo assim, conseguiu romper o cerco apertado do pensamento europeu, era considerado brilhante, poderoso e humanista.

Outro teórico que muito contribuiu para edificar a construção desse paradigma foi Malcom X, que rejeitou a lógica e a prática do pensamento eurocêntrico e ergueu a bandeira contra a dependência ideológica dos brancos dos anos 1960. Maulama Karenga, outro exemplo, empenhou-se em reconstruir a vida e a história africana-americana, baseado na filosofia *Kawaida*²⁶ (ASANTE, 2009).

No Brasil, surgiram alguns nomes de relevância nesse processo de construção: Lélia Gonzales (1935-1994), que contribuiu para afirmação identitária do povo africano; Abdias Nascimento (1914-2011), que através de sua filosofia quilombista apontou novas perspectivas para a educação escolar no Brasil, entre outros críticos que agregaram caráter sistemático a essa representação cultural (NASCIMENTO, 2014). Para Asante (2009), os aspectos culturais, fundamentais nesse contexto, concebem aos sujeitos africanos as ações de identificação, afirmação, reconhecimento e apropriação dos elementos materiais e imateriais que compõem o seu legado cultural. Assim, “todas as questões, políticas, artísticas, econômicas, éticas e estéticas estão conectadas com o contexto do conhecimento afrocêntrico”

²⁶ A filosofia Kawaida foi idealizada pelo pensador afro-americano Maulana Karenga. Ela é inspirada nos Nguzo Saba os sete princípios da ética africana, a saber: 1. Centralidade da comunidade; 2. Respeito pela tradição; 3. Alto nível de espiritualidade e preocupação ética; 4. Harmonia com a natureza; 5. A sociabilidade do indivíduo; 6. Veneração dos ancestrais e 7. Unidade do ser (ASANTE, 2014).



(ASANTE, 2014, p. 62). Nesse sentido, “a Afrocentricidade exalta um conhecimento plural, construído com base em diversas perspectivas, em boa fé e com respeito mútuo, sem pretensão à hegemonia” (NASCIMENTO, 2009, p. 30).

2.2 O PARADIGMA AFROCÊNTRICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

De acordo com Asante (2019, p. 137), “uma pessoa educada verdadeiramente de modo cêntrico verá a contribuição de todos os grupos como significativas e valorosas”, todavia, quando decidirmos abraçar esse posicionamento enquanto educador, caminhar na expectativa de impulsionar mudanças significativas para educação das relações étnico-raciais, “precisaremos romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares” (GOMES, 2010, p. 20).

No entanto, a premissa fundamental que constitui ímpeto para a tomada de decisão é o reconhecimento da existência das desigualdades raciais e sociais que persistem na educação brasileira, manifestada de maneira contundente através dos índices estatísticos²⁷. Diante das evidências, consideramos o ensino fundamentado na abordagem afrocêntrica para as escolas públicas e privadas um indispensável instrumento para enfraquecer essa realidade.

Na educação nacional, essa caminhada adquiriu respaldo legal em 2003, quando o Estado brasileiro reconheceu a necessidade de agregar aos conteúdos didáticos dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a discussão da temática racial através da Lei nº 10.639/2003, que assegura essa obrigatoriedade. Nesse sentido, as experiências sociopolítica, econômica e cultural africana e afro-brasileira passam a ser obrigatórias no currículo escolar da educação básica. Este marco legal também altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), - que será discutido na próxima seção. Ou seja, passou

²⁷ Enquanto 76% dos jovens brancos entre 15 e 17 anos estão matriculados no Ensino Médio, esse número cai para 62% entre a população preta - uma diferença de 14 pontos percentuais. Ou seja, uma proporção maior de negros está em situação de atraso escolar (matriculado na série inadequada para sua idade) ou fora da escola. O levantamento é do Todos Pela Educação do ano de 2018, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse é um dos vários indicadores educacionais que revelam a desigualdade racial ainda presente na sociedade brasileira.



mais de um século após a abolição formal da escravidão para a implementação de medidas de natureza legislativa que pudessem assegurar a igualdade de raças e etnias nos sistemas de ensino, o que evidencia o caráter eurocêntrico do modelo escolar brasileiro.

Esse acontecimento, a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que se faz sentir no território da educação das relações raciais, conquistado através de uma árdua luta dos Movimentos Sociais Negros, possibilita a discussão das diferentes temáticas na educação a partir de uma proposta epistemológica afrocêntrica, sob uma lógica discursiva que prima pela diferença, valorizando-a como legítima e pela diversidade cultural. Posicionar o povo africano e da sua diáspora no centro dessa narrativa, contrariando e desconstruindo o discurso hegemônico europeu dos últimos quinhentos anos, responsável por distanciá-los de sua identidade, permite que a comunidade negra assuma posições e funções afirmativas de valorização de seus direitos, de sua cultura, de seus saberes. Nesse sentido, segundo Silva, para que:

[...] um novo entendimento, relativo ao legado científico e tecnológico da população negra, seja difundido, é necessária uma nova cultura epistemológica, que pode ser entendida como uma grande rede, que define categorias que serão compartilhadas por meio de códigos fundamentais e que envolvem percepções, palavras e declarações entre uma pessoa e um determinado grupo (SILVA, J. A. N, 2016, p. 60).

Diante da afirmativa, apresentamos a oportunidade de enxergarmos um novo discurso, articulado aos conteúdos dos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio, a respeito da história dos africanos e dos afro-brasileiros, ou seja, a nossa história, à luz de um outro paradigma que não seja o tradicional. Para tanto, acreditamos que o ambiente escolar representa o espaço democrático apropriado para que a história sobre o continente africano seja narrada sob a perspectiva de seus protagonistas, além daquela que nos foi apresentada, onde a África é um continente a-histórico ou, no máximo, um lugar de grandes savanas e desertos com animais exóticos e exuberantes (SILVA, 2017b).

Segundo Rocha e Alves (2018), ainda na atualidade, os mecanismos de invisibilidade e recalque das diferenças que marginalizam a população negra, sobretudo na educação, permanecem em evidência, como exemplo, podemos constatar que:



[...] os currículos escolares da educação básica e superior, mesmo com as pressões dos movimentos sociais negros, ao longo da história, e a implementação das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08²⁸, continuam retratando as populações negras e indígenas de forma estereotipadas e estigmatizadas (ROCHA; ALVES, 2018, p. 82)

A afirmação de Rocha e Alves (2018) constitui uma realidade na educação básica e pode ser considerada como o grande desafio da escola pública: garantir a preservação da transmissão das tradições culturais dos diferentes grupos étnicos presentes nas múltiplas culturas das sociedades modernas.

Um estudo que realizamos no estágio de docência nesse processo de doutoramento deixou evidente essa lacuna. Como já mencionado²⁹, trabalhamos com turmas da graduação do curso de Ciências Biológicas da UFPB. No primeiro dia de aula, foi aplicado um questionário, contendo trinta e quatro questões (objetivas e subjetivas), elaborado para obter o perfil sociocultural do grupo, bem como alguns conceitos iniciais relativos à célula e à sua fisiologia. A turma, formada por vinte e cinco alunos, mostrava-se heterogênea quando consideramos algumas categorias sociais: sexo, idade, raça/etnia, religião. No quesito raça/etnia, houve predominância dos negros (preto/pardo), que corresponderam a 64% do total da turma. Outro dado relevante que se observa é a falta de conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003. Apenas 12% dos discentes, os quais concluíram a Educação Básica na escola pública, disseram conhecer a existência desse aparato legal; já os que concluíram em escolas particulares (50%), não tinham conhecimento da lei. Essa informação aponta para o quanto são imperceptíveis as questões relacionadas a raça/racismo no contexto da educação, que reflete características de uma sociedade norteada por relações sociais desiguais, demarcada por um modelo único vigente.

Em uma perspectiva contrária a essa realidade balizada pelo preconceito, discriminação e um racismo estruturado ao longo dos tempos, a escola deve constituir espaço de socialização, aprendizagens e vivências pautadas na legitimidade mútua das diferenças e em uma educação holística e inclusiva em prol de uma maior simetria das relações sociais.

²⁸ Altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9/01/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

²⁹ Conferir o segundo parágrafo da página 19 do presente texto.



Para que possamos aprofundar as discussões sobre a educação para relações étnico-raciais no ambiente escolar, precisamos reconhecer a influência africana na formação da identidade brasileira, nesse sentido o professor precisa estar preparado para realizar esse debate. Iniciar essa reflexão a partir da compreensão da existência das desigualdades sociais e como estas foram estruturadas, permite um olhar crítico de educadores na elaboração de estratégias significativas de intervenção no racismo na escola.

Diante das considerações apresentadas, para realizarmos uma discussão baseada no paradigma afrocentrado, precisamos estabelecer as premissas que norteiam esse pensamento. De acordo com Finch III:

1. A humanidade começou na África e todos os subgrupos ou variedades humanas contemporâneos, isto é, "raças" são ramificações da árvore genealógica humana enraizada na África. Poderíamos dizer que todos os seres humanos são africanos debaixo da pele. 2. Dada a premissa acima, os caucasianos são os descendentes de africanos que migraram para a Europa há cerca de cinquenta mil anos e, com a renovação da Idade do Gelo há quarenta mil anos, sofreram alterações fenotípicas que os fizeram perder o pigmento e embranquecer. 3. A cultura humana, como a própria humanidade, começa na África e atinge seu mais alto estágio, isto é, a civilização, primeiro na África. 4. A civilização moderna se origina no Nordeste da África, nas terras chamadas de Ta-Seti e Kemit, mais tarde denominadas Nubia e Egito, entre aproximadamente seis mil e treze mil anos atrás. 5. O judaísmo e o cristianismo são, ambos, correntes de religiosidade humana que emanam do vale do rio Nilo nos sentidos conceitual, simbólico, de doutrina e de organização. 6. A civilização greco-romana foi um entre muitos subprodutos da civilização do vale do rio Nilo, isto é, do Egito e da Etiópia. 7. A ciência e a tecnologia ocidentais, assim como a religião, originaram-se na África. 8. Houve uma série de viagens pré-colombianas da África até as Américas que se iniciaram aproximadamente em 1200 a.C. e continuaram até ao menos 1400 d.C (FINCH III, 2009, p. 174-175).

Ainda de acordo com Finch III (2009, p. 175), “encarar esses fatos causaria um vazamento na ideologia de dominação que sempre fundamentou a visão de mundo ocidental”. Desse modo, o professor necessita assumir uma postura crítica e com propriedade acerca da discussão, enxergar além da superfície e do habitual, como também, elaborar e sustentar um discurso que discorde do atual paradigma. Nesse sentido, o desafio afrocêntrico para Educação justifica-se com base em alguns princípios:

Questiona a imposição da visão supremacista branca como universal e/ou clássica; Demonstra que as teorias racistas que atacam o



multiculturalismo e o pluralismo são indefensáveis; Projeta um ponto de vista humanista e pluralista ao articular a Afrocentricidade como uma perspectiva não hegemônica válida (ASANTE, 2019, p. 139).

Assim a Afrocentricidade, enquanto uma proposta de libertação para os africanos, é idealizada como tentativa de rompimento epistemológico de lugar. O princípio substancial defendido pelo precursor da teoria corresponde ao lugar onde o sujeito da diáspora africana vêm atuando, sempre à margem da experiência europeia. Atitudes, relatos, conceitos históricos, políticos, econômicos, linguísticos e culturais costumam encontrar um lugar no pensamento mais contemporâneo dos pensadores ocidentais. Segundo Asante (2009, p. 93), “quer se trate de economia, quer de história, política, geografia ou arte, os africanos têm sido vistos como periféricos em relação à atividade tida como “real””.

Surge a necessidade de uma outra concepção para a história do povo africano, aquela que redireciona as experiências vividas para o centro de suas bases culturais. Cheikh Anta Diop, expoente dessa linha de pensamento, em seu livro *A Origem Africana da Civilização: Mito ou Realidade?* traduzido e editado em 1974, lançou uma base revolucionária para os novos caminhos do conhecimento crítico no campo da criatividade humana. Ele argumentou uma posição que era radical: durante quinhentos anos, o mundo ocidental negou o papel da África na história humana. Diop sustentou que estudiosos ocidentais tentaram tirar o Egito antigo da África e africanos do Egito (DIOP, 1974).

Assim, tantos outros pesquisadores, que compõem o campo epistemológico dos estudos afrocêntricos com base na localização centrada na África e na sua diáspora, colaboram para a edificação da *Agência Africana*. Incorporar o conceito de agência africana é fundamental para a tomada de consciência e a libertação das amarras eurocêntricas. Corresponde à chave para reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa negra possa atuar como agente e não como vítima ou dependente. O ser humano convencido da condição de agente é capaz de proceder de forma independente em função dos seus próprios interesses, abdicando da condição de objeto.

Nesse contexto, também é preciso evidenciar a condição de desagência, ou seja, quando o africano é considerado anônimo em seu próprio mundo. Na medida que analisamos os discursos presentes nos livros didáticos, é importante atentarmos para essa condição, uma vez que textos racistas e preconceituosos apontam para



uma condição de desagência do povo negro. Nesse momento, se faz necessária a construção de uma nova narrativa, direcionando meios para evidenciar a condição de agência, seja em termos econômicos, políticos, sociais ou culturais.

Quando “a agência não existe, temos a condição de marginalidade” (ASANTE, 2009, p. 95). Essa marginalidade é quem coloca o povo africano na posição do outro lado da linha. Segundo Asante (2009, p. 95), “em um certo nível esse é um problema linguístico, mas em outro se trata de enfrentar a realidade de situações econômicas e culturais construídas”. Ainda de acordo com Asante, o estudante afro-americano - podemos inferir esse posicionamento à realidade brasileira - deve ocupar a posição de sujeito na prática escolar e não mais de objeto, o que permite desfazer a condição de subalterno que o negro ocupa na cultura eurocêntrica, assim,

[...] vendo-se como sujeitos, em vez de objetos da educação - seja na biologia, na medicina, na literatura ou nos estudos sociais - os estudantes afro-americanos passam a ver-se não apenas como quem busca o conhecimento, mas participantes desse processo. Como o conteúdo de todas as áreas são adaptáveis a uma abordagem afrocêntrica, os estudantes afro-americanos podem se ver como sujeitos centrado em relação à realidade de qualquer disciplina (ASANTE, 2019, p. 137).

Nesse viés, segundo Mazama (2009), a ideia da Afrocentricidade surge em resposta à supremacia branca tradicional do Ocidente, que se projetou mediante a ocupação do espaço psicológico e intelectual daqueles que são submetidos:

A Europa forjou grande parte de sua identidade moderna à custa dos africanos, particularmente por meio da construção da imagem do europeu como o mais civilizado, e do africano como seu espelho negativo, isto é, como primitivo, supersticioso, incivilizado, a-histórico, e assim por diante (MAZAMA, 2009, p. 57).

Passados alguns séculos desse processo de apropriação psicológica, o discurso supremacista branco ainda se encontra internalizado nos africanos e de sua diáspora, mesmo que de forma inconsciente, ou seja, apesar da liberdade física, essa ideologia com efeitos deletérios ainda prevalece, o que resulta na perda de identidade, visto que valorizam uma cultura estrangeira. O Brasil, último país na América a abolir a escravidão, se adequa como exemplo. País onde os africanos sofrem grande opressão racial, adotou um disfarce falseado de “paraíso racial”. Ainda segundo



Mazama (2009, p. 113), os argumentos mais comumente utilizados para negar o racismo e a supremacia branca no Brasil e em outros lugares, incluem:

1) aceitação implícita da branquidade como norma ideal; 2) negação da raça como categoria socialmente relevante; 3) negação da raça como realidade física e louvação da mistura racial; 4) negação da existência de uma especificidade cultural africana e louvação da mistura cultural.

A ideia afrocêntrica para educação surge em contraposição à supremacia branca. Trata-se de oferecer à comunidade negra, que vivenciou todo um processo histórico de exclusão dos diversos espaços da sociedade, a centralidade de sua história, ciência e cultura. Não está contra a história, mas a favor de uma história correta e acurada, aquela que resgate o povo negro da invisibilidade e marginalidade a que foi submetido durante gerações.

Dessa forma, para refletirmos sobre os desafios propostos por Asante (2019, p. 96), partiremos das cinco características mínimas necessárias que orientam o pensamento afrocentrado e que servirão de base para nossas discussões a despeito dos conteúdos didáticos presentes nos livros de Biologia: **Interesse pela localização psicológica; Compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; Defesa dos elementos culturais africanos; Compromisso com o refinamento léxico; e, Compromisso com uma nova narrativa da história da África.**

A Localização Psicológica apresenta relação direta com a agência africana, assim sendo, se relaciona com o lugar psicológico, cultural, histórico e individual onde a mente da pessoa está situada, ou seja, ela compreende a informação a partir da perspectiva que lhe é apresentada. Para Asante (2009, p. 96-97),

‘Localização’ no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história. Assim, estar em uma localização é estar fincado, temporária ou permanentemente, em determinado espaço. Quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se essa pessoa está em um lugar central ou marginal com respeito a sua cultura. Uma pessoa oprimida está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor.

Um exemplo prático de localização psicológica segundo esse mesmo pensador, quando uma pessoa está fora da centralidade africana, ela se refere aos africanos como “os outros”, ou seja, se vê diferente deles.



A descoberta do lugar do africano como sujeito, a pessoa africana afrocêntrica está preocupada em encontrar seu lugar como sujeito em quaisquer circunstâncias. Assim, a resistência a todos os mecanismos opressores e de aniquilação oriundos dos povos hegemônicos contribui para uma conscientização emancipadora. Desse modo,

O propósito do afrocentrista é demonstrar um forte compromisso de encontrar o lugar do africano como sujeito em quase todo evento, texto e ideia. Isso não é fácil porque as complicações da identidade de lugar são frequentemente descobertas nos interstícios entre o que nós somos e o que desejamos ser (ASANTE, 2009, p. 97).

A Defesa dos elementos culturais africanos, ressalta a proteção e defesa dos valores e elementos culturais africanos como parte do projeto humano afrocentrista. Nessa condição, a pessoa africana exerce a função de agente e usa todos os elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos para essa defesa (ASANTE, 2009). Nesse contexto, vale ressaltar que, para dialogarmos no campo das diversidades, precisamos compreender as implicações do termo cultura que, para o próprio Asante (2014, p. 67), “cultura não é um termo restrito. Cultural é a soma total dos aspectos históricos artístico, econômico e espiritual do estilo de vida de um povo”. Ou seja, discussão indispensável na educação que contribui para a garantia de uma formação cidadã e igual, que atenta para o resgate da memória étnica e legado histórico-social deixado pelo povo negro.

O refinamento léxico é um elemento característico de grande importância para realizarmos uma análise afrocentrada. Segundo Asante (2014, p. 52),

Uma ideologia de libertação deve existir entre nós mesmos. Ela não pode ser externa a nós e não pode ser imposta por outros que não nós mesmos; deve derivar de nossa experiência histórica e particular. Nossa libertação do cativo racista é a linguagem do intelectual. [...] Não será possível direcionar nosso futuro sem primeiro controlarmos nossa linguagem. O sentido da linguagem está na precisão de vocabulário e na estrutura em um contexto social particular.

Nesse sentido, o compromisso com o refinamento léxico oportuniza ao afrocentrista, quando munido dessa compreensão, um olhar criterioso para identificar o posicionamento teórico de um determinado discurso proferido por pessoas, presentes em obras literárias, obras científicas, textos ou em qualquer outro tipo de



representação da linguagem sobre o continente Africano, sua cultura e história. Assim, a desconstrução de conceitos racistas e informações deturpadas a respeito da população negra, que ainda permanecem em nosso imaginário, é ponto de partida para concebermos uma nova e verdadeira narrativa acerca da historiografia africana e, assim, evidenciarmos sua importância para a compreensão dos desafios que estão colocados nos processos de ensino-aprendizagem de construir no país uma educação que, de fato, contemple a pluralidade cultural da nação.

Por fim, o **Compromisso com uma nova narrativa da história da África** parte da premissa de desconstrução da narrativa africana a partir do viés eurocêntrico, isto significa a necessidade de conhecermos um outro horizonte para a história do continente Africano, aquela relatada pelos seus protagonistas.

2.3 EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

Ao longo do século XIX, as inúmeras teorias raciais expressavam como o discurso científico exercia influência sobre o imaginário social das pessoas, consolidando ideias racistas que repercutem até hoje. Podemos citar o **Darwinismo Social**, teoria defendida pelo filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903) que acreditava na premissa da existência de sociedades superiores às outras. Trata-se de uma tentativa desconexa de se aplicar a tese da Seleção Natural do biólogo e naturalista Charles Darwin, que explica a diversidade de espécies de seres vivos através do processo evolução, nas sociedades humanas. Também podemos falar do **Positivismo**, doutrina idealizada pelo filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), que refuta as especulações metafísicas e teológicas sobre a natureza da existência, da verdade e do conhecimento em detrimento das ciências experimentais.

Esse cenário se estabelece no período em que ocorre, no Brasil, a assinatura da Lei do Ventre Livre, em 1871, cuja perspectiva econômica e social do país delineava novos caminhos e a mão de obra escrava precisava ser substituída. Segundo Silva e Batista (2010), o discurso proferido por essas teorias, ressaltamos o Darwinismo Social, passou a analisar a sociedade e a estabelecer as diferenças internas na população. Neste sentido, tornou-se um marco importante para o



desenvolvimento das noções racistas³⁰: os negros, escravos e africanos passaram a ser definidos pela ciência como diferentes e inferiores.

Na década de 1930, surgiu a concepção de que no Brasil não existia racismo, vivíamos em um “paraíso” racial. O povo brasileiro, por um longo período, acreditou no “mito da democracia racial” (MUNANGA, 2010). O termo foi inicialmente registrado na obra *Casa Grande & Senzala*, em 1933, do autor Gilberto Freyre, mais adiante, ratificado em outros escritos. Tal discurso abriu portas, reproduzindo para o mundo que o Brasil é um país marcado pela miscigenação e por uma convivência racial harmônica, apesar da óbvia contradição com a realidade, ou seja, aproximadamente quatrocentos anos de escravização da população negra, cuja cultura racista permanece até hoje. Contudo, o discurso foi aceito e incorporado nos anos subsequentes, pois, nesse caso, assistia aos interesses da classe hegemônica. Para Munanga (2010, p. 149), “negar a discriminação racial e suas consequências para a população negra foi a forma pela qual o racismo se manifestou entre os setores sociais dominantes no Brasil durante as primeiras décadas republicanas”.

Como pode ser percebido, observamos uma sociedade edificada através das relações de poder que se estruturam a partir dos diferentes discursos, raramente construídos de forma contínua e sistemática, mas com a intenção exclusiva de controle, estabelecidos e sedimentados através de dispositivos. Para o filósofo francês, Michel Foucault, este termo – dispositivo – apresenta um sentido e uma função metodológica:

Constitui um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. Ou seja, o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2012a, p. 364).

Aos discursos descritos acima poderíamos adensar tantos outros, registrados em livros, noticiados pela imprensa ou mapeados por investigadores, que colaboram para reforçar preconceitos e estereótipos que legitimam e reproduzem o racismo até

³⁰ Ressaltamos que, durante o período compreendido entre meados do século XVI e fins do século XIX, esteve em uso, no Brasil, a mão-de-obra negra sob o regime de escravidão. A mentalidade de então era fortemente influenciada pela teologia católica, a qual, em congruência com o Estado, formou uma ideologia escravagista, conferindo legitimidade ao sistema (BILHEIRO, 2008).



os dias atuais. Para conjuntura da educação, não é diferente. Considerar a rede das relações de poder/saber para o campo da educação nos permite a compreensão da escola enquanto dispositivo disciplinar, ao atentarmos, por exemplo, para a ligação dos elementos que formam a sua estrutura física e pedagógica. Para Foucault (2012a), nesse espaço físico, os limites são restritos, visando a uma relação de fiscalização definida e regulada.

Os discursos proferidos no interior dessa instituição ditam regras: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim, uma observação recíproca e hierarquizada, em outras palavras, “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2012a, p. 365).

Frente à realidade que se perpetua, onde as relações de poder/saber continuam exercendo o controle nos diferentes âmbitos da sociedade, reproduzindo discursos que marginalizam e excluem, a escola, enquanto espaço formador de subjetividades - premissa da Afrocentricidade, possui papel fundamental na construção de novos percursos por um mundo onde sejamos socialmente iguais nas nossas diferenças. Precisamos refletir, principalmente na condição de profissionais da educação, sobre os diferentes modelos que caracterizam o espaço escolar e que precisam cumprir sua função social na formação das pessoas, no entanto, na maioria das vezes, reproduzem as relações de exploração de um sistema capitalista e desigual. É importante ressaltar que a escola efetiva seu princípio estruturante quando “atua na contribuição da elaboração dos diferentes saberes os quais nos permitem fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar, exercer o juízo sobre algo ou sobre uma situação” (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010, p. 73).

Posicionarmo-nos com criticidade para delimitar um lugar de protagonistas no contexto social e cultural no qual estamos inseridos, nos permite vislumbrar a construção de uma educação mais democrática e igual, menos estereotipada e antirracista, como assim preconizam as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais. Segundo Kilomba:

Precisamos assumir a responsabilidade de criar configurações de poder e de conhecimento, [...] só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento (KILOMBA, 2019, p. 6).



Desse modo, atentar para reflexão de como atuam os mecanismos de poder que perfazem essa estrutura parte, inicialmente, do entendimento de que a apropriação dos diferentes saberes nos permite a tomada de decisões, a posse de uma representação da realidade objetiva, ou melhor, propriedade para questionamentos a despeito das práticas pedagógicas, onde permanecem enraizados ainda muito dos estudos foucaultianos. Para Silva e Rocha (2018, p. 309), “é o saber que nos possibilita gerar um conhecimento o qual se constituirá em um discurso a ser dialogado ao longo de um processo educativo e contribuindo para a construção de um novo paradigma, que contemple a diversidade sociocultural”.

Esse novo paradigma, de que tratam os pesquisadores, pode contribuir ao reescrever outras narrativas no cotidiano do espaço escolar, mas não aquelas voltadas para um modelo hegemônico, que perdura há séculos e que marginaliza qualquer tipo de conhecimento, cultura e religião que não estejam a favor da dominação branca, ou ainda, viabilizar uma maior democratização de oportunidades. Assim, uma das possibilidades para construção de uma educação que contemple sua diversidade cultural e racial “é a de se apropriar socialmente dos discursos e de apresentar a capacidade de modificá-los” (SILVA, J. A. N., 2016, p. 63).

A inserção da cultura africana e afro-brasileira para mediar esse diálogo permite auxiliarmos no processo de assimilação das informações disponíveis, uma vez que contextualiza e aproxima as diversas vivências do cotidiano dos adolescentes e jovens. Nesse sentido, o pensamento afrocêntrico estabelece essa conexão quando propõe uma nova interpretação à base de referências culturais africanas, a fim de construir instrumentos para uma análise mais efetiva da realidade (ASANTE, 2009). Cabe ressaltar que, no universo das discussões sobre relações étnico-raciais articuladas ao campo das Ciências da Natureza, se faz necessário a conceitualização e compreensão de alguns termos, os quais muitas vezes são construídos e utilizados como justificativas para atitudes racistas (BOTELHO, 1999).

O termo “raça³¹”, por exemplo, ao longo do processo histórico, apresenta diferentes abordagens e entendimentos, e, a depender do contexto no qual está inserido, configura-se como instrumento de dominação social e poder. Para melhor compreendermos essa relação de poder que perpassa alguns conceitos na discussão

³¹ Optamos por utilizar na presente pesquisa o termo “raça” (singular e plural) sempre insertos em aspas. Acompanhamos o entendimento de que inexistem raças humanas, mas o termo é necessário para enfrentamento do racismo (MUNANGA, 2000).



das relações étnico-raciais, Munanga (2000) apresenta uma interpretação de importância significativa da historicidade do conceito de “raça”.

Inicialmente, o sobredito autor traça o sentido genético do termo “raça”, onde descreve que, em sua etimologia, este conceito surgiu do italiano “razza”, derivado do latim “ratio”, significando sorte, categoria, espécie. Ao longo do processo histórico, o conceito de “raça” foi incorporado pelas ciências naturais para classificação de espécies animais e vegetais. Mais adiante, assumiu uma dimensão temporal e espacial, e “no latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, possuem algumas características físicas em comum” (MUNANGA, 2000, p. 17).

Nos séculos XVI-XVII, o conceito de “raça” foi incorporado para as relações entre classes sociais na França, fazendo a distinção entre a nobreza, que seria dotada de sangue “puro” e, assim, teria condições de liderança, e a plebe, que podia ser escravizada. Nesse sentido, Munanga ressalta que

[...] o conceito de raça “pura” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (MUNANGA, 2000, p. 17).

No século XVIII, o termo “raça” surgiu como elemento classificatório da diversidade humana e, nesse sentido, seria necessário estabelecer critérios para apontar essa diferença ou semelhança. Eis que surge a cor da pele como critério principal para distinguir as diferentes “raças”, uma classificação preservada até hoje, e que existe no imaginário coletivo e na terminologia científica. Dessa forma, a espécie humana foi dividida em três raças estanques: raça branca, negra e amarela.

No século XIX, ainda de acordo com Munanga (2000), novos critérios, morfológicos, adensaram a classificação das “raças”: a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial. Depois, com o avanço da genética humana, critérios químicos presentes no sangue passaram a compor essa classificação. Com a junção de todos esses critérios (cor da pele, morfológicos e químicos), observa Munanga (2000), originou-se a divisão em dezenas de raças e sub-raças que conhecemos hoje.



Posteriormente, com a realização de novas pesquisas, concluiu-se que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma “raça” pode ser mais distante que os pertencentes a “raças” diferentes; um marcador genético característico de uma “raça” pode, embora com menor incidência, ser encontrado em outra “raça”. Diante da constatação desses desencontros observados na própria ciência biológica, Munanga prossegue,

Os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (MUNANGA, 2000, p. 20).

Hoje, o conceito de “raça”, ainda de acordo com o sobredito autor, apresenta-se carregado de ideologia e esconde algo não proclamado, a relação de poder e dominação. Assume, portanto, um significado sociopolítico e afasta-se do conceito classificatório do ser humano biológico, como foi apresentado ao longo da história, o que contribuiu para a hierarquização das “raças”, onde os indivíduos de “raça” branca foram decretados coletivamente superiores aos das “raças” negra e amarela, o que causou danos irreparáveis à humanidade, a exemplo de como este conceito foi empregado na época do nazismo de Hitler, na Alemanha. Para Gomes,

“Raças” são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças (GOMES, 2005, p. 49).

Esse entendimento reflete a forma como enxergamos negros e brancos em uma sociedade onde a base de nossa formação educacional e social favorece uma visão negativa e discriminatória quando comparamos esses dois grupos étnico-raciais. Ainda em acordo com Gomes (2005), outro termo significativo para nossa compreensão é o de *identidade*, o qual confere visibilidade a diferentes grupos sociais. Segundo a autora,

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



rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

Para Munanga (2000, p. 28), “é a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados”. Quando nos referimos à população negra, esse pertencimento de uma identidade própria é fundamental, haja vista a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre o negro, os quais desencadeiam um processo que conduz à socialização desse povo em direção ao embranquecimento e ao desmantelamento da identidade negra (BOTELHO, 1999).

Para tanto, a escola assume papel fundamental nesse processo, uma vez que constitui espaço plural de convivência e fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais que favoreçam a construção da identidade individual e a valorização da alteridade como elemento constitutivo do eu (BRASIL, 1998).

Assim, pensar a discussão da educação das relações étnico-raciais no contexto educacional nos permite apontar novos direcionamentos e entendimentos a respeito da história e cultura dos diferentes grupos sociais, pois acreditamos, em consonância com Morin (2003, p. 11), que “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”.

Nesse sentido, o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96), que institui o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, apresenta como pressuposto o desenvolvimento e o crescimento intelectual do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. A partir desse entendimento, a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

I) A consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II) A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III) O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV) A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos,



relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2018, p. 24).

Assim, a discussão dos conteúdos didáticos da Biologia, como parte integrante desse processo, possui sua parcela de contribuição na efetivação dos objetivos dispostos para o Ensino Médio descritos acima nos Incisos I, II, III e IV, de acordo com a LDBEN Nº 9394/96. Porém, na compreensão de Krasilchik (2008, p. 183), “essa discussão está longe de ser satisfatória, apesar dos esforços isolados de algumas instituições e indivíduos para aperfeiçoá-la”. Portanto, a prática interativa dos alunos em diferentes ambientes sociais deve ser promovida, especialmente, no que compete à questão africana. O ambiente escolar deve reconsiderar as dinâmicas históricas e culturais que marcam o continente africano e rever as diferenças e particularidades das civilizações daquela região, uma vez que essas identidades têm sido sistematicamente silenciadas nos currículos monoculturais.

2.4 A LEI Nº 10.639/2003: EM DEFESA DA CULTURA NEGRA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

O Brasil viveu um momento profícuo das discussões sobre relações raciais na primeira década de 2000, aquecida pela polêmica em torno das políticas de inclusão racial nas universidades (NASCIMENTO, 2009, p. 27), condição que oportuniza delinear novas configurações para discussão dessa temática no espaço escolar.

Nesse sentido, nossa proposta apresenta como eixo balizador para suporte às discussões sobre a educação para relações étnico-raciais no livro didático de Biologia, a partir de uma perspectiva afrocentrada, a Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos políticos e pedagógicos, os quais favorecem, através do processo educativo, possibilidades de reformulação de ações e pensamentos unidirecionais, preconceituosos e discriminatórios (SILVA; ROCHA, 2018), que fragilizam a elaboração de estratégias de prevenção voltadas para uma sociedade plural.

A referida Lei, de 09 de janeiro de 2003, surgiu como uma adequação à Constituição Cidadã de 1988, e alterou a LDBN nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003). Assim, a LDBEN passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B:



Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-A. (Vetado).

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

Esse dispositivo legal é considerado uma conquista das ações políticas dos Movimentos Sociais Negros, principalmente a partir da década de 1980, para proposição de mudanças na educação para relações étnico-raciais em busca de condições de igualdade, pois de acordo com Silva (2017b, p. 77), “em pleno século XXI, com um amplo processo de formação de novas identidades, é insuficiente olhar as pessoas de forma genérica”.

Pensar a educação das relações raciais acende a reflexão sobre a importância e contribuição dos movimentos sociais para esse contexto. Segundo Gomes (2005, p. 727), “as ações políticas dos movimentos negros, sobretudo em prol da educação, reeducam a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, caminhando rumo à emancipação social”.

Nessa jornada de conquistas e desafios, observamos que ações políticas de entidades negras brasileiras em defesa de uma educação sem racismo datam desde o Brasil Colônia e Império, organizadas de forma sistemática e em todas regiões do país (SILVA; ROCHA, 2013, p. 57), em busca de uma educação emancipatória. Porém, observamos que essas ações foram (re)organizadas nos anos finais da década de 1970 com resultados exitosos.

Vale salientar que as “demandas pautadas pelos Movimentos Sociais Negros foram levadas para o debate político no parlamento” (ROCHA; SILVA, 2013, p. 59) e resultaram na construção de diretrizes e documentos legais para nortear a discussão das relações étnico-raciais no âmbito da educação.

No processo de lutas e conquistas para garantia do direito à educação, um movimento de idas e vindas define essa trajetória política e legislativa. Quando nos reportamos ao campo da legislação da educação para relações raciais em defesa de



uma educação sem racismo, apesar de iniciativas para escolarização de pessoas negras datarem do século XVI, vamos considerar para a presente pesquisa, a forte ação política dos movimentos de lutas antirracistas em defesa de mudanças na educação para relações raciais e no currículo escolar a partir da década de 1980.

No período do Regime Militar (1964-1985), ocorreram avanços em termos de politização das lutas empreendidas, ampliação dos debates e mobilização de entidades negras de todo o Brasil despontaram, porém, a educação formal, ainda permanecia latente nesse contexto (RECH; MARQUES, 2013). A partir de 1988, propostas que valorizam a imagem histórica e cultura negra são apresentadas em documentos legais.

A Carta Magna, promulgada em 1988, contou com a participação dos Movimentos Sociais Negros na sua elaboração, apresentando proposições contendo reivindicações, principalmente para a educação (RECH; MARQUES, 2013). Assim, a Constituição Federal traz em seu texto, artigo 210, uma perspectiva para a educação, que contempla uma sociedade multicultural: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), ou seja, mesmo que ainda de forma tímida, abre caminhos para o professor direcionar sua prática docente de acordo com a realidade a qual estão inseridos.

Também, nessa década, é importante ressaltar a participação de Abdias do Nascimento, parlamentar negro, deputado federal (1983-1986) do Partido Democrático Trabalhista (PDT) pelo Rio de Janeiro, defensor veemente da luta política em defesa das questões raciais junto ao Congresso Nacional Brasileiro. Destacam-se suas reivindicações para participação do analfabeto nas eleições, medida que favoreceu positivamente a população negra, à qual era negado o acesso ao voto por ser uma parcela da população vitimada por altas taxas de analfabetismo³², e a solicitação por políticas afirmativas de caráter compensatório, como bolsas de estudo para estudantes negros em todos os níveis (RECH; MARQUES, 2013).

Ainda no ano de 1988, o **VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste** objetivava a discussão acerca do material didático utilizado na prática docente, os quais preservavam uma abordagem eurocêntrica, como também da organização

³² Conforme dados atuais do IBGE (2018), ainda é alta a taxa de analfabetismo entre a população negra, quando comparada com os brancos.



curricular e do *bullying* contra alunos negros no ambiente escolar (RECH; MARQUES, 2013). Observamos aqui que o livro didático já despertava interesse enquanto ferramenta pedagógica, pois, a depender do conteúdo, constitui possibilidades de reafirmar o discurso eurocêntrico na sala de aula.

Na década de 1990, continuavam as ações dos Movimentos Sociais Negros, a exemplo da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília, em ano de comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi, que denunciava o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para população negra, como também a necessidade de uma educação equânime.

Naquele momento, o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, recebeu a marcha e assinou o decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, o qual formalizava, na agenda política de um governo, o reconhecimento das injustiças históricas sofridas por esses brasileiros.

Não podemos deixar de ressaltar as demandas políticas de ativistas negros para o campo da educação: os deputados federais Paulo Paim (1987-1990) e Luiz Alberto (1997- 2015), e a senadora Benedita da Silva (1995-1998), todos representantes do Partido dos Trabalhadores (PT). Esses ativistas, na luta pela igualdade social e de direitos entre brancos e negros, representaram a voz da maioria dos brasileiros, e, como destaque, a temática da educação constituía-se crucial para o enfrentamento do racismo. Segundo Rocha e Silva:

[...] foram decisivos para concretização de políticas públicas focadas na questão racial, que se somam às vozes de professores negros e não negros em prol da necessidade de uma revisão no currículo escolar e a inclusão da história da população negra e história da África no mesmo (ROCHA; SILVA, 2013, p. 58).

Com a aprovação da Constituição em 1988, teve início o processo de discussão para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 1996, com o número de Lei 9.394, na qual foi contemplada a questão racial em seu artigo 26, a saber:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da



economia e da clientela. § 4o O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

Logo em seguida à homologação da LDBEN Nº 9394/96, iniciaram-se os debates para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), composto por dez volumes, com diretrizes da política educacional nacional, que contou com a participação de especialistas em educação (ROCHA; SILVA, 2013, p. 60). Com a aprovação do referido documento em 1997, a temática da “Pluralidade Cultural” foi contemplada como Tema Transversal, fruto das propostas debatidas pelas entidades negras e colaboradores do enfrentamento ao racismo. De acordo com os PCN, é fundamental para superação de todas as formas de discriminação e superação,

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997).

Nesse mesmo entendimento, Asante (2014), na sua luta por uma sociedade justa e igual, através da prática da Afrocentricidade como agente transformador, a qual propõe uma nova realidade para população negra, enfatiza que:

Não se vive do passado, mas usa-se o passado para avançar em direção ao futuro. Nas sociedades africanas modernas sabemos que as canções, poemas, histórias, sermões e provérbios demonstram o movimento inexorável de nossos ancestrais em direção a uma função humanizante (ASANTE, 2014, p. 14).

Ou seja, o legado histórico e cultural de diferentes grupos étnicos traduz a diversidade que contempla nossa sociedade e proporciona visibilidade ampliada para o fomento de ações pedagógicas que possibilitem divergir e combater o eurocentrismo presente na educação. Seguindo essa propositura, no processo contínuo de lutas e conquistas no campo da legislação da educação das relações raciais, presenciamos que foi a partir da homologação da Lei nº 10.639/03 que a educação passou a seguir um viés contrário ao eurocentrismo que predomina na educação brasileira e proporciona um caráter excludente e preconceituoso com relação à população negra.



A partir da referida lei, vários desdobramentos legais (Quadro 5) foram observados no campo da educação para garantia da sua efetividade, tanto nas escolas de educação básica que possibilitaram a inserção dos conteúdos sobre África, quanto nas universidades que deveriam oferecer disciplinas na intenção de preparar o professor (ALVES, 2012).

Quadro 5 – Desdobramentos Legais da Lei nº 10.639/2003

1 - 09/01/2003 - Lei nº 10.639/2003: Altera a Lei 9.394/1996 – inclusão obrigatória da temática História e Cultura Afro-Brasileira
2 - 10/03/2004 - Parecer CNE/CP 3/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
3 - 17/06/2004 - Resolução CNE nº 01/2004: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
4 - 10/03/2008 - Lei nº 11.645/2008: Altera a Lei 9394, de 20/12/1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9/01/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
5 - 01/06/2010 - Parecer CEE/PB nº 149/2010: Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena”.
6 - 01/06/2010 - Resolução CEE/PB nº 198/2010: Regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no sistema estadual do ensino.

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora a partir da legislação nacional referente às bases legais que constituem as políticas públicas direcionadas às questões étnico-raciais.

Nesse cenário, a Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos legais representam uma nova época para a educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino, reflexo de uma demanda social organizada. Assim sendo,

A Lei nº. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei nº. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (BRASIL, 2008, p. 10)

Dessa maneira, a compreensão do nosso objeto de estudo, *A educação para as relações étnico-raciais: a população negra nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio*, a partir de uma perspectiva afrocêntrica, colabora para ratificar a importância da discussão da temática racial no ambiente escolar com o respaldo legal



da Lei nº 10.639/2003 em defesa da cultura negra nos currículos da educação básica. No próximo capítulo, trataremos da importância desse diálogo articulado aos conteúdos presentes nos livros didáticos de Biologia, como também, do histórico e contextualização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no cenário da educação brasileira.



3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DO MUNDO NATURAL

Eu não falo aqui a minha língua
Eu falo a língua que me deram
Mas essa língua é minha agora
Da forma que eu sei falar
(NASCIMENTO, 2019, p. 3).

Iniciar esse capítulo pelas letras do Professor Gabriel Nascimento, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), nos motiva a não abdicar de nossos ideais enquanto sujeitos sociais e agentes de transformação. Decidimos, portanto, seguir pelos caminhos da linguagem do livro didático de Biologia, ferramenta pedagógica que dispomos enquanto docentes do campo de conhecimento das Ciências da Natureza em busca de uma educação de qualidade. Como afirmam Munanga e Gomes (2006, p. 24), "[...] não podemos continuar nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola".

Desse modo, o livro didático, como instrumento mediador dos processos ensino-aprendizagem, exerce influência significativa nesse contexto, direciona conteúdos e condiciona estratégias metodológicas, além de muitas vezes comprometer as possibilidades de ação do professor e as perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. De acordo com Krasilchik,

O Livro Didático é um poderoso estabilizador desse estado de coisas, coibindo a função do professor como planejador e executor do currículo. Como produto comercial, dificilmente pode apresentar propostas renovadoras, que significariam um risco mercadológico. Pelas suas condições de trabalho, os docentes preferem os livros que exigem menor esforço, e que reforçam uma metodologia autoritária e um ensino teórico (KRASILCHIK, 2008, p. 184).

Importantes materiais de apoio ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos, os livros didáticos, considerados como gênero discursivo secundário, ou seja, “produto da união de diversos outros gêneros, que seguem moldes estabelecidos social e culturalmente” (TILIO, 2006, p. 82), podem atuar como viés na construção desses discursos no ambiente da sala de aula e, conseqüentemente, para além das



suas fronteiras. Assim, mesmo considerando uma série de críticas advindas por parte de avaliadores no que se refere à qualidade e função metodológica desse recurso pedagógico (KRASILCHIK, 2008; MEGID NETO; FRACALANZA, 2003), não podemos deixar de reconhecer os ganhos positivos e significativos que dizem respeito “à melhoria da qualidade dos livros didáticos nas salas de aula da rede pública e ao impacto social da distribuição gratuita de materiais didáticos para as camadas de baixa renda da população” (EL-HANI; ROQUE; ROCHA, 2011, p. 233).

Pesquisas apontam que os processos de ensino-aprendizagem, na educação básica, das diversas áreas de conhecimentos são mediados pelo discurso presente nos livros didáticos (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNANBUCO, 2002). Cabe destacar a sua importância no que concerne à produção e reprodução de diferentes narrativas que contribuem para edificar relações de poder/saber³³ no âmbito escolar, e outras vezes, também atuam como elemento que justifica ou mascara uma prática que permanece muda e que venha apenas atender à ordem do discurso vigente.

Podemos ressaltar a importância do livro didático para os processos ensino-aprendizagem quando este promove ou suprime a apropriação dos diversos saberes. De acordo com Krasilchik (2008, p. 68), “quando estes – os livros didáticos – propõem questões que suscitem o debate, tanto melhor, caso contrário o professor deve estar preparado para fazê-lo”, e dessa forma, possibilitar a conexão dos conteúdos trabalhados com a realidade na qual o aluno está inserido. Assim, enquanto docentes, além de mediar os processos de ensino-aprendizagem, precisamos despertar no aluno o senso crítico e questionador para que eles possam atuar como agentes transformadores da sua própria realidade, assim:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as obras didáticas devem contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais (BRASIL, 2015, p. 32).

Diante das considerações, um exemplo de como o livro didático contribui para propagar estereótipos caso o professor não se interesse pelo tema e por um diálogo

³³ Poder/saber é uma expressão utilizada por Foucault, a qual evidencia que poder e saber estão diretamente implicados, ou seja, constituem duplo condicionamento, não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder (FOUCAULT, 2011, p. 109).



mais amplo, é demonstrado por Silva, J. A. N. (2016) em seu artigo *Reflexões e estratégias para a construção de uma educação antirracista*, ao evidenciar a ausência e invisibilidade do continente africano nos livros didáticos de História, quando comparados ao continente europeu. Ele apresenta a pesquisa de Borges (2009), que ratifica essa informação após análise de 371 capítulos de oito livros didáticos de História Geral.

É importante, quando observamos essa realidade, destacar o lugar central que o livro didático desempenha nesse debate. Essas ausências podem ser usadas para manter e sustentar uma relação de dominação entre grupos sociais, pois a ele é conferido um caráter de verdade a seu conteúdo, e muitas vezes, “como tendência predominante da perspectiva eurocêntrica configura a ênfase na representação do negro associado à escravidão, a omissão a práticas de resistência negra, e o tratamento de negros como objeto” (ROSEMBERG; BAZILLI, SILVA, 2003, p. 136).

Diante dessa realidade, o professor precisa estar ciente da função que o livro didático desempenha nos processos ensino-aprendizagem e como este instrumento pode se tornar um aliado na sua prática diária. Para Choppin (2004, p. 553), “os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”. Para o pesquisador, existem as funções *Referencial*, a qual traduz de forma fiel o conteúdo programático da disciplina; a *Instrumental*, que trabalha com diferentes metodologias para facilitar a apreensão dos conteúdos; a *Ideológica e Cultural*, segundo a qual o livro didático funciona como vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes; e, ainda, a *Documental*, que contém os documentos textuais e icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

Assim, ao atentarmos para os fatores que influenciam diretamente na qualidade do ensino, a Biologia pode ser um dos componentes curriculares mais relevantes e merecedor da atenção dos alunos, ou mais insignificante e pouco atraente, a depender, por exemplo, de como o discurso presente no livro didático e/ou aquele proferido pelo professor apresenta sentido no seu contexto de vida.

Para que tenhamos uma discussão dos conteúdos presentes nos livros didáticos de Biologia que desperte a atenção, motivação e seja relevante para a vida, articulando conhecimentos científicos às vivências e experiências dos alunos, precisamos despertar para as novas demandas que surgem no campo de



conhecimento vinculadas à área das Ciências Biológicas, rompendo com uma Biologia tradicional, técnica, em que prevalece o cientificismo, e caminhar a partir de uma perspectiva que atenda tanto o campo científico como o ideológico.

Para Duarte (2009), durante todo o século XX, a Biologia se constituiu como uma prática científica que extrapolava a descrição e classificação de espécies, se preocupava também com as complexas relações sociais, unia desejo de conhecimento e intenções de transformação política e social.

Diante da realidade que delineia os processos ensino-aprendizagem do século XXI, o Ensino de Biologia caminha em consonância com os princípios estabelecidos pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também, com a legislação vigente, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, direciona os sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, serve de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária e ao planejamento de aulas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM).

A BNCC, que incorpora a etapa do Ensino Médio, tem como meta principal a aprendizagem de qualidade e apresenta possibilidades de aplicação do conhecimento científico no contexto da vida social. Assim sendo, “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

De acordo com a filosofia proposta pela BNCC para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a qual inclui o Ensino de Biologia, o professor tem a oportunidade de direcionar os conteúdos didáticos deste componente curricular estabelecendo conexões com a realidade na qual o aluno está inserido, proporcionando, assim, significado à aprendizagem. Nesse sentido, a BNCC propõe que,

A área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza. [...] Ao mesmo tempo, considerar a contemporaneidade



demanda que a área esteja sintonizada às demandas e necessidades das múltiplas juventudes, reconhecendo sua diversidade de expressões. São sujeitos que constroem sua história com base em diferentes interesses e inserções na sociedade e que possuem modos próprios de pensar, agir, vestir-se e expressar seus anseios, medos e desejos (BRASIL, 2018, p. 537).

Articulada a essa concepção, Silva e Rocha (2018), como já mencionado anteriormente, apontam a interdisciplinaridade como elemento basilar para realizar o diálogo entre a Biologia e outras áreas do conhecimento que perfazem os diversos saberes na construção de uma aprendizagem mais efetiva. Uma proposta interdisciplinar possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo com base na discussão entre os conteúdos das diferentes disciplinas e, assim, permite uma nova postura de professores e alunos diante do conhecimento, deixando de concebê-lo como algo estanque.

Assim, em consonância com essa propositura, o Edital de Convocação 04/2015 PNLD 2018, que aponta as diretrizes estruturais e metodológicas para coleções didáticas dos diversos componentes curriculares que serão trabalhadas em sala de aula por um período de três anos considera a educação escolar como instrumento de formação integral dos alunos,

Dessa forma, nas diversas abordagens que o ensino de Biologia pode assumir nas escolas do ensino médio, uma visão integrada, complexa e sensível dos conhecimentos biológicos não deve se apresentar dissociada dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais de sua produção. (BRASIL, 2018, p. 53).

A partir das possibilidades apresentadas para a discussão dos conteúdos didáticos de Biologia para além do mundo natural, trazemos para esse campo discursivo a educação das relações étnico-raciais. Além de cumprir com os dispositivos legais: LDBEN, PCNEM, Lei nº 10.630/03, DCNEM, BNCC (BRASIL, 1996, 1999, 2003, 2004, 2018) que fundamentam essa discussão na sala de aula, temos a oportunidade de contribuir para uma educação mais equânime e de qualidade, em que novos imaginários e representações possam ser construídos. Para Silva,

As informações relativas ao Continente africano, aos seus povos e à população na diáspora deverão fazer parte das discussões de todos os componentes curriculares, o que propiciará que áreas como a



Biologia, por exemplo, apropriem-se de conhecimentos de forma a oxigenar e a transformar a atual transferência de informações, atualmente restrita às belezas naturais e ao surgimento da espécie humana (SILVA, J. A. N., 2016, p. 63) .

Partindo dessa premissa, a escola, enquanto espaço plural que possibilita a formação do indivíduo de forma crítica e reflexiva, favorece a construção do conhecimento e permite a socialização como contribuição no processo de transformação. Nesse sentido, as ações desenvolvidas precisam superar os conteúdos didático-pedagógicos e abranger aspectos subjetivos, questões relativas às identidades e às práticas afetivas e sexuais no contexto das relações humanas, da cultura e dos direitos humanos dos adolescentes e jovens, respeitando a diversidade dos grupos sociais (TOLEDO, 2008, p. 20). O professor é participante indispensável desse processo de formação do pensamento humano, na divulgação e perpetuação dos modelos sociais (BOTELHO, 1999). Para Gomes (2011, p.3).

Ao fazer tal movimento, o Estado brasileiro, por meio de uma ação educacional, sai do lugar da neutralidade estatal diante dos efeitos nefastos do racismo na educação escolar e na produção do conhecimento e se coloca no lugar de um Estado democrático, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e sabe da importância da sua intervenção na mudança positiva dessa situação (GOMES, 2011, p. 3)

Diante de um país resultante de um processo histórico formado com base no escravismo e consequências deletérias para população negra, essa discussão é fundamental e necessária, uma vez que a manutenção das desigualdades sociorraciais são evidenciadas através de dados estatísticos nas várias esferas de nossa sociedade: 52,9% da população brasileira é negra, porém, os brancos concentram os melhores indicadores e é a população que frequenta mais a escola; enquanto 76% dos jovens brancos entre 15 e 17 anos estão matriculados no Ensino Médio, esse número cai para 62% entre a população negra - uma diferença de 14 pontos percentuais; entre os jovens de 15 a 17 anos brancos, 7,2% não frequentam a escola; essa taxa é de 10,2% entre os pardos e de 11,6% entre os pretos; mesmo entre os 25% mais ricos no país, a população negra permanece atrás na proporção de matrículas na etapa adequada, essa taxa é de 86,2% entre os negros, contra 91,9% entre os brancos; os negros perfazem 64% da população carcerária, 76% dos mais pobres e também a grande maioria das vítimas de homicídio (BRASIL, 2018).



A persistência dessa desigualdade, expressa por meio dos dados apresentados, é fruto da ausência de políticas públicas de inserção social ao longo da história após quase quatro séculos de escravização da população negra. Uma mudança desse cenário passa pela discussão aberta sobre o assunto, assim sendo, a escola não pode se omitir frente à relevância dessas questões. Enquanto educadores, precisamos problematizar e evidenciar o assunto, a educação deve ser o instrumento que contribua para mudança nesse quadro. Nesse sentido, os profissionais das diferentes áreas do conhecimento precisam assumir uma postura diferenciada em busca da construção e efetivação de uma educação antirracista.

A Lei nº 10.639/2003 abre novas possibilidades para realização desse diálogo na sala de aula. Segundo Silva,

Essa nova forma de ver e entender a contribuição negra para humanidade irá desvelar que a história, a cultura, a ciência e a tecnologia, desenvolvida pelos povos negros, estiveram subalternizadas à hegemonia racista, assegurada por uma visão europeizante e propiciarão uma visão de que os crânios fósseis, assim como os atuais, foram e são povoados por uma mente vivaz e criativa (SILVA, J. A. N., 2016, p. 63).

Para tanto, vale salientar que a educação é aqui compreendida como sendo “o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso” (FOUCAULT, 2012b, p. 41). Nesse entendimento, “somente ela, a Educação, entendida como processo permanente de ação transformadora, tanto individual, quanto coletiva, poderá ser um caminho importante para propiciar mudanças nas relações raciais no Brasil” (MORAES; NAVAS, 2015 apud SILVA; ROCHA, 2018, p. 307). São processos integrados que envolvem o ser humano e a construção de sua identidade, que são desenhados através de relações de poder/saber e que se movimentam por diferentes espaços, formais e não formais, sejam eles, a escola, a família, igrejas, ONG, universidades, entre outros.

Nesse sentido, aprofundar as discussões sobre relações raciais em qualquer nível de ensino, educação básica e/ou ensino superior, é uma oportunidade para delinear a trajetória da população negra e ressaltar toda contribuição e legado cultural, social, científico e tecnológico proporcionado por estes povos à humanidade. Com isso, torna-se possível caminhar na tentativa de desconstrução de “paradigmas que constituem axiomas e que determinam conceitos, comandam discursos e/ou teorias”



(MORIN, 2000, p. 26), o que contribui para que esse público construa sua identidade de forma positiva e possa se posicionar socialmente de maneira igualitária em relação aos brancos.

Para subsidiar a compreensão da dinâmica das relações raciais no ambiente educacional, uma pesquisa realizada por Silva (2017a) evidencia os avanços para conquistas de direitos da população negra no âmbito da legislação, “pois a legislação que lhes provê sustentação busca tratar diferente as pessoas inclusas nos grupos sociais e segue numa direção oposta de políticas universalistas” (SILVA, 2017a, p. 154).

Nesse cenário, podemos citar como exemplo a aprovação de leis, pareceres e resoluções concebidos através do ativismo dos Movimentos Sociais Negros, que ao longo dessa trajetória de lutas e conquistas, perpassou inúmeros enfrentamentos. Podemos ressaltar, de acordo com Rocha e Silva,

[...] a aprovação da Lei nº 10.639 que pode ser considerada um avanço no que se refere à luta para combater os imaginários e práticas racistas, uma vez que se trata de uma política pública educacional que procura atingir a população escolar de todas as origens raciais e nas vários níveis e modalidades de ensino (ROCHA; SILVA, 2013, p. 65).

Assim, para conduzir uma discussão crítica e reflexiva acerca de modelos normatizados pela sociedade predominantes há séculos e determinantes de estereótipos socioculturais, precisamos entender o discurso como prática social que sublinha a ideia que sempre se produziria em razão de relações de poder (FOUCAULT, 2012b).

3.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: HISTÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro e iniciou-se com outra denominação. Durante sua trajetória, o programa passou por aperfeiçoamentos e recebeu diferentes nomenclaturas. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da Educação Infantil.



No Brasil, as políticas públicas relacionadas ao livro didático iniciaram em 1937, no governo do Presidente Getúlio Vargas, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). No ano seguinte, em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu o início da política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País (BRASIL, 2020). Já em 1945, a legislação através do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, consolidou as condições de produção, importação e utilização do livro didático passando ao âmbito governamental essa responsabilidade, como também, restringiu ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

Em 1966, foi firmado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que se desdobra para criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Essa comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, assegurando ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos e, dessa forma, possibilitar a continuidade do programa (BRASIL, 2020).

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2020), entre os anos de 1970 e 1983, diversas ações do governo, ratificadas por decretos e/ou portarias, delinearam as políticas referentes ao livro didático. O Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros, até, então, a cargo da COLTED. Nesse período, a contrapartida das Unidades da Federação se efetivou com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático, que ocorreu após o encerramento do convênio MEC/USAID. Logo após, aconteceu a extinção do INL, e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático (BRASIL, 2020). Contudo, devido à insuficiência de recursos provenientes das contrapartidas das Unidades da Federação e do FNDE para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais foi excluída do programa.



Nessa trajetória, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), propriamente dito, foi criado em 1985, a partir do Decreto nº 91.542³⁴, de 19 de agosto, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental - PLIDEF (BRASIL, 1985), apresentando diversas mudanças, como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção; extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. Porém, de acordo com Cassiano (2013), das mudanças sinalizadas, apenas se efetivou o fim da compra dos livros descartáveis, o restante das medidas não ocorreu na prática.

Diante de um percurso rotulado por critérios definidos pela ação governamental, “os livros didáticos assumiram determinadas características de acordo com o contexto social, político e econômico, no qual a sociedade se insere em determinado momento histórico” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 251) e justificam-se pelo disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Título III - Do direito à Educação e do dever de educar: “Art. 4º - VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1996).

Todavia, somente em 1993/1994 foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” pelo MEC/FAE/UNESCO, e em 1995, de forma gradativa, voltou a universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental (BRASIL, 2020).

No ano de 1996, foi publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. De acordo com Brasil (2020), o MEC estabelece critérios para avaliação dos livros didáticos e aqueles identificados com erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. Tal procedimento de avaliação dos livros didáticos é preservado até

³⁴ Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências (BRASIL, 1985).



os dias atuais. Em 1997, extinguiu-se a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), e a responsabilidade pela política de execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Referente aos livros didáticos destinados ao Ensino Médio, foi criado em 2003, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Dessa forma, “os livros didáticos passaram a ser atendidos pelo PNLEM desde 2004, de acordo com a resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003, a qual institui o programa em sua forma de projeto-piloto, que seria implantado, progressivamente entre 2005 e 2007” (CORRÊA, 2017, p. 73).

A distribuição dos livros didáticos, por componente curricular, foi feita de forma gradativa, contemplando, no ano de 2005, os componentes curriculares Matemática e Português, porém, nem todas as regiões do país foram atendidas. Apenas em 2006 o programa passou a abranger todos os anos do Ensino Médio, de norte a sul do Brasil, como também aconteceu a compra integral dos livros de Biologia, entretanto, distribuídos apenas em 2007 (BRASIL, 2020). Ainda em 2006, aconteceu a compra de livros didáticos dos componentes curriculares História e Química, distribuídos no ano posterior.

No ano de 2008, houve a inclusão dos livros de Física e Geografia e a reposição e complementação dos componentes curriculares necessários. Também neste ano foi “publicado o catálogo de Biologia do PNLEM para a edição de 2009, que se tratava de uma reedição do PNLEM 2007, sem constar modificações das obras aprovadas anteriormente” (CORRÊA, 2017, p. 74), dessa forma, não foi realizado processo de avaliação do PNLEM para compra dos livros de Biologia em 2009, apenas nova compra para reposição.

Em 2011, houve escolha para todos os componentes curriculares para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012) do Ensino Médio. O PNLD 2012 foi direcionado para a aquisição e distribuição integral de livros para o Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e nesse mesmo ano, o PNLEM foi incorporado no PNLD (BRASIL, 2020). Assim, o PNLD passou a ser realizado em ciclos trienais que são alternados de acordo com as etapas de escolarização da educação básica: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.



O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2015) trouxe inovações. Nessa edição, os livros didáticos apresentavam a versão impressa e digital e foram distribuídos para todos os componentes curriculares, inclusive Artes, contemplado pela primeira vez (CORRÊA, 2017). O próximo triênio corresponde ao PNLD 2018 com vigência até 2020, que teve início com a publicação do Edital de Convocação 04/2015, no Diário Oficial da União de 02/02/15 (BRASIL, 2015), documento orientador das editoras para a inscrição das coleções didáticas a serem submetidas à avaliação pedagógica que será realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017a), apontando novidades para o processo: metade das inscrições abertas destinadas a professores de instituições de ensino superior e da educação básica interessados em participar de processos de avaliação educacional no âmbito do Ministério da Educação.

Assim, considerando a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o Ensino Médio, os livros didáticos devem obedecer aos critérios de avaliação que constam no edital de convocação sob pena de exclusão:

a. Constituição da República Federativa do Brasil. b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis mencionadas a seguir: **b.1. Lei nº 10.639/2003 - obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"** **b.2. Lei nº 11.645/2008 - obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"** b.3. Lei nº 11.684/2008 - inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio b.4. Lei nº 11.769/2008 - Ensino de Música b.5. Lei nº 12.061/2009 - Universalização do Ensino Médio b.6. Lei nº 12.287/2010 - Ensino de Arte b.7. Lei nº 13.006/2014 - obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica b.8. Lei nº 13.010/2014 - Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares. c. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), com as respectivas alterações. d. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução no 2, de 30 de janeiro de 2012 e Parecer CNE/CEB nº 5/2011. e. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 e Parecer CNE/CEB nº 7/2010. f. Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial: f.1. Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000 - Trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos. **f.2. Parecer CNE/CP nº 3, 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 - Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** f.3. Parecer CNE/CP Nº 14 de



06/06/2012 e Resolução CNE/CP nº 2, 15/07/2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2015, p. 33, grifo nosso).

Importante observar, a partir dos critérios de avaliação que foram descritos, que, desde a seleção das coleções didáticas que serão trabalhadas em sala de aula, o professor de Biologia, como de qualquer outro componente curricular, tem respaldo legal para realizar uma discussão, tanto urgente quanto necessária, sobre a temática racial. Tal discussão deve se efetivar em ações de forma a promover a desconstrução de um currículo eurocêntrico até então consolidado, sem que haja o comprometimento dos conteúdos distribuídos para cada série do Ensino Médio.

Sobre a abordagem da educação para relações étnico-raciais articulada aos conteúdos didáticos, a pesquisa intitulada *Relações Étnico-raciais no Ensino de Biologia: Institucionalização da lei 10.639/03*, de autoria dos pesquisadores Anjos e Roxo (2014), constata a dificuldade para se trabalhar a temática em sala de aula. A maioria dos docentes demonstra resistência e menciona alguns argumentos para essa lacuna: “a inviabilidade de acrescentar novos conteúdos aos já existentes; deixar de trabalhar os conteúdos da disciplina que ministram para inserir no plano de trabalho outro tipo de abordagem” (ANJOS; ROXO, p. 3, 2014). Diante dos argumentos elencados pelos professores, a legislação vigente também direciona estratégias para dirimir a ausência da discussão de temáticas que não são contempladas como conteúdos didáticos da matriz curricular de cada disciplina. Para que essa discussão possa se concretizar no ambiente escolar, é preciso que se busque atender às necessidades e expectativas dos alunos e se invista em diversidade de práticas pedagógicas que favoreçam o convívio racial positivo. Nesse sentido, “a contextualização e a interdisciplinaridade são propostas como premissas básicas para orientar a organização curricular e o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas correspondentes a essa etapa de escolaridade” (BRASIL, 2015, p. 51).

Desse modo, o conjunto desses documentos (Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3 de 10/03/2004 e Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004) contribui, sobremaneira, para a edificação de uma legislação voltada para uma educação antirracista em nível nacional (SILVA, J. A. N., 2015), além daqueles que regem as políticas públicas para a Educação, a exemplo do que está disposto nas diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (Art. 3, do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017):



I - O respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; II - O respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; III - O respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino; IV - O respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e V - A garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias (BRASIL, 2017a).

Com base nas diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os aspectos socioculturais relacionados aos conteúdos didáticos merecem destaque. Nesse sentido, compreendemos que os livros didáticos, segundo Gomes, Selles e Lopes,

São considerados guias curriculares que expressam influências de movimentos educacionais, científicos e cotidianos. Nessa perspectiva, tais materiais são tratados como fontes históricas importantes para entender a produção curricular escolar desenvolvida em dado período (GOMES; SELLES; LOPES, 2013, p. 65).

Importante e significativo o avanço desses programas, em especial, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), “que hoje representa a terceira maior política pública de educação em termos de financiamento” (CORRÊA, 2017, p. 67). Nesse cenário, as escolas da rede pública estadual de ensino da Paraíba/PB recebem, periodicamente, as obras referentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adquiridas e distribuídas pelo Ministério da Educação para todo o país, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, após criteriosa avaliação da Secretaria de Educação Básica. Desta forma, professores e alunos têm a possibilidade de acesso a materiais pedagógicos de qualidade. Podemos observar, na Tabela 5, como se comporta a distribuição dos livros didáticos no estado da Paraíba/PB.

Tabela 5 – Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. Ensino Médio, Paraíba/PB. Dados estatísticos por unidade de Federação, 2017.

Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Quantidade de Exemplares	Valores de Aquisição (R\$)
416	110.227	648.854	6.431.773,91

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Ministério da Educação, Programa Nacional do Livro Didático (2017).

Em relação às escolas de Ensino Médio beneficiadas com os livros didáticos dos diferentes componentes curriculares, a Paraíba representa 2,06% do total nacional. Quando nos referimos ao total de alunos que receberam os livros, esse



número cai para 1,61% comparado a nível nacional. Ocupamos as porcentagens de 1,93% em relação à quantidade de exemplares adquiridos e 1,91% quando nos referimos aos recursos investidos para aquisição desse material didático. Esse quantitativo é distribuído de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Médio. Os livros didáticos de Biologia não são consumíveis, dessa forma, o aluno deve conservar seu livro e devolvê-lo ao final do ano letivo para que possa ser reutilizado por outros no ano seguinte. Assim, o ciclo permanece durante três anos, até que haja nova avaliação e distribuição de novos livros.

No próximo capítulo, abordaremos o percurso teórico-metodológico da pesquisa que constituiu a égide para a análise dos resultados.



4 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Buscamos, no presente capítulo, situar esta pesquisa no que se refere ao campo empírico no qual se deu a investigação, a abordagem, sua natureza e o suporte teórico/metodológico adotado. Descrevemos a Teoria da Afrocentricidade como proposta epistemológica para análise dos dados coletados, com base em suas categorias analíticas, a partir da contribuição dos seguintes teóricos e pesquisadores – Asante (2009; 2014; 2015; 2019), Karenga (2009), Diop (2010), Munanga (2000; 2005; 2010), Mazama (2009), Finch III (2009), Rabaka (2009), Nascimento (2009; 2014), Verrangia (2010), Silva (1989; 2005; 2011) e Silva, J. A. N. (2016; 2017a; 2017b; 2018), entre outros, que suscitam trabalhos nas áreas das ciências humanas, sociais, educação, e que se preocupam com a ampliação do escopo dos estudos sobre a temática das relações étnico-raciais, os discursos, poderes e saberes que se relacionam nessa complexa teia de intenções.

Esclarecemos, ainda, que o nosso propósito não é explorar todas as concepções que envolvem a Teoria da Afrocentricidade, mas os pontos em que essas conjecturas desencadeiam significados em nossos questionamentos sobre a discursividade da educação para relações étnico-raciais presente nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. Em conformidade com Dirley (2016, p. 2), consideramos que “a inclusão das trajetórias e memórias dos povos negros contribui decisivamente para nos fornecer uma visão mais justa e completa do passado, revelando-nos o que realmente somos: uma sociedade multiétnica e multirracial”.

Segundo Foucault (2012a, p. 27), “[...] todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber”. Entendemos que tais discursos presentes nos livros didáticos, constituídos ao longo do tempo em um dado contexto social e histórico, colaboram e legitimam o exercício docente, e a depender de como ecoa esse diálogo no espaço da sala de aula, podem contribuir para a consolidação de um sistema opressor a partir de um discurso racista e excludente que favorece a continuidade de uma sociedade desigual.

Nessa compreensão, ressaltamos a importância do livro didático como ferramenta pedagógica. Muitas vezes, mesmo sem adotá-los como livros-guia em sala de aula, são os recursos mais frequentemente utilizados pelos docentes para



orientarem suas práticas construtoras de significados (ROSA; ARTUSO, 2019). Sobre o livro didático, Frutuoso enuncia:

O livro didático representa um importante instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem do atual modelo educacional brasileiro e, mais do que um instrumento, muitas vezes é tomado como formas simbólicas capazes de atuar, em determinados contextos socioeconômicos, de maneira a criar ou sustentar relações de dominação, uma vez que, as formas simbólicas difundidas em larga escala, através dos livros didáticos, podem exercer um papel fundamental na manutenção de desigualdades de acesso a bens materiais e simbólicos (FRUTUOSO, 2015, p. 27).

De acordo com a concepção de Frutuoso (2015), sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, Michel Foucault (2012a) esclarece que, para esse movimento, o poder constituinte do saber nos diversos processos de aprendizagem não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. O poder não existe; existem práticas ou relações de poder, portanto está distribuído em toda estrutura social, e é sempre produzido socialmente a partir dos diferentes discursos.

Kilomba (2019, p. 8) não deixa esquecermos que “[...] a língua, por mais poética que ela possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar, e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade”. Ao adentrarmos no plano discursivo do livro didático, percorremos pelo território da linguagem e do uso da língua como mecanismo de poder que delinea e descreve o contexto de realidades.

Assim, o livro didático assume papel importante, pode contribuir na perpetuação ou transformação das relações de poder de forma positiva ou negativa à medida como seus discursos são incorporados, reproduzidos e legitimados por pessoas, grupos ou instituições dominantes posto em ação através da linguagem.

Para a Afrocentricidade, paradigma epistemológico inovador e que norteou a análise dos nossos dados, a linguagem atua como instrumento essencial de coesão social necessária para libertação de um povo. Molefi Asante (2014, p. 52), precursor deste paradigma, afirma que “não pode haver liberdade alguma até que haja liberdade da mente. A primeira regra para liberdade da mente é a liberdade da linguagem”. Para o educador afro-americano, se faz necessário apoderar-se de uma linguagem própria,



derivada da experiência histórica e cultural particular, para que tenhamos condições de nos libertarmos das amarras de uma linguagem racista.

Nessa lógica, a linguagem como elemento formador da realidade discursiva atua na construção de conceitos e na concepção de mundo, não permanece simplesmente na expressão das ideias, assume compromisso e responsabilidade, exerce poder, produz e altera significados, é concebida “como mediadora necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2012, p. 15). Esse entendimento de linguagem “que relaciona discursos e identidades sociais é fundamental na construção dos modos de ser e pensar de sujeitos e culturas” (FRUTUOSO, 2015, p. 35), favorecendo para ampliarmos nossa visão de mundo.

Desse modo, para condução das análises que a presente tese se propõe, adotamos os pressupostos da Teoria Epistemológica Afrocêntrica, de Molefi Kate Asante, pois entendemos que a realidade do povo africano e de sua diáspora, ou as contribuições e influências dos países não-hegemônicos, demandam uma localização para posterior análise. Assim, este paradigma surge para compor uma nova narrativa que venha a desconstruir uma visão epistemológica unidimensional – eurocêntrica – imposta social e historicamente durante séculos como modelo universal.

Para que os resultados possam ser alcançados de maneira satisfatória, precisamos definir a abordagem da pesquisa, procedimentos metodológicos e seus aspectos teóricos, aliados aos objetivos apresentados e ao objeto de investigação, como também, apresentamos as principais categorias que orientaram as análises das informações obtidas dos conteúdos dos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio, bem como o *corpus* documental da pesquisa.

4.1 DA ABORDAGEM DA PESQUISA, NATUREZA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ASPECTOS TEÓRICOS

Para compreensão da tessitura de nosso objeto de investigação, ressaltamos a importância da pesquisa qualitativa para os estudos nas áreas das ciências humanas e sociais, mais específico, na educação. Segundo Marconi e Lakatos,

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as



investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos etc (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269).

Assim, uma vez que vivenciamos e conhecemos as dificuldades de nossa realidade educacional, a pesquisa qualitativa nos permite o “entendimento do fenômeno educacional situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p. 5). Ainda em relação à relevância da abordagem qualitativa da pesquisa e o nosso objeto de estudo, a proposta para análise dos conteúdos presentes nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio em articulação com a educação para as relações étnico-raciais surge da necessidade de que precisamos nos inquietar “diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares” (FOUCAULT, 2009, p. 24) e que favorecem uma educação balizada em princípios hegemônicos, comprometendo e silenciando outras formas de conhecimento. Desse modo, “a utilização dos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa qualitativa permite a ampliação do campo de análise e as possibilidades de compreensão da realidade social a ser estudada” (PAIVA; NASCIMENTO, 2015, p. 355).

Para Minayo (2003), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Em Ciências Sociais, “preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado trabalhando com o universo de crenças, valores, atitudes, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2003, p. 16-18).

Entretanto, para garantia da validade e confiabilidade da abordagem qualitativa nas pesquisas, se faz necessário uma análise rigorosa e sistematizada dos dados coletados. Entre os procedimentos sugeridos por Bogdan e Biklen (1999), destacamos para direcionar nossa pesquisa: 1) a delimitação progressiva do foco de estudo, ou seja, identificar a partir da seleção das informações, a problemática investigada, tornando a coleta de dados mais concentrada e mais produtiva, para tanto, a aproximação e conhecimento do objeto de estudo é fundamental; 2) a formulação de questões analíticas. Nessa etapa, os autores sugerem que sejam formuladas algumas questões ou proposições específicas, em torno das quais a atividade de coleta possa ser sistematizada. Ainda segundo os autores, além de favorecer a análise, essas questões possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade; 3) o aprofundamento da revisão da literatura. Esse procedimento



é necessário, pois novas questões podem surgir a partir de uma análise mais aprofundada, que possibilita relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura, isso é fundamental para que se possa tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções.

Nossa análise, a partir da concepção dos teóricos, no que se refere à abordagem qualitativa, ocupa um lugar de relevo na construção do conhecimento, não porque se contrapõe às abordagens quantitativas, mas porque sua utilização em pesquisas na área da educação contribui para a construção de um conhecimento de maior amplitude, mais rigoroso e de maior profundidade. Nesse sentido, destacamos que a teoria epistemológica aqui proposta, defendida e divulgada por uma parcela de intelectuais norte-americanos nas últimas décadas, apresenta uma nova perspectiva para a comunidade científica acadêmica. A Teoria da Afrocentricidade aborda a produção do conhecimento do ponto de vista dos africanos como agentes do mundo, protagonistas, não apenas espectadores da Europa.

Desse modo, vale salientar que todo o material analisado, os livros didáticos, são constituídos por redes discursivas instauradas em meio às relações de poder e verdades estabelecidas socialmente. Como exemplo dessa afirmação, evidenciamos o eurocentrismo, que através de argumentos falaciosos manteve o monopólio do poder sobre o mundo, atribuindo a Europa todo legado cultural, científico e tecnológico da história de formação das nações, relegando a contribuição de outros povos. Trata-se de uma narrativa histórica que revela os vazios deixados pelas disciplinas escolares, em especial a História, construídas em moldes eurocêntricos e senhoriais. Van Sertima e Cheikh Anta Diop, intelectuais negros da década de 1960, já apresentavam evidências coletadas na área científica: organização dos argumentos e redação aprimorada, que desvelaram uma sofisticação técnica desconhecida entre as culturas africanas. Isso significa que “o *corpus* inteiro de obras escritas sobre a África durante os duzentos anos anteriores havia falsificado em grande parte a história do continente e teria que ser revisado ou descartado” (FINCH III; NASCIMENTO, 2009, p. 64). Acerca dessa realidade, Foucault ressalta que,

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados



verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2012a, p. 52).

Assim, entendemos que a abordagem qualitativa para a presente pesquisa tem uma importância particular dada a sua relação com o nosso objeto de estudo, uma vez que pretendemos compreender em que circunstâncias os conteúdos presentes nos livros didáticos de Biologia constroem significados à medida que conectam a análise textual a contextos sociais.

O percurso adotado contribui sobremaneira para que possamos sistematizar as informações coletadas, como também, identificar a originalidade e veracidade dos materiais analisados. No que se refere à natureza da pesquisa, decidimos pela pesquisa aplicada. Segundo Gil:

Este tipo de pesquisa tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial (GIL, 2008, p. 27).

A pesquisa aplicada favorece e amplia nosso campo de investigação, uma vez que salienta e propõe mudanças das problemáticas sociais existentes nas diversas realidades de instituições, organizações, grupos ou atores sociais. De acordo com Silva (2019), o Brasil é pioneiro em práticas excludentes e discriminatórias e apresenta uma situação alarmante de diferenças em todos os âmbitos da sociedade e, na educação, esse cenário não é diferente. Assim, os discursos que apresentam um viés racista e que, porventura estejam presentes nos livros didáticos analisados, podem favorecer a deturpação e o alienamento à simples criticidade, corroborando para permanência dessa realidade no âmbito educacional. Diante desta constatação, a pesquisa aplicada justifica a importância desse trabalho no campo acadêmico. Nessa compreensão, Appolinário (2011, p. 146) destaca que este tipo de pesquisa tem como propósito “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”.

Após discorrer sobre a abordagem e natureza da pesquisa, adotamos como procedimentos metodológicos para demonstrar como se figura a apresentação e análise dos dados obtidos, a pesquisa bibliográfica (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2003; LIMA; MIOTO, 2007). Ressaltamos que a pesquisa bibliográfica, não raras as



vezes caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica, implica “em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atenta ao objeto de estudo, e que por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Desse modo, a revisão de literatura ou revisão bibliográfica constitui apenas premissa para realização de toda e qualquer pesquisa. Os estudos científicos que adotam a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico são desenvolvidos a partir de material elaborado oficialmente, constituído principalmente de livros, artigos, revistas, entre outros (GIL, 2008).

A pesquisa bibliográfica utiliza, exclusivamente, a coleta de informações, conceitos e dados em livros. O que é preciso ter claro é o seguinte: não se deve confundir a construção do quadro teórico ou referencial teórico com a pesquisa bibliográfica. Toda pesquisa tem algum tipo de referencial, que é uma revisão sistemática da literatura existente (obras, textos, artigos, informação de sites da Internet, dissertações, teses, monografias, relatórios técnicos, revistas científicas, resenhas, cartas, documentos escritos, etc., publicados ou não). Todo pesquisador precisa consultar livros, mas essa consulta aos livros, apenas, não caracteriza a pesquisa como bibliográfica (DOXSEY; DE RIZ, 2003, p. 38).

É importante destacar que a pesquisa bibliográfica oportuniza um maior alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em várias publicações, auxiliando também na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo estabelecido (GIL, 2008). Podemos considerar que não se trata apenas da reprodução daquilo já escrito ou publicado acerca de determinado assunto, mas o estudo de uma nova temática sob uma outra perspectiva e que pode nos conduzir a resultados inovadores. Segundo Lima e Miotto (2007, p. 44),

Reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

Dessa forma, para atingirmos o êxito na busca das respostas para nossos questionamentos, a partir da análise dos dados, precisamos delinear os critérios para realização do percurso procedimental que se apoia na Teoria da Afrocentricidade como lente orientadora de todo processo de investigação.



4.2 DELINEANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: DA ESCOLHA DO TEMA À REDAÇÃO DO TEXTO

Para compreensão de como foram realizadas as análises dos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio, apresentamos nessa subseção as etapas que delinearão esse processo de acordo com os subsídios da pesquisa bibliográfica presentes em Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2003). Conforme os teóricos, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida em oito etapas que se complementam: 1) a escolha do tema; 2) elaboração do plano de trabalho; 3) identificação das fontes; 4) localização das fontes e obtenção do material; 5) leitura do material; 6) confecção de fichas; 7) construção lógica do trabalho; e 8) redação do texto. Apresentamos as etapas na sequência, caracterizando cada uma, de acordo com a conjectura da nossa pesquisa.

4.2.1 Primeira etapa: da escolha do tema

O primeiro procedimento adotado em uma pesquisa bibliográfica, como em qualquer outro tipo de pesquisa, consiste na escolha do tema daquilo que se deseja investigar para posterior formulação do problema (GIL, 2008). É nesse momento que apresentamos o objeto de estudo, porém, o pesquisador precisa estar atento a diversos fatores que podem fragilizar sua pesquisa, tornando-a praticamente impossível. Para tanto, se faz necessário experiência, leitura, reflexão e debate, algo intrínseco da vivência intelectual do pesquisador. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2003) ressaltam que são os fatores externos e internos que orientam a escolha significativa do tema e a delimitação do objeto de estudo. Os fatores internos estão atrelados à trajetória acadêmica do pesquisador, ou seja, uma maior sapiência intelectual para que possa dispor de um problema em condições de ser pesquisado. Quando nos referimos aos fatores externos, atrelamo-los ao objeto de estudo, disponibilidade de tempo para que a pesquisa seja efetivada, referências suficientes para o estudo global do tema, como também a possibilidade de um especialista da área para orientar a pesquisa.

Para presente pesquisa, essa etapa foi bem complexa e determinante para a continuidade do processo de investigação. Trabalhamos a temática estudada – relações étnico-raciais – desde a graduação, porém sob um outro viés. Precisamos, nesse percurso, redefinir o objeto de investigação, pelo menos duas vezes, ou por



difficuldade de acesso as fontes que nos propomos investigar, ou ainda pela inexistência de um objeto factível. Assim, ao contrário do que parece, esta é a fase crucial para que o pesquisador possa propulsionar sua pesquisa de forma coerente e substancial.

A partir das orientações dos teóricos aos quais nos reportamos para desenvolver a pesquisa bibliográfica, delimitamos nosso objeto de investigação levando em consideração a experiência profissional e pessoal, estudos e leituras, referências disponíveis, a descoberta de discrepâncias entre trabalhos ou da analogia com temas de estudo de outras disciplinas ou áreas científicas, entre outros fatores, que possibilitaram a realização desse estudo. Porém, entendemos que, em relação ao nosso objeto de investigação, não há exaustividade. Segundo Silva,

Nenhum objeto de pesquisa está ultrapassado ou que todo o conhecimento sobre um dado objeto possa ser exaurido. Existe sempre um novo olhar ainda possível aos pesquisadores. No campo da educação (e das demais ciências), não existe um desgaste do objeto, uma vez que ele está em constante movimento, possui dinamicidade e situa-se em contextos históricos e sociais diferenciados. É produção humana exposta a transformações de toda ordem e abrangência (SILVA, E. J. L., 2011, p. 31).

A rigor, se faz necessário estarmos imersos no processo investigatório, precisamos, ainda, enquanto pesquisadores, compreender as práticas sociais que construímos e desenvolvemos, e de outras, que atravessam o nosso fazer profissional. Essa aproximação com o objeto estudado é fundamental em uma pesquisa orientada pelo paradigma afrocentrado (MAZAMA, 2009). Desse modo, o percurso aqui trilhado ressalta o nosso compromisso ao afirmarmos o lugar dos sujeitos africanos em qualquer fenômeno social, político, econômico ou religioso, ou seja, a sua agência na história.

4.2.2 Segunda etapa: elaboração do plano de trabalho

Após a definição do objeto de estudo, precisamos delinear nosso plano de trabalho, não que ele seja definitivo, “isso porque o aprofundamento em determinadas etapas da investigação pode levar a alterações no todo do trabalho” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 46), mas para direcionar o processo de investigação, o que implica no alcance dos resultados desejados. Essa orientação ratifica os



procedimentos adotados na pesquisa qualitativa que expomos anteriormente. Assim, para o desenvolvimento do tema, se faz necessário a divisão do texto em tópicos logicamente correlacionados que podem ser construídos a partir dos objetivos propostos (GIL, 2008).

Nosso plano de trabalho (Quadro 6), ao longo da pesquisa, sofreu diversos ajustes, porém, manteve a estrutura de todo trabalho científico: introdução, desenvolvimento e conclusão. Nesse momento o pesquisador deve estar atento para “saber distinguir o fundamental do secundário, o principal do subordinado e distribuir equitativa e gradualmente as partes segundo este critério” (SALVADOR, 1980, p. 62).

Quadro 6 – Plano de Trabalho: estrutura para o desenvolvimento da pesquisa

1 IDEIAÇÃO
1.1 O “estado da arte” das pesquisas sobre o livro didático de Biologia e as relações étnico-raciais: a produção discente brasileira da pós-graduação no período de 2010- 2019
2. AFROCENTRICIDADE E EDUCAÇÃO
2.1 Do paradigma dominante ao paradigma emergente
2.2 O paradigma Afrocentrico no contexto educacional brasileiro: implicações e desafios
2.3 Educação para relações étnico-raciais no campo das Ciências da Natureza
2.4 A Lei nº 10.639/2003: em defesa da cultura negra na formação da sociedade brasileira.
3. OS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DO MUNDO NATURAL
3.1 Programa Nacional do Livro Didático: histórico e contextualização
4 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA
4.1 Da abordagem da pesquisa, natureza, procedimentos metodológicos e aspectos teóricos
4.2 Delineando os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica: da escolha do tema à redação do texto
4.3 A Teoria da Afrocentricidade como suporte teórico e metodológico
5 UMA ANÁLISE AFROCENTRADA DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE BIOLOGIA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
5.1 Temas estruturadores do ensino de Biologia: localizando os conteúdos analisados
5.2 A Agência Africana e a Localização Psicológica nos conteúdos didáticos de Biologia
5.3 A Descoberta do lugar do africano como sujeito nos conteúdos didáticos de Biologia
5.4 A defesa dos elementos culturais africanos nos conteúdos didáticos de Biologia
5.5 Uma nova narrativa da história da África e o Refinamento Léxico nos conteúdos didáticos de Biologia
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS
REFERÊNCIAS

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na fase de elaboração do plano de trabalho, é preciso lembrar e dar importância ao recorte temporal que a bibliografia deverá abranger, o âmbito linguístico ou geográfico, e o tipo de material bibliográfico que poderá ser incluído para a realização da pesquisa (livros, folhetos, artigos de periódicos, teses, filmes, etc.).



4.2.3 Terceira etapa: identificação das fontes

Essa etapa consiste na identificação do material que será analisado (GIL, 2008), ou seja, o campo empírico de investigação, como também, na seleção de todo o material que representa o campo teórico pelo qual o pesquisador vai se orientar. Identificamos essa etapa como sendo o *corpus* documental da pesquisa capaz de fornecer as respostas adequadas à solução dos problemas propostos a partir dos critérios estabelecidos para análises.

Ao pensarmos na análise dos dados, se faz necessário considerar a constituição do *corpus* da pesquisa. Para Marquezan:

O *corpus* da pesquisa se constitui a partir do processo de conversão de recortes da temática que mobiliza o pesquisador. A conversão do corpus consiste na seleção dos temas específicos dentro da temática. A sua validade está relacionada com a importância que os recortes da temática deixam transparecer. A concepção do corpus e a sua construção são guiadas pela teoria e pela problemática inicial da pesquisa, num movimento permanente de ir e vir entre elas (MARQUEZAN, 2009, p. 100).

Dessa forma, a composição do corpus e a análise dos dados constituem elementos interligados para que os objetivos sejam efetivados. Na construção do corpus de análise, estão articulados os conteúdos selecionados dos materiais didáticos com os pressupostos teóricos da Teoria da Afrocentricidade.

Delimitamos para constituir nosso campo empírico, os livros didáticos de Biologia do Ensino Médio aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, que correspondem ao triênio 2018, 2019 e 2020. Foram aprovadas dez coleções didáticas, 1º, 2º e 3º séries. No Quadro 7, apresentamos as informações catalográficas das obras aprovadas: o título da coleção; autores; editora; ano de publicação e quantitativo distribuído para rede pública. Analisamos as duas coleções mais adotadas (em negrito) pelas escolas públicas em nível nacional, que se distanciam consideravelmente das demais coleções quando apontamos o quantitativo distribuído na rede educacional.



Quadro 7 – Identificação catalográfica das coleções didáticas de Biologia aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 para as três séries do Ensino Médio.

Coleções Aprovadas	Autores	Editora	Tiragem (unidades)
Biologia Moderna	Gilberto Rodrigues Martho José Mariano Amabis	Moderna 1ª edição - 2016	1ª Série: 779.999
			2ª Série: 614.820
			3ª Série: 551.936
Biologia Hoje	Sérgio Linhares Fernando Gewandsznajder Helena Pacca	Editora Ática 3ª Edição - 2017	1ª Série: 625.307
			2ª Série: 481.875
			3ª Série: 429.166
Bio	Sergio Rosso Sônia Lopes	Saraiva Educação 3ª edição - 2016	1ª Série: 350.220
			2ª Série: 280.686
			3ª Série: 251.697
Conexões com a Biologia	Eloci Peres Rios Miguel Thompson	Moderna 2ª edição - 2016	1ª Série: 253.203
			2ª Série: 208.858
			3ª Série: 192.265
Ser Protagonista - Biologia	André Catani Antonio Carlos Bandouk Elisa Garcia Carvalho, et al.	SM 3ª edição - 2016	1ª Série: 243.982
			2ª Série: 191.084
			3ª Série: 172.166
#Contato biologia	Leandro Godoy Marcela Ogo	Quinteto 1ª edição - 2016	1ª Série: 237.239
			2ª Série: 185.612
			3ª Série: 166.710
Biologia	Nelson Caldini Junior César da Silva Junior Sezar Sasson	Saraiva Educação 12ª edição - 2016	1ª Série: 218.508
			2ª Série: 172.918
			3ª Série: 154.156
Biologia	Vivian I. Mendonça	AJS 3ª edição - 2016	1ª Série: 211.756
			2ª Série: 167.027
			3ª Série: 150.832
Biologia - Unidade e Diversidade	José Arnaldo Favaretto	FTD 1ª edição - 2016	1ª Série: 188.212
			2ª Série: 146.781
			3ª Série: 132.639
Integralis - Biologia: Novas Bases	Nélio Bizzo	Ibep 1ª edição - 2016	1ª Série: 29.309
			2ª Série: 22.656
			3ª Série: 19.872

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora com base em Ministério da Educação, Programa Nacional do Livro Didático 2018.

De acordo com a Tabela 6, podemos observar a abrangência das duas coleções didáticas mais amplamente distribuídas para as escolas da rede pública nacional do Ensino Médio, perfazendo um total de abrangência, ao somarmos as duas primeiras coleções, de aproximadamente 50% do público alvo, ou seja, a cada dois alunos que recebe o livro didático de Biologia, pelo menos um, tem acesso a uma das coleções.



Tabela 6 – Percentual total de distribuição das coleções didáticas de Biologia PNLD 2018 referente as séries do Ensino Médio.

Nome da Coleção	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total	Percentual
Biologia Moderna	779.999	614.820	551.936	1.946.755	24,86%
Biologia Hoje	625.307	481.875	429.166	1.536.348	19,62%
Bio	350.220	280.686	251.697	882.603	11,27%
Conexões com a Biologia	253.203	208.858	192.265	654.326	8,36%
Ser Protagonista - Biologia	243.982	191.084	172.166	607.232	7,75%
#Contato biologia	237.239	185.612	166.710	589.561	7,53%
Biologia	218.508	172.918	154.156	545.582	6,97%
Biologia	211.756	167.027	150.832	529.615	6,76%
Biologia - Unidade e Diversidade	188.212	146.781	132.639	467.632	5,97%
Integralis - Biologia: Novas Bases	29.309	22.656	19.872	71.837	0,92%
Total	3.137.735	2.472.317	2.221.439	7.831.491	100,00%

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, PNLD 2018.

A coleção didática “Biologia Moderna” (Figura 1) ocupa a primeira posição no *ranking* das obras adotadas pelas escolas públicas do Ensino Médio no Brasil. De acordo com os autores da referida coleção, há uma preocupação em apresentar a ciência como provisória e interligada aos aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais, como também, evidenciar os impactos de novos conhecimentos produzidos pela Biologia na sociedade, fazendo questionamentos que possibilitam refletir sobre o papel dos conhecimentos científicos na vida cotidiana.

Figura 1 – Coleção Didática **Biologia Moderna**, PNLD 2018. Editora Moderna.



Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2018: Biologia: Ensino Médio (BRASIL, 2017a).

Cada volume da coleção didática está dividido em três ou quatro módulos temáticos; em cada um deles, os assuntos são desenvolvidos em três, quatro ou cinco capítulos, acompanhados de atividades que reforçam a aprendizagem. Na abertura

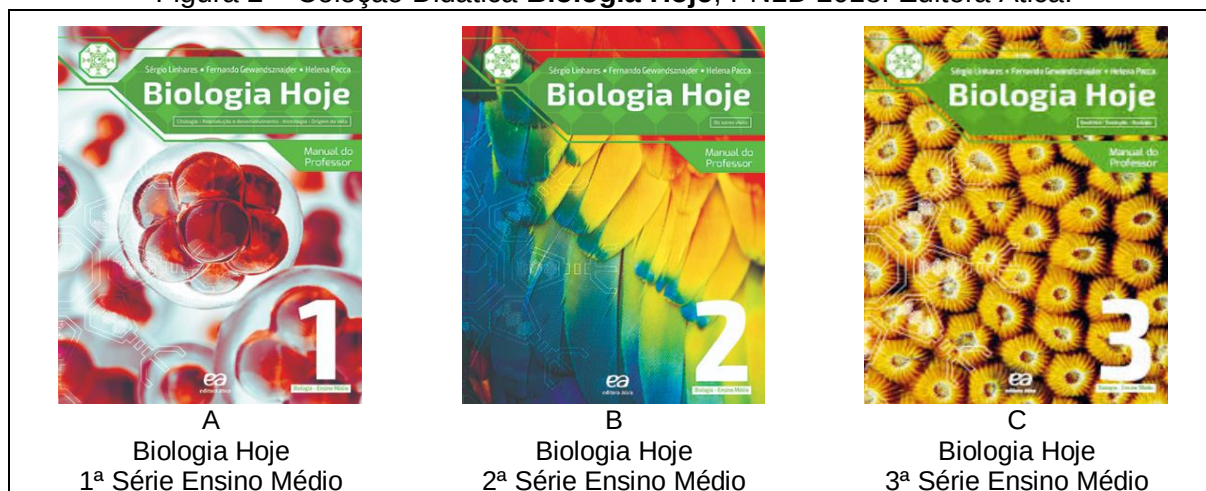


dos módulos, os textos e imagens trazem informações importantes sobre os assuntos em pauta. Logo em seguida, temos a apresentação dos capítulos, uma prévia discussão atrelando os conteúdos às questões do cotidiano, sociais e cidadania. Os textos dos capítulos são ilustrados com imagens para auxiliar na compreensão e os principais conceitos, destacados em verde. Para alguns capítulos, encontramos um quadro: “amplie seus conhecimentos”, que aprofunda alguns temas e apresenta detalhes e curiosidades relativos ao assunto em pauta. Também encontramos o quadro “ciência e cidadania” presente em alguns dos capítulos da obra. Nele, encontram-se assuntos diretamente ligados a questões cotidianas ou de cidadania, destinados a complementar ou ampliar temas discutidos na “Apresentação” do Capítulo.

Ainda temos um elenco de atividades com questões de múltipla escolha, denominado “revendo conceitos, fatos e processos”, outro elenco de atividades complementares “questões para exercitar o pensamento”, mais sugestões de atividades “faça você mesmo” e, para concluir cada capítulo, atividades que trazem questões selecionadas de exames de ingresso em universidades de diversos estados brasileiros, denominado “a Biologia no vestibular e no Enem”.

A coleção didática “Biologia Hoje” (Figura 2), segunda colocada nesse *ranking*, está organizada em unidades e capítulos que priorizam os aspectos conceituais das Ciências Biológicas, porém em articulação com outras temáticas e áreas de conhecimento. De acordo com os autores, os aspectos socioculturais estão presentes e abordam temas polêmicos ou de relevância social.

Figura 2 – Coleção Didática **Biologia Hoje**, PNLD 2018. Editora Ática.



Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2018: Biologia: Ensino Médio (BRASIL, 2017a).



Possui uma estrutura organizacional semelhante à outra coleção analisada. Os volumes desta coleção estão divididos em cinco unidades. Cada uma delas discute um grande tema dentro da Biologia. Inicia pela abertura da unidade. Em cada unidade é apresentado um breve texto de introdução, em seguida direciona para abertura do capítulo, o qual apresenta texto e imagens que contextualizam os assuntos que serão discutidos. Logo depois do capítulo, há um quadro que é denominado “História da ciência”, que contém relatos que ajudam na compreensão da investigação científica, do cotidiano do cientista e do contexto social envolvido em algumas descobertas relacionadas à Biologia. Ao final, apresenta as atividades relacionadas ao conteúdo abordado. Traz diversos “boxes” que são intitulados “Biologia e...”, que orientam relacionar os conceitos científicos tratados no capítulo com fenômenos do cotidiano, a vida em sociedade e temas atuais das áreas de tecnologia, saúde e meio ambiente, como também, algumas vezes, fazem a conexão com outras disciplinas, como a Química e História.

Também disponibilizam uma seção para orientar atividades práticas com sugestões de procedimentos de laboratórios que simulam observações ou experimentos científicos. Propostas de trabalho em equipe, que têm a intenção de apresentar atividades que estimulam a cooperação entre os alunos e a participação ativa na comunidade, dentro e fora da escola. Por fim, boxes denominados de “processos evolutivos” abrangem conteúdos que enfatizam algumas das principais evidências dos processos evolutivos que resultaram na biodiversidade que observamos atualmente. Conforme os pré-requisitos estabelecidos pelo edital de seleção PNLD 2018, as obras didáticas, de acordo com os autores, correspondem ao que foi preconizado pela legislação. Essa informação apresentada de forma preliminar será ratificada ou refutada nas análises elucidadas no capítulo 5 desta tese.

Destacamos, ainda, que o foco da pesquisa volta-se para o Ensino Médio, pois assumimos um posicionamento político de valorização desta etapa da educação básica que permanece até certo ponto marginalizada em virtude das controvérsias de seus objetivos: aprimorar os conhecimentos obtidos pelos estudantes no ensino considerado “fundamental” e, ao mesmo tempo, preparar seu público para o mercado de trabalho ou para o ingresso na educação dita “superior”. Esse dilema acaba por fragilizar as pretensões almejadas para o Ensino Médio; se por um lado, falta uma identidade própria, por outro, seus adolescentes parecem ser entendidos como sujeitos prontos em relação às suas subjetividades e identidades.



Nesse entendimento, a respeito das fragilidades presentes no Ensino Médio, uma pesquisa realizada em treze capitais brasileiras pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO) no ano de 2003, sob a coordenação das professoras Miriam Abramovay e Mary Castro, constatou que,

O Ensino Médio no Brasil, por diversas razões, sempre se configurou como um espaço de difícil equacionamento. O ensino fundamental é entendido socialmente como um espaço unitário no qual o aluno deve se apropriar de conhecimentos básicos e necessários, de caráter universal. Ao contrário do ensino fundamental e do ensino superior, que, apesar de todos os seus problemas, contam com um certo consenso sobre a sua identidade, o ensino médio carece de tal marca (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 27).

Também ressaltamos que essa etapa da educação básica encontra dificuldades em incluir o debate da Biologia pelo viés da Educação para as Relações Étnico-Raciais, apesar da orientação na legislação vigente, uma vez que os conteúdos didáticos de Biologia são estruturados a partir de propostas engessadas que levam em consideração o conhecimento científico como absoluto. Pensar a questão das relações raciais atrelada aos conteúdos de Biologia é algo novo e, ao mesmo tempo, desafiador. Não que se apresente como novidade, a Lei nº 10639/2003 está em vigência quase há duas décadas e aponta a necessidade dessa discussão em qualquer área do conhecimento, porém a garantia para aplicabilidade da letra da lei diz respeito apenas aos componentes curriculares História, Artes e Literatura, o que pode fragilizar o compromisso nas áreas ditas não humanas: Matemática, Biologia, Física e Química. Desafiador, porque na formação do professor de Biologia e/ou Ciências essa temática é silenciada, considerando raras exceções. Por essas questões, existe uma real necessidade em dinamizar esses conteúdos para que se efetive na prática a implementação da Lei nº 10.639/2003. Podemos confirmar esse entendimento observando o que está disposto nos editais de seleção para aprovação das coleções didáticas.

Ao realizarmos uma leitura no edital de convocação 04/2015 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, observamos que alguns critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Biologia apontam para necessidade e importância da discussão das relações étnico-raciais articulada aos conteúdos previstos para a matriz



curricular de cada série, dessa forma, ratifica o compromisso do Professor de Biologia em ministrar suas aulas de acordo com o disposto na Lei nº 10.639/2003. Assim, para o componente curricular Biologia será observado se a obra:

a) valoriza a compreensão de que os conhecimentos biológicos contribuem para o reconhecimento, o debate e o posicionamento sobre os direitos humanos de respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política ou qualquer outra diferença; c) valoriza a compreensão da vida em sua diversidade de manifestações, transformações e inter-relações nos ambientes, evidenciando-se sempre a sua complexidade de aspectos físicos, químicos, biológicos, sociais e culturais; j) contribui para a participação em debates sobre temas contemporâneos que envolvam conhecimentos biológicos articulados a outros distintos campos de saberes visando a formação de posturas e valores que possibilitem interferências nos espaços socioculturais; k) possibilita o reconhecimento das formas pelas quais a Biologia está engendrada nas sociedades fazendo parte de suas culturas, seja influenciando a visão de mundo, seja participando da constituição de modos de existência humanas; m) divulga conhecimentos biológicos para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos no contexto de seu pertencimento étnico-racial e de relações de gênero e sexualidade para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2018, 55-56).

Referente à seleção dos conteúdos dos livros didáticos de Biologia para análise, esta foi realizada a partir dos pressupostos teóricos da Teoria da Afrocentricidade, buscando relacionar elementos característicos dos textos que apontassem para os seguintes questionamentos: Existe uma relação entre as narrativas sobre a população negra no livro didático de Biologia e a educação para relações étnico-raciais? O racismo linguístico se faz presente nos livros didáticos de Biologia? Existem marcas do discurso eurocêntrico presentes nos livros didáticos de Biologia? Nesse sentido, refletir sobre os conteúdos da Biologia para além dos conhecimentos científicos acumulados historicamente constitui ponto de partida para realizarmos um diálogo profícuo como alicerce para uma educação que contemple as diferentes culturas e etnias nesse campo do conhecimento.

Assim, dentre as dez coleções didáticas de Biologia aprovadas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, estabelecemos como critérios para análises das obras, as duas coleções mais adotadas na rede pública do Ensino Médio, e no que se refere aos conteúdos analisados, identificamos as seis grandes



áreas da Biologia nas três séries do Ensino Médio (Quadro 8) que, mesmo superficialmente e/ou pelo viés biológico, tratam de conteúdos que se articulam às questões raciais. Dessa forma, podem promover o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante, possibilitando essa discussão concomitante aos princípios do pensamento afrocentrado. Porém, é importante ressaltar que determinados conteúdos da Biologia que apontam de forma mais objetiva para promoção dessa discussão, não exclui os demais. De acordo com as orientações curriculares para o Ensino Médio, “o aprendizado que permite tal constatação deve conduzir, por sua vez, a atitudes para além do conhecimento científico, levando o aluno a desenvolver atitudes de valorização da própria vida e da de seus semelhantes” (BRASIL, 2006, p. 38).

Quadro 8 – As Grandes áreas da Biologia de cada série do Ensino Médio selecionadas para análises.

Grandes Áreas - 1ª série
Origem e História da Vida Reprodução e Desenvolvimento
Grandes Áreas - 2ª série
Classificação Biológica dos Seres Vivos Anatomia e Fisiologias Humanas
Grandes Áreas 3ª série
Genética; Evolução.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Por meio da análise empreendida, buscamos fundamentar e situar as grandes áreas mencionadas e questões no contexto teórico-metodológico que direcionam a pesquisa, e apresentar, posteriormente, os entendimentos centrais da discussão que articulam os conteúdos dos livros didáticos de Biologia, Afrocentricidade e as relações étnico-raciais nas Ciências da Natureza.

4.2.4 Quarta etapa: localização das fontes e obtenção do material

Após estabelecido o *corpus* documental da pesquisa, passamos à próxima etapa, à localização das fontes. Selecionamos, inicialmente, as dez coleções didáticas de Biologia aprovadas pelo PNLD 2018, e, posteriormente, após estabelecidos os critérios para análise, identificamos as obras que correspondiam a tais critérios.

Todo o material que constituiu o campo empírico da pesquisa, ou seja, as coleções didáticas de Biologia do Ensino Médio PNLD 2018, foi adquirido, uma grande



parte, do acervo bibliográfico do Laboratório de Ensino de Ciências da Universidade Federal da Paraíba (LABEC-UFPB) em forma de empréstimo, a outra parte, constava do acervo da biblioteca da pesquisadora.

Selecionamos para análise as duas coleções didáticas mais adotadas na rede pública nacional da educação básica para o ensino de Biologia, juntas estas atingem aproximadamente 50% do quantitativo das escolas que receberam os livros didáticos através da distribuição feita pelo Ministério da Educação para o triênio 2018-2020. O percentual anteriormente apontado, que configura a abrangência das obras analisadas que chegam às escolas, favorece a ratificação dos resultados da pesquisa em relação aos objetivos propostos. Diante dos dados que dispomos e em cumprimento aos objetivos da pesquisa, podemos estabelecer o perfil das coleções de Biologia PNLD 2018 mais adotadas para a rede pública de Ensino Médio, no que diz respeito às aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade, como também, identificar se há o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 no campo das Ciências da Natureza.

Vale ressaltar que os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa bibliográfica possibilitam ao pesquisador conhecer melhor todo o material em análise, essa afirmação pode ser verificada na quinta etapa.

4.2.5 Quinta etapa: leitura do material

Segundo Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2003), esse tipo de leitura difere substancialmente da leitura corriqueira que realizamos no dia a dia. Para esta, é preciso levar em consideração os seguintes objetivos: “identificar as informações e os dados constantes dos materiais; b) estabelecer relações entre essas informações e dados e o problema proposto; e c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores” (GIL, 2008, p. 74).

No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, “pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Assim, a leitura, como técnica de análise para presente pesquisa, seguiu as recomendações dos teóricos que consultamos para um melhor rigor das análises. Segundo Gil (2008), se faz necessário perpassamos por quatro tipos diferentes de



leituras. Iniciamos pela leitura exploratória de todo material selecionado para análise. Nesse momento, realizamos o contato inicial com as obras analisadas em sua totalidade a partir da leitura do sumário, prefácio, a introdução, as "orelhas", algumas passagens esparsas do texto, assim, selecionamos as grandes áreas da Biologia de cada série (retornar ao Quadro 8), que constitui o nosso campo de análise de acordo com os critérios estabelecidos na "Terceira etapa: identificação das fontes".

Após realizarmos uma *leitura seletiva*, ou seja, uma leitura mais aprofundada do que foi selecionado anteriormente, com o intuito de descartar o que não interessa, o procedimento seguinte consistiu na *leitura analítica*, cuja finalidade é ordenar e sumariar as informações contidas no material que possibilitem as respostas da pesquisa. Segundo Gil (2008, p. 75), "nessa leitura procede-se à identificação das ideias-chaves do texto, à sua ordenação e finalmente à sua síntese". Por fim, realizamos a *leitura interpretativa* que pode ser vinculada à leitura analítica. Nesse momento, fizemos a conexão entre o conteúdo do campo de análise, ou campo empírico, com os requisitos para realização da análise com base nos princípios da Afrocentricidade, o que significou conferir um alcance mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica.

4.2.6 Sexta etapa: confecção de fichas

Nesta etapa, de acordo com Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2003), produzimos a matéria prima do trabalho de pesquisa, a confecção das fichas. As fichas constituem instrumentos para orientar o pesquisador na construção da redação final do texto. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 48),

A ficha, sendo de fácil manipulação, permite a ordenação do assunto, ocupa pouco espaço e pode ser transportada de um lugar para outro. Até certo ponto, leva o indivíduo a pôr ordem no seu material. Possibilita ainda uma seleção constante da documentação e de seu ordenamento.

Utilizamos dois tipos de fichas, a bibliográfica e de apontamentos, que foram construídas seguindo padrões estruturais definidos pelos autores. Segundo Gil (2008), a primeira é utilizada para registrar os dados bibliográficos, como também o sumário



e uma apreciação crítica das obras analisadas, a segunda para anotar as ideias principais de cada texto apontadas após leituras que serviram para análises.

As fichas apresentam estrutura padronizada segundo os autores. Em relação ao aspecto físico das fichas, utilizamos o tamanho tipo médio: 10, 5 cm de largura e 15,5 cm de altura. Elas são compostas de três partes: cabeçalho, referências bibliográficas e texto. O título e subtítulo que constituem o cabeçalho se refere aos itens definidos no plano provisório de trabalho. As referências bibliográficas dizem respeito às informações necessárias para identificar a fonte pesquisada, e no corpo da ficha encontramos o sumário e a apreciação crítica da obra. Para as fichas de apontamentos, a transcrição fiel de trechos da obra, de esquemas, resumos e anotações pessoais são elementos essenciais na sua estrutura.

As fichas bibliográficas (Figura 3) e de apontamentos (Figura 4) são instrumentos metodológicos confeccionados e organizados para facilitar o trabalho do pesquisador durante o percurso das leituras e análises das obras para resultados satisfatórios da pesquisa bibliográfica, como também, são importantes para a construção da estrutura analítica que elaboramos na intenção de produzir inferências dos textos analisados.

Figura 3 – Ficha Bibliográfica.

Título	Módulo 1: Fundamentos da Genética
Referências	AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. Biologia Moderna: Amabis & Martho . 3ª série, Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.
Corpo do texto	Capítulo 1: Lei da herança genética; Capítulo 2: As bases cromossômicas da herança; Capítulo 3: Herança e Sexo; Capítulo 4: Genética e biotecnologia na atualidade. . Os Capítulos que constituem o Módulo 1 apresentam um conteúdo específico da Biologia, o estudo sistematizado da Genética. Neles são apresentadas as origens da Genética e algumas aplicações do conhecimento genético até os dias atuais. Os autores organizam a estrutura de cada Módulo convidando o aluno a compreender e valorizar a ciência a partir dos limites e possibilidades que ela oferece, como também, para despertar o seu interesse por temas científicos, e assim, permitir o mergulho na aventura da construção do conhecimento. Para tanto, os capítulos seguem uma estrutura pedagógica que visa levar os estudantes do ensino médio a conhecer e acompanhar os debates científicos da atualidade relacionando-os à vida cotidiana e à cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).



Figura 4 – Ficha de Apontamentos

Título	Módulo 1: Fundamentos da Genética
Referências	AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. Biologia Moderna: Amabis & Martho . 3ª série, Ensino Médio. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.
Corpo do texto	"Dois indivíduos, mesmo que tenham genótipos idênticos, podem apresentar diferenças no fenótipo decorrentes de influências ambientais. Por exemplo, pessoas com genótipos idênticos para cor da pele podem ser mais claras ou mais escuras dependendo do tempo de exposição ao sol" (p. 21). Esse trecho faz parte do Capítulo 1: "Lei da herança genética", quando os autores apresentam a diferença entre genótipo e fenótipo, silenciam uma discussão necessária e pertinente para esse momento: o preconceito histórico instituído em nossa sociedade, uma discussão que poderia ser fomentada pelo viés de que a cor da pele é uma característica fenotípica, determinada geneticamente. Dessa forma, não pode ser utilizada para classificar pessoas como seres superiores e/ou inferiores.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

4.2.7 Sétima etapa: construção lógica do trabalho

Após a elaboração das fichas bibliográficas e de apontamentos, se deu o momento de organizar as ideias tendo em vista atender aos objetivos e testar as hipóteses de trabalho (GIL, 2008), para construção lógica do texto, ou seja, elaborar as inferências com base no respaldo teórico que substantia a presente tese.

Para que possamos assegurar a veracidade das análises e da interpretação dos dados, se faz necessário a crítica do material bibliográfico, que podemos realizar em dois momentos: a crítica externa e interna. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a primeira tem o objetivo de identificar o significado, a importância e o valor histórico da obra, que abrange:

- a) **crítica do texto:** Averigua se o texto sofreu ou não alterações, interpolações e falsificações ao longo do tempo. Investiga principalmente se o texto é autógrafo (escrito pela mão do autor) ou não; em caso negativo, se foi ou não revisto pelo autor; se foi publicado pelo autor ou outra pessoa o fez; que modificações ocorreram de edição para edição; b) **crítica da autenticidade:** Determina o autor, o tempo, o lugar e as circunstâncias da composição; c) **crítica da proveniência:** Investiga a proveniência do texto. Varia conforme a ciência que a utiliza. Quando se trata de traduções, o importante é



verificar a fidelidade do texto examinado em relação ao original (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 48-49, grifo do autor).

A segunda, a crítica interna, é aquela que atenta para o sentido e o valor do conteúdo, a qual compreende:

a) **crítica de interpretação ou hermenêutica**: Averigua o sentido exato que o autor quis exprimir. Facilita esse tipo de crítica o conhecimento do vocabulário e da linguagem do autor, das circunstâncias históricas, ambientais e de pensamento que influenciaram a obra, da formação, mentalidade, caráter, preconceitos e educação do autor. b) **crítica do valor interno do conteúdo**: Aprecia a obra e forma um juízo sobre a autoridade do autor e o valor que representa o trabalho e as ideias nele contidas (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 49, grifo do autor).

As fases seguintes desta etapa: decomposição dos elementos essenciais e sua classificação, generalização e análise crítica e a interpretação nos direcionam para compreensão das ilações mais amplas que podem conter, como também, o verdadeiro significado dos dados analisados, embasados a partir do suporte teórico da pesquisa, o que nos permite uma análise criteriosa dos conteúdos presentes nos materiais didáticos selecionados para análise.

4.2.8 Oitava etapa: redação do texto

Esta constitui a etapa final, a redação da pesquisa bibliográfica. Configura-se a partir do tipo de trabalho científico que se deseja apresentar: monografia, dissertação ou tese. Assim, a redação consiste “na expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho. Com base no plano definitivo e mediante o confronto das fichas de documentação” (GIL, 2008, p. 77).

4.3 A TEORIA DA AFROCENTRICIDADE COMO SUPORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

Concluída a etapa de apresentação dos procedimentos técnicos que priorizamos para o tratamento dos dados coletados, refletimos nesta seção sobre a Teoria da Afrocentricidade na qualidade de dispositivo teórico e metodológico que constitui a base para realizarmos as análises nos livros didáticos de Biologia. A



aproximação com o objeto de investigação da nossa pesquisa nos impulsionou a seguir por um percurso diferente daquele pautado em ideias, teorias e conceitos eurocêntricos concebidos como universais, normais e naturais. A Afrocentricidade, enquanto abordagem epistemológica que embasa nossas discussões, tem a responsabilidade de discutir e readequar o papel da população negra nos conteúdos – materializados através da linguagem – presente nos materiais didáticos selecionados para compor o campo empírico da pesquisa e, assim, apresentar uma outra perspectiva para história africana distanciada de todas as formas de opressão. Desse modo,

No interior da proposta afrocentrada não há sistemas fechados, ou seja, não existem ideias vistas como absolutamente fora dos limites da discussão e do debate. Assim, o emprego da Afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos os temas relacionados ao mundo africano (ASANTE, 2009, p. 95).

Diante da assertiva, que visibiliza as possibilidades de diálogo a partir da seara epistemológica do pensamento afrocentrado, as Ciências Biológicas ocupa espaço de destaque nas discussões de temáticas importantes para o contexto social, a exemplo da inclusão, diversidade, equidade na educação, entre várias outras que podem estar associadas aos conteúdos curriculares das grandes áreas do campo de conhecimento da Biologia, entre elas: a Genética, a Evolução, A origem e história da vida, A classificação biológica dos seres vivos, Anatomia e fisiologias humanas, Reprodução e Desenvolvimento. Assim, permite a articulação desses estudos a uma análise da realidade social e da subjetividade dos povos negros, refletindo os caminhos percorridos em busca de igualdade.

Segundo Asante (2009), alguns pressupostos metodológicos são necessários quando interrogamos os fatos relativos às experiências de vida dos africanos, além dos requisitos mínimos exigidos para interpelação de qualquer assunto de maneira afrocêntrica. Inferimos como requisitos mínimos para as análises realizadas, seis categorias analíticas que emergem da linha dos estudos da Afrocentricidade: 1) a *agência africana*; 2) a *localização psicológica*; 3) a *descoberta do lugar do africano como sujeito*; 4) a *defesa dos elementos culturais africanos*; 5) o *refinamento léxico*; 6) *uma nova narrativa da história da África*.



Dessa maneira, iniciamos por entender o significado de “africano” nesse contexto, importante para que não haja equívoco nas interpretações realizadas. Para Asante (2009), não devemos considerar apenas como sendo um termo essencialista, que se refere simplesmente ao “sangue” ou aos “genes”. Africano, na sua concepção, é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia, podemos considerá-lo como um construto do conhecimento.

É importante ressaltar que o africano consciente valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica, desse modo, se enquadra perfeitamente na seara da Afrocentricidade. Entretanto, não significa que os outros não sejam africanos, apenas não são afrocêntricos. Asante (2009, p. 103) ainda enfatiza, que “a consciência, e não a biologia, determina nossa abordagem dos dados. É desse lugar que toda análise procede”. Identificar a presença do africano afrocêntrico nos conteúdos dos livros didáticos de Biologia, ou seja, na condição de agente, e não de forma desumanizada, estigmatizada e marginalizada como acontece na maioria das vezes (SILVA, A. C., 2011), concorre para a construção do autoconceito e da autoestima da pessoa negra e da sua aceitação em seu grupo étnico-racial, uma vez que, “a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a auto rejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado” (SILVA, A. C., 2011, p. 13).

Nessa perspectiva, a *agência africana* e a *localização psicológica* são consideradas como sendo os elementos fundantes que constituem o pensamento afrocentrado. A pessoa negra, ciente de sua localização enquanto sujeito, assume sua condição de agente, reivindica seu parentesco com a luta e persegue a ética da justiça contra todas as formas de tirania humana. Rabaka reconhece que,

A Afrocentricidade permite que os africanos *deslocados* – removidos ou desenraizados de seu território cultural e afastados da teoria e das tradições africanas – se *relocalizem*, ou seja, retomem a humanidade, a história e a herança que lhes foram negadas, reapropriando-se delas (RABAKA, 2009, p. 134).

Assim, assentimos, a partir das referidas categorias analíticas, o local de hegemonia do processo de formação do sistema educacional no Brasil. Uma formação, desenvolvimento e estrutura marcada historicamente pelo caráter eurocêntrico e ocidental, no qual, os afro-brasileiros têm sido educados para ser



apartados em relação às suas próprias culturas e tradições, deslocados de si mesmos, considerado pelos seus como o “outro”. Isto posto, significa que a localização psicológica dos estudantes não-brancos, na teoria da Afrocentricidade, aponta para uma realidade eurocêntrica de formação do sistema educacional, que desconsidera a participação de outros semelhantes. Nesse sentido, “a verificação da localização do sujeito em posição de centralidade ou hegemonia permite identificar o posicionamento dos discursos e teorias produzidas” (SANTOS, 2017, 122). Constatar a presença dessas categorias analíticas nos conteúdos dos materiais didáticos permite-nos inferir que as coleções aprovadas já apontam para uma abordagem crítica-reflexiva no tocante às discussões das temáticas étnico-raciais além da simples incorporação informativa e/ou factual dos conteúdos envolvidos.

Um outro pressuposto metodológico importante que fundamenta a discussão afrocêntrica, consiste na posição que a mulher ocupa nas experiências africanas. Elas são parte integrante de todas as culturas africanas desde o início dos tempos. Mulheres e homens assumem o mesmo lugar na construção do conhecimento afrocentrado. Em muitas das formas de organização familiar na África, a mulher tinha papel de destaque, “não apenas nas indicações de sucessão do chefe de poder local, como também era de sua linhagem que vinham os valores culturais e religiosos” (DIRLEY, 2016, p. 12).

Quando consideramos a participação da mulher na cultura africana, quer seja no poder de comando e nas questões políticas, quer seja, na administração ou economia, como também, ao ressaltar a ancestralidade como base da formação das sociedades tradicionais africanas, estamos evidenciando a *defesa dos elementos culturais* enquanto categoria analítica. A defesa dos elementos culturais africanos se faz necessário para contrapor qualquer posição e interpretação que proceda de uma perspectiva hegemônica, a qual menospreza qualquer aspecto cultural relevante do continente africano e que geralmente acontece proveniente de um viés racista. Esse movimento faz parte do projeto humano afrocentrado que utiliza todos os elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos para defender sua cultura (ASANTE, 2009).

Também se pressupõe “a existência de uma relação homóloga entre o estudo dos fenômenos africanos e o da humanidade” (ASANTE, 2009, p. 104), ou seja, o africano é parte da construção da humanidade envolvida na criação do conhecimento. Nesse sentido, o único objetivo é o processo de libertação a partir de uma consciência



coletiva, considerando todo conhecimento como libertador. Para que esse propósito seja efetivado, ou caminhe nessa intenção, é imprescindível uma nova discussão para os fenômenos africanos, distante daquilo que fazem, dizem e pensam os europeus. Não obstante, a narrativa sobre a África requer um redimensionamento perante a história da humanidade, é preciso verificar a importância geográfica, política e social do continente africano para este processo (SILVA, D. M. M., 2017). Como categorias analíticas para evocarmos essa discussão, ressaltamos *a descoberta do lugar do africano como sujeito e uma nova narrativa da história da África*.

Esses pressupostos metodológicos aliados às categorias analíticas que configuram uma abordagem afrocentrada, são fundamentais para interpretação dos termos e valores africanos presentes nos dados disponíveis para análise. Asante ressalta que,

Se você não abordar os dados de forma correta, provavelmente chegará a conclusões equivocadas. Além do mais, a leitura dos vários ataques aos afrocentristas deixa claro que algumas pessoas presumem que, não havendo evidências, por exemplo, de que os africanos da região do Congo interagiram com os da região do Nilo, significa que isso não aconteceu. Não é assim, pois a ausência de evidência não constitui evidências da ausência (ASANTE, 2009, p. 105).

Além das prerrogativas propostas por Molefi Asante para o reconhecimento das pessoas negras enquanto sujeitos epistêmicos, ele também aponta dois grandes desafios que surgem nesse percurso: a Afrocentricidade busca reivindicar a normativa universal imposta pela Europa, não é necessário espelhar-se na cultura europeia para ser civilizado ou humano; o segundo, é a discussão sobre o multiculturalismo em uma nação considerada industrial e heterogênea. Para ele, se considerarmos “multicultural” referindo-nos a várias culturas, já teremos um bom início para o debate sobre a sociedade moderna.

Assim, buscamos a partir das considerações aqui suscitadas uma indispensável reflexão sobre a importância da discussão da educação para relações étnico-raciais articulada aos conteúdos didáticos da Biologia na direção de uma crítica descolonizadora e promotora da valorização das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras com o intuito de abandonar os domínios rígidos de uma concepção encapsulada. Desse modo, a Afrocentricidade enquanto orientação teórico-metodológica “advoga a análise da história e culturas africanas e, de maneira mais



geral, da história e culturas mundiais por meio de uma perspectiva africana” (RABAKA, 2009, p. 129), como também, permite a ampliação do nosso campo de visão para enxergarmos novas possibilidades de desenvolvimento do pensamento epistemológico em contraposição à Ciência enquanto estrutura racional lógica que impede o surgimento de novas teorias.

Com base nas categorias analíticas afrocêntricas que nortearam o nosso percurso metodológico, realizamos as análises dos materiais didáticos a partir da compreensão do estudo da linguagem, de modo consciente e sistemático, a partir da valorização da experiência africana no que se refere à sua matriz cultural e histórica, e, dessa forma, buscamos realizar a leitura do nosso objeto de pesquisa. Assim, pensamos a linguagem a partir da agência africana, ou seja, o caminho que devemos seguir para a libertação das amarras racistas, pois consideramos que:

O sentido da linguagem está na precisão de vocabulário e na estrutura em um contexto social particular. Se nos deixarmos aprisionar pelos conceitos dos outros, então sempre falaremos e agiremos como eles. A linguagem negra deve possuir instrumentalidade, ou seja, ela deve ser capaz de fazer algo pela nossa libertação; tal posição não é estranha à nossa luta internacional particular ou coletiva. Libertação é fundamentalmente apropriar-se dos instrumentos de controle. Se a linguagem não é funcional, então ela não deveria ter lugar em nosso vocabulário (ASANTE, 2014, p. 52).

Em qualquer situação em que o autor esteja preso na linguagem de uma sociedade racista que forneça termos pejorativos, esta concorre para manutenção de um sistema opressor, portanto na concepção de Asante (2014, p. 53), “uma linguagem revolucionária não pode ser hermética; não pode servir para confundir”, pelo contrário, deve ser o viés de libertação para tomada de consciência da população negra. Desse modo, o que nos interessa é o estudo da língua para produção de sentidos, que permite analisarmos unidades além da frase, os textos. Ainda de acordo com Asante (2009, p. 98), “tipicamente, o afrocentrista deseja saber se a linguagem usada em um texto, é baseada na ideia dos africanos como sujeitos, isto é, se o escritor tem alguma compreensão da natureza da realidade africana”. Assim, o que define a Afrocentricidade, “é o papel crucial atribuído, à experiência social e cultural africana como referência final” (MAZAMA, 2009, p. 117).

Articulada ao estudo da linguagem, mais uma categoria analítica contribui para as análises: *o refinamento léxico*. Refere-se ao ajuste de vocábulos que coexistem de



sentidos distintos apresentados por diversos grupamentos a uma mesma realidade que reforçam estereótipos racistas.

Desse modo, o afrocentrista autêntico buscar livrar-se da ligação da linguagem de negação dos africanos como agentes na esfera da história da própria África. As referências à África e aos africanos na educação ocidental – com exceção de um número limitado de pensadores progressista – reduziram os africanos à condição de seres indefesos, inferiores, não-humanos, de segunda classe, como se não fizessem parte da história humana e fossem, em algumas situações selvagens. Essas contribuições europeias ao léxico da história africana ainda dominam em certos casos, criando um problema no mundo intelectual e na literatura acadêmica. O pensamento afrocentrado se engaja no processo de desvelar e corrigir as distorções decorrentes desse léxico convencional da história africana (ASANTE, 2009, p. 99).

Pretendemos, com os pressupostos do pensamento afrocêntrico, evidenciar a relação existente entre língua, discurso e ideologia. Portanto, a linguagem, nesse contexto, não é um elemento neutro, constitui um pressuposto para realizarmos a investigação dos discursos: aqueles materializados em forma de textos presentes nos conteúdos dos livros didáticos do componente curricular Biologia.

Acerca do significado de texto para nossa pesquisa, compartilhamos do entendimento de Orlandi (2012, p. 68), “o texto, referido à discursividade, é o vestígio mais importante da materialidade histórica da linguagem, funcionando como unidade de análise”. Ainda segundo a pesquisadora, não pensamos na história refletida no texto, mas no acontecimento do texto como discurso, o que implica trabalharmos nele os sentidos. O texto não é definido pela sua extensão, pode ser oral ou escrito, isso não muda sua definição, portanto são unidades complexas e heterogêneas representadas através das seguintes configurações: imagem, som, grafia, etc. (ORLANDI, 2012).

Na concepção da sobredita autora, as palavras mudam de sentido de acordo com a posição social de quem ocupa esse lugar de fala. Assim, a opção pela Teoria da Afrocentricidade se explica, uma vez que este modelo teórico e metodológico abre espaço para análise da importância do livro didático em uma perspectiva crítica reflexiva, o que nos permite ressaltar as formas simbólicas difundidas em sua linguagem, e que podem exercer papel fundamental na manutenção das desigualdades que impedem o acesso às variadas formas de conhecimento e culturas presentes em uma sociedade plural.



Nesse sentido, uma educação que considera as diversas formas de ser, pensar e relacionar-se a partir das discussões propostas pelos diferentes componentes curriculares permite o distanciamento do ensino de caráter essencialista, conteudista, tecnicista e limitado à descontinuidade e fragmentariedade do livro didático. Além disso, abre oportunidades para a compreensão do mundo em sua integralidade, para tanto, “é necessário modificar nossa concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem; quando conseguirmos entender que a linguagem é um modo de produção social, envolvendo interlocutores e contexto, e que a sala de aula é lugar privilegiado dessa produção” (CARDOSO, 1999, p. 10). Em outras palavras, na perspectiva discursiva, “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2012, p. 25).

Por conseguinte, o livro didático, enquanto ferramenta pedagógica, requer uma análise criteriosa, uma vez que a linguagem que está posta em suas entrelinhas, ou seja, “qualquer ideia, conceito ou teoria por mais “neutro” que se afirme ser, constitui o produto de uma matriz cultural e história particular” (MAZAMA, 2009, p. 113), e a presença de pressupostos culturais específicos, que contemplem determinados grupos étnicos em detrimento de outros, fragilizam a discussão que caminha na perspectiva da diversidade.

Diante do exposto, entendemos que a presença eurocêntrica no pensamento educacional brasileiro dificulta, sobremaneira, a construção de um debate que atenda aos interesses de todos indistintamente e que respeite a integridade cultural de cada povo. Por esta razão, a Afrocentricidade, como base para realizarmos as análises, “emerge como um processo de conscientização política de um povo – a população negra - que existia à margem da educação, da arte da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia, tal como definida pelos eurocêtricos” (ASANTE, 2009, p. 94).

Ainda segundo Asante (2009), uma nova orientação para os fatos ao analisarmos as relações humanas, interações multiculturais, textos, fenômenos e eventos conceberia oportunidades ao povo africano atuar como agente e não como vítima ou dependente. Assim, uma educação que atenda de modo satisfatório às necessidades dos afro-brasileiros e eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial constitui o reconhecimento dos diferentes povos que caracterizam nossa sociedade.



Para realizarmos essa discussão, propomos o entendimento de um plano discursivo, que contemple, na sua grande maioria, pesquisadores negros, os quais legitimam o campo epistemológico desta pesquisa, articulando linguagem e sujeito, história e cultura, saber e poder, entremeados pelo contexto ideológico.

É importante ressaltar que não nos limitamos aos teóricos inseridos no campo discursivo das relações étnico-raciais para este diálogo, pois acreditamos que enquanto pesquisadores precisamos nos desprender do sectarismo da academia, de uma visão dogmática, estreita, intolerante, ao contrário, se faz necessário (re)construir, transgredir barreiras, pensar o novo. Entendemos que estes teóricos podem agregar conhecimentos e/ou compor lacunas, que porventura venham a existir. Por outras palavras, a diversidade epistemológica, que se faz presente no mundo, permite a construção de um diálogo profícuo e de enriquecimento mútuo.

Diante o exposto, deixamos para apresentar, somente agora, a tese aqui defendida, a saber: o diálogo profícuo na vertente de discussão acerca da temática étnico-racial, presente nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio da educação brasileira, com base nos princípios da Teoria da Afrocentricidade, insere-se no domínio teórico das epistemologias contra-hegemônicas, possibilitando a desconstrução de um imaginário estereotipado em relação à cultura africana e favorecendo a afirmação identitária do povo negro na perspectiva de uma educação antirracista.



5 POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA ANÁLISE AFROCENTRADA DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Na medida em que a compreensão da diferença como uma nova contribuição e não como desigualdade se estabeleça, os mecanismos de invisibilidade e recalque das diferenças se fragmentarão e a população negra, dentre outras, encontrará na sua própria história e cultura os elementos de reconstrução da sua identidade, autoestima e cidadania (SILVA, A. C., 2011, p. 24).

De acordo com a metodologia da presente pesquisa, analisamos as coleções didáticas de Biologia do Ensino Médio aprovadas para o PNLD 2018 com o intuito de evidenciarmos a contribuição da linguagem disposta em seus conteúdos para a educação das relações étnico-raciais mediante os objetivos propostos.

Ressaltamos a importância da linguagem que se configura como elemento central de nossas análises, concretizada em textos ou imagens, por ser capacidade única e exclusiva do ser humano, através da qual manifestamos sentimentos, desejos, compartilhamos culturas, trocamos informações, entre outras funções. Assim, corroboramos com a hipótese que Nascimento (2019) apresenta em seu livro, *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*, de que “o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação” (NASCIMENTO, 2019, p. 16). Como já dito anteriormente, a língua não possui neutralidade e, da mesma forma que as pessoas, é interpelada por processos de poder.

Por conseguinte, a nossa intenção não é a discussão dos conteúdos didáticos presentes nos livros de Biologia das três séries do Ensino Médio de forma técnica e/ou científica, mas uma discussão em articulação com a educação para relações étnico-raciais com base nas categorias analíticas da Afrocentricidade. Dessa forma, pretendemos visibilizar uma outra narrativa para esses conteúdos, que possa contribuir e oportunizar aos adolescentes e jovens iguais perspectivas de ensino-aprendizagem na direção de uma educação mais equânime, visto que é função da escola, nessa etapa de ensino, preparar o estudante para a vida, garantindo sua



emancipação e autonomia humana e sólida em um processo de formação integral (BRASIL, 1996).

Além do respaldo legal para fundamentar a discussão da educação para relações étnico-raciais na educação básica, como apresentado no Capítulo 3 desta tese, nos reportamos aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, (PCNEM) resultado da reforma educacional dos anos 1990 e a proposta complementar elaborada pouco depois PCN+ (2002) como referenciais curriculares nacional. Esses documentos, estruturados por disciplinas, apesar de não apresentarem caráter normativo, são referenciais para produção de livros e outros materiais didáticos, na formação inicial e continuada de professores e nas discussões pedagógicas internas às escola adaptados às peculiaridades locais. Homologados, respectivamente, em 1999 e 2002, seguem a compreensão do Ensino Médio expressa pela LDBEN/1996³⁵.

Assim, em acordo com os PCN+ (2002), não como receita a ser seguida sem espírito crítico, mas como sugestão, um aprendizado para nova escola brasileira deve “promover todos os seus alunos, e não selecionar alguns; emancipá-los para a participação, e não domesticá-los para a obediência; valorizá-los em suas diferenças individuais, e não nivelá-los por baixo ou pela média” (BRASIL, 2002, p. 9).

Dessa forma, para realizar essa discussão em sala de aula, o Professor de Biologia tem o respaldo da legislação vigente e o livro didático como ferramenta pedagógica de apoio no desenvolvimento do processo educativo, com o intuito de vincular ao currículo dessa etapa da educação básica as dimensões da ciência, cultura, trabalho e tecnologia, a fim de contribuir efetivamente para a construção de conceitos e posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais. Nessa perspectiva, o livro didático deve representar a sociedade na qual se insere, procurando:

- 1) promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social; 2) abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia; 3) proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com

³⁵ A BNCC para o Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018 (RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018), momento em que o processo de avaliação e distribuição dos livros do PNLD/2018 já estava consolidado.



especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; 4) promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso; 5) incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância; **6) promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; 7) promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; 8) abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária** (BRASIL, 2015, 32, grifo nosso).

Dentre os aspectos apresentados em Brasil (2015), que retratam elementos necessários a uma discussão profícua em sala de aula, ressaltamos aqueles diretamente vinculados ao nosso objeto de estudo, porém, o que está disposto nos outros itens também configuram como fundamentais em busca de uma educação na qual prevaleça as diversidades que perpassam todas as esferas de nossa sociedade.

Para realização das análises, a todo tempo nos reportamos aos objetivos da pesquisa, quais sejam: objetivo geral: *Analisar no livro didático de Biologia aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade*, que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: 1) Analisar no livro didático de Biologia a relação entre as narrativas sobre o negro e a educação para relações étnico-raciais; 2) Investigar o compromisso com o léxico no combate ao racismo linguístico nos livros didáticos de Biologia; 3) Localizar marcas do discurso eurocêntrico nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio, em articulação às categorias analíticas da Afrocentricidade, relacionadas no Quadro 9, no intuito de facilitar o processo de construção das análises.



Quadro 9 – Categorias afrocêntricas utilizadas no escopo analítico.

Categoria Afrocêntrica	Breve descrição da categoria
1) a agência africana	O povo africano construtor da sua história e cultura
2) a localização psicológica	Lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história
3) a descoberta do lugar do africano como sujeito	A África a partir do olhar do africano
4) a defesa dos elementos culturais africanos	Os elementos culturais africanos são tratados como parte do projeto de humanidade
5) o refinamento léxico	Exclusão do vocabulário de termos negativos utilizados para referir-se aos africanos
6) uma nova narrativa da história da África	Redimensionamento da narrativa da história sobre a África perante a história da humanidade.

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora com base em Asante (2009)

Assim, no intuito de alcançar os objetivos propostos, destacamos a importância de conhecermos as características básicas do perfil de cada autor das obras analisadas, visto que contribuem para que possamos evidenciar a agência e a localização psicológica desses autores no texto (Quadro 10), princípios fundamentais da Afrocentricidade e que nos permite a construção de significados acerca do nosso objeto de estudo. O Quadro 10 apresenta os perfis dos autores das coleções didáticas analisadas com as seguintes informações: nome do autor, idade, formação acadêmica, experiência profissional e característica fenotípica (cor da pele).

Quadro 10 – Perfis dos autores das coleções didáticas analisadas.

Coleção Didática: Biologia Moderna - Abrange 24, 86% das escolas públicas				
Autor	Idade	Formação Acadêmica	Experiência Profissional	Característica Fenotípica (cor da pele) ³⁶
José Mariano Amabis	73 anos	Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biociências – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutor e Mestre em Ciências, na área de Biologia (Genética) pelo Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo.	Professor do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (1972-2004). Coordenador de Atividades Educacionais e de Difusão do Centro de Estudos do Genoma Humano da Universidade de São Paulo (2000-2004).	Preta
Gilberto Rodrigues Martho	68 anos	Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biociências – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	Lecionou Biologia em escolas de Ensino Médio e cursos pré-vestibulares.	Branca
Coleção Didática: Biologia Hoje - Abrange 19,62% das escolas públicas				
Autor	Idade	Formação Acadêmica	Experiência Profissional	Característica Fenotípica (cor da pele)

³⁶ A cor da pele de cada autor foi considerada a partir da imagem disponibilizada na internet (EDITORA MODERNA, 2018; E-DOCENTE, 2018).



Sérgio Linhares	*	Bacharel e Licenciado em História Natural pela Universidade do Brasil (atual UFRJ)	Foi professor de Biologia Geral na Universidade do Brasil (atual UFRJ) e de Biologia no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.	Branca
Fernando Gewandsznajder	*	Licenciado em Biologia pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, RJ. Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.	Foi Professor de Biologia e Ciências no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.	Branca
Helena Pacca	*	Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo.	Possui experiência como editora de Livros didáticos de Ciências e Biologia.	Branca

Fonte: Coleções didáticas Biologia Moderna (2016) e Biologia Hoje (2017). *Informações não encontradas.

Ao analisarmos o perfil de cada autor (Quadro 10), constatamos que todos pertencem ao campo de conhecimento das Ciências da Natureza graduados em licenciatura, porém, apenas três têm experiência no Ensino Médio. O distanciamento de alguns dos autores da docência dessa etapa de ensino da educação básica impede que elementos da prática pedagógica sejam incorporados na produção dos livros didáticos. De acordo com Bittencourt (2004), as políticas públicas do governo federal de compra e distribuição dos livros didáticos para rede pública de ensino asseguram às editoras um mercado lucrativo. Dessa forma, técnicos são selecionados para a elaboração desse material com o único objetivo de atender os critérios de avaliação dispostos no edital de seleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desconsiderando a participação do professor nesse processo. Desta maneira, não há visibilidade para formação humana, apenas interesses que atravessam a lógica do capital.

No que se refere à característica fenotípica “cor da pele”, constitui uma informação relevante, pois estamos tratando de “uma estrutura de poder que confere privilégio racial a determinado grupo, criando mecanismos que perpetuam desigualdades” (RIBEIRO, 2019, p. 13). Discutir a invisibilidade da pessoa negra, ocupando espaços de poder nos diferentes contextos, contribui para assumirmos uma postura crítica e reflexiva de combate às desigualdades sociais. Segundo Gomes



(2011, p. 112), “os negros ainda se encontram, na sua maioria, representados de forma precária e, por vezes, subalterna, nos escalões do poder”. Podemos confirmar essa realidade ao constarmos a ínfima participação de pessoas negras na autoria de livros didáticos para o Ensino Médio - função de relevância intelectual que configura espaço de poder. Dentre as dez obras selecionadas para o PNLD 2018, que constitui a participação de vinte e um autores, apenas um é negro. Este cenário, agora visível e insultuoso, dentre tantos outros que confirmam a marginalidade da população negra ocupando posições de relevância na sociedade, reflete o quanto precisamos avançar em ações efetivas que permitam a mudança de paradigma, não podemos silenciar enquanto mais de 50% da população brasileira é negra.

Nesse cenário é importante que questionemos: qual a agência ocupada por brancos e negros nos diferentes espaços relacionados à produção, distribuição e avaliação de livros didáticos incluídos no PNLD?

5.1 TEMAS ESTRUTURADORES DO ENSINO DE BIOLOGIA: LOCALIZANDO OS CONTEÚDOS ANALISADOS

Uma das grandes competências propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) diz respeito à contextualização no ensino das ciências. Isso significa a necessidade de considerar o mundo em que o jovem está inserido, não apenas do reconhecimento do seu cotidiano, mas através de todas as dimensões sociais, culturais e tecnológicas que podem ser vivenciadas por ele. Deve haver uma relação entre o que o aluno aprende na escola e o que acontece na realidade.

Não podemos ignorar as questões presentes no âmbito escolar que necessitam de uma discussão crítica e que propiciem uma compreensão e interpretação para além dos domínios de uma única disciplina. Quando assumimos esse compromisso, acionamos mais uma competência proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a interdisciplinaridade. Falar sobre o racismo, por exemplo, contribui para promover o exercício da cidadania no combate à violência e à intolerância, na busca pela igualdade de direitos entre as pessoas. É importante lembrar que a primeira finalidade da educação básica, de acordo com o Artigo 22 da LDBEN/1996 – a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania” – aponta para essa responsabilidade. Trabalhar a educação para relações étnico-raciais



nos conteúdos de Biologia, como em qualquer outro componente curricular, constitui obrigação do cumprimento da legislação, o professor não tem o direito de preterir a condição extraescolar do aluno. Assim, é possível oportunizar um aprendizado que tenha significado e seja relevante para estes jovens, como também para os grupos aos quais eles pertencem.

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. (RIBEIRO, 2019, p. 16).

O Brasil, como sabemos, é um país pródigo em práticas excludentes e discriminatórias, realidade confirmada pelas próprias estatísticas, que nos apresentam um quadro alarmante de diferenças em todos os âmbitos da sociedade (SILVA, 2019). Enquanto profissionais da educação, mas, principalmente na condição de cidadãos, precisamos assumir um posicionamento crítico diante da realidade social na qual estamos inseridos: ora prevalece o preconceito (uma ação antecipada que leva ao desfavorecimento de alguém a partir de um padrão de referência que lhe é próprio), ora a discriminação (se baseia na comparação que nos é próprio em relação a algo que nos é diferente, constitui o ato de separar pessoas de origens étnico-raciais diferentes), ou ainda o racismo (é uma ideologia, conjunto de ideias e opiniões, que acredita na existência de raças superiores), como define Silva, J. A. N. (2018). Isto posto, trazemos a Teoria da Afrocentricidade, paradigma contra-hegemônico, para o campo da educação, como estratégia para discussão dos conteúdos didáticos de Biologia, no intuito de contribuirmos para uma educação mais humana, equânime, contextualizada e interdisciplinar.

Para realizar esse diálogo, entendemos que o livro didático, caracterizado como gênero discursivo, adentra a dimensão textual, como também a social, que se completam e são perpassadas por diversos fatores e agentes, como podemos citar, o modelo educacional estabelecido pela escola, a sua estrutura física, formação para o corpo docente, perfil do público discente, entre outros. Dessa forma,

Acreditar na neutralidade do material didático, nesse contexto, equivaleria a defender a existência de uma democracia racial no Brasil, ou ignorar a existência do conceito de raça para os estudos



sociais, posturas que promovem o mascaramento da desigualdade e do racismo, bem como a manutenção de privilégios para determinados grupos que exercem o monopólio do poder e do saber, nos mais variados espaços e relações de nossa sociedade (FRUTUOSO, 2015, p. 32).

É importante ressaltar, nessa conjuntura, as transformações que têm ocorrido no sistema educacional brasileiro nas últimas décadas, principalmente, no que se refere ao campo legislativo por meio da implementação de leis que amparam a discussão da temática racial articulada ao currículo formal. Porém, se faz necessário que professores e estudiosos da educação reflitam suas práticas e analisem de modo crítico sua realidade, para que possam avaliar se tais transformações se efetivam e se estão sendo implementadas no cotidiano escolar.

Desse modo, de acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN+ (2002), a filosofia proposta para o novo Ensino Médio – estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais –, é ampliar a participação da juventude nesta etapa da educação brasileira proporcionando uma maior democratização social e cultural do ensino e, ao mesmo tempo, incluir esses jovens na vida econômica do país. Em consonância com esses princípios, a Biologia, componente curricular pertencente ao campo de conhecimento das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, reúne elementos, que no passado, estavam dispersos em distintas especialidades, resultado de um processo recente de sistematização de conhecimentos práticos ou teóricos, que atuam para fortalecer esses pressupostos.

A Biologia, por exemplo, herdeira mais próxima do que se chamou até há algum tempo de História Natural, hoje incorpora entre suas especialidades a Botânica e a Zoologia, e encampa um debate filosófico sobre origem e significado da vida, assim como fundamenta saberes práticos profissionais que eram, de forma autônoma, próprios da medicina, da pecuária, da agricultura e da manufatura de alimentos (BRASIL, 2002, p. 14).

Nessa perspectiva, a Biologia para o novo Ensino Médio, estruturada a partir de suas competências e habilidades, caminha em articulação com outras áreas do conhecimento, contextualizando vivências a partir de referências e práticas reais, proporcionando ao aluno meios para compreensão da sua realidade, e como



consequência, a percepção e interpretação dos fenômenos biológicos que servirão de base para desenvolver o senso de responsabilidade, orientar decisões e intervenções.

Assim, considerando a nova proposta para o ensino da Biologia, que dentre os seus propósitos, oportuniza ao professor realizar a discussão sobre a temática racial na sala de aula, agrupamos os conteúdos dos livros didáticos selecionados para as análises a partir das suas principais áreas de interesse, sintetizadas nos seis temas estruturadores para a educação do século XXI (BRASIL, 2002, p. 41):

1. Interação entre os seres vivos;
2. Qualidade de vida das populações humanas;
3. Identidade dos seres vivos;
4. Diversidade da vida;
5. Transmissão da vida, ética e manipulação gênica;
6. Origem e evolução da vida.

Desse modo, os temas estruturadores não surgem para reelaborar os campos conceituais da Biologia e, sim, para agrupá-los com o interesse de evidenciar os aspectos principais das diferentes formas de vida, em especial a humana, que serão trabalhados por meio de referenciais científicos e articulados à prática.

Considerando os temas estruturadores para a Biologia, após os diferentes tipos de leituras realizadas nos livros didáticos que constituem o campo empírico da pesquisa, conforme indicado na terceira etapa dos procedimentos metodológicos, e examinar a proposta apresentada para cada livro pelos seus autores em relação aos conteúdos que serão tratados nas três séries do Ensino Médio, selecionamos aqueles que serão discutidos de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente, em consonância com os temas estruturadores dos PCN+ (2002). Além disso, tomamos por base, as categorias analíticas elencadas da Afrocentricidade. Importante destacar que, após as leituras realizadas, alguns assuntos, além daqueles selecionados, também foram contemplados por entendermos sua relevância e contribuição para nossa discussão. Apresentamos, a seguir, os conteúdos didáticos analisados de cada série e por coleção, entretanto, nem sempre estão apresentados com a mesma nomenclatura para os livros da mesma série, como também a localização dos conteúdos didáticos em relação aos temas estruturadores e às sugestões de abordagem para discussão em acordo ao que propõe os PCN+ (2002).

As coleções **Biologia Moderna** e **Biologia Hoje**, 1ª série do Ensino Médio, contemplam as grandes áreas da Biologia que selecionamos para as análises, nos



módulos 1 e 4 de acordo com o Quadro 11 e nas unidades 1, 4 e 5 de acordo com o Quadro 12, respectivamente, os quais estão articulados aos temas estruturadores: **Interação entre os seres vivos e Origem e evolução da vida.** A discussão dos conteúdos didáticos para 1ª série do Ensino Médio em acordo com os temas estruturadores objetiva a compreensão da relação de dependência existente entre o ser humano e a natureza, ou seja, vida e meio físico interagem para formação de uma estrutura organizada, que chamamos de sistema. Nesse sistema, o ser humano é, ao mesmo tempo, agente e paciente das transformações, e possibilita dimensionar o significado dessas modificações para evolução e permanência da vida no planeta (BRASIL, 2002). Assim, as discussões fomentadas nesse âmbito permitem que os alunos compreendam o significado das interações existentes entre os indivíduos para o funcionamento da organização sistêmica da vida, e que o desenvolvimento sustentável de uma sociedade só será possível com a redução das desigualdades sociais. Nesse momento o professor pode acionar questionamentos que permitem conexão com temáticas sociais que evidenciem essa realidade.

Questões polêmicas que envolvem as várias interpretações sobre a história da vida também são abordadas na 1ª série do Ensino Médio, as quais a ciência tenta responder com base em dados de Astronomia, Física, Química, Geologia e Biologia. Questões do tipo, "como surgiu o primeiro ser vivo? De onde vem os "bichos-da-goiaba"? fazem com que o aluno perceba o caráter conjectural do conhecimento científico e que, em muitas situações, não é possível decidir qual a melhor teoria capaz de explicar um conjunto de fenômenos. Assim, no desenvolvimento desses temas, o aluno tem a oportunidade de perceber "a singularidade do processo evolutivo em que fatores culturais interagem com os biológicos, e as intervenções humanas apoiadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico alteram o curso desse processo" (BRASIL, 2002, p. 50).

Quadro 11 – Conteúdos didáticos dispostos nos módulos 1 e 4 do livro da 1ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Moderna, 2016.

		Página
Módulo 1	A NATUREZA DA VIDA	10
Capítulo 1	Biologia: ciência e vida	12
Capítulo 2	Origem da vida na Terra	30
Capítulo 3	Bases moleculares da vida	44
Módulo 4	REPRODUÇÃO E DESENVOLVIMENTO	162
Capítulo 9	Tipos de reprodução, meiose e fecundação	164
Capítulo 10	Desenvolvimento embrionário animal	182



Capítulo 11	Reprodução Humana	199
Capítulo 12	A diversidade celular dos vertebrados	222

Fonte: AMABIS; MARTHO (2016).

Quadro 12 – Conteúdos didáticos dispostos nas Unidades 1, 4 e 5 do livro da 1ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Hoje, 2017.

		Página
Unidade 1	UMA VISÃO GERAL DA BIOLOGIA	10
Capítulo 1	O fenômeno da vida	11
Capítulo 2	Como o cientista estuda a natureza	25
Unidade 4	REPRODUÇÃO, DESENVOLVIMENTO E TECIDOS	154
Capítulo 12	Reprodução	155
Capítulo 14	Tecido Epitelial	205
Unidade 5	ORIGEM E HISTÓRIA DA VIDA	260
Capítulo 19	Teorias sobre a origem da vida	261
Capítulo 20	História da vida	275

Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA (2017).

Os conteúdos da 2ª série do Ensino Médio, que iremos discutir nas análises, estão contemplados nos Quadros 13 **Coleção Biologia Moderna** e Quadro 14 **Coleção Biologia Hoje** e se articulam aos temas estruturadores: **Qualidade de vida das populações humanas** e **Diversidade da Vida**. Caracterizar a diversidade da vida, sua distribuição no planeta e perceber que os organismos dependem um dos outros para sobreviver constituem finalidades desses temas. Porém, o fundamental é a compreensão de que a interação humana tem contribuído para o desequilíbrio ambiental e, como consequência, diminuído essa diversidade, e que constitui ameaça para sobrevivência humana. Diante dessa realidade, os PCN+ (2002) sugerem que o aluno possa analisar a diferente distribuição da biodiversidade no planeta, constatando que, onde essa diversidade se apresenta maior, geralmente as desigualdades sociais são mais acentuadas e os índices de desenvolvimento humano os mais baixos e, assim, reconhecer a necessidade de redução desses índices para manutenção da diversidade do planeta (BRASIL, 2002).

Quadro 13 – Conteúdos didáticos dispostos nos Módulos 1 e 4 do livro da 2ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Moderna, 2016.

		Página
Módulo 1	CLASSIFICAÇÃO BIOLÓGICA E OS SERES MAIS SIMPLES	10
Capítulo 1	Sistema e Classificação biológica	12
Capítulo 2	Vírus e bactérias	25
Capítulo 3	Algas, protozoários e fungos	41
Módulo 4	ANATOMIA E FISIOLÓGICAS HUMANAS	194
Capítulo 10	Nutrição, respiração, circulação e excreção	196
Capítulo 11	Integração e controle corporal	233
Capítulo 12	Revestimento, suporte e movimento do corpo humano	256

Fonte: AMABIS; MARTHO (2016).



Quadro 14 – Conteúdos didáticos dispostos nas Unidades 1, 2 e 5 do livro da 2ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Hoje, 2017.

	Página
Unidade 1	A DIVERSIDADE DA VIDA
Capítulo 1	Classificação dos seres vivos
Unidade 2	VÍRUS E SERES DE ORGANIZAÇÃO MAIS SIMPLES
Capítulo 2	Vírus e procariontes
Capítulo 3	Protozoários e algas
Capítulo 4	Fungos
Unidade 5	ANATOMIA E FISILOGIA HUMANAS
Capítulo 17	Nutrição
Capítulo 18	Respiração
Capítulo 19	Circulação
Capítulo 20	Sistema urinário
Capítulo 21	Sistema endócrino
Capítulo 22	Sistemas nervosos e sensorial

Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA (2017).

Por fim, os Quadros 15 **Biologia Moderna** e Quadro 16 **Biologia Hoje** apresentam os conteúdos trabalhados na 3ª série do Ensino Médio. Os temas estruturadores que se articulam com esses conteúdos são: **Qualidade de vida das populações humanas**, já mencionado para 2ª série, **Identidade dos seres vivos** e **Transmissão da vida, ética e manipulação gênica**. A hereditariedade com destaque para transmissão dos caracteres humanos constitui fundamentos para discussão desses conteúdos, como também, a compreensão da aplicabilidade dos conhecimentos genéticos para a vida. Por conseguinte, tais conhecimentos “permitem que os alunos sejam introduzidos no debate das implicações éticas, morais, políticas e econômicas das manipulações genéticas, analisando-as e avaliando os riscos e benefícios para a humanidade e o planeta” (BRASIL, 2002, p 49).

Quadro 15 – Conteúdos didáticos dispostos nos Módulos 1 e 4 do livro da 3ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Moderna, 2016.

	Página
Módulo 1	FUNDAMENTOS DA GENÉTICA
Capítulo 1	Lei da herança genética
Capítulo 2	As bases cromossômicas da herança
Capítulo 3	Herança e sexo
Capítulo 4	Genética e biotecnologia na atualidade
Módulo 2	A EVOLUÇÃO BIOLÓGICA
Capítulo 5	Os fundamentos da evolução biológica
Capítulo 6	A origem de novas espécies e dos grandes grupos de seres vivos
Capítulo 7	Evolução humana

Fonte: AMABIS; MARTHO (2016).



Quadro 16 – Conteúdos didáticos dispostos nas Unidades 1, 2 e 3 do livro da 3ª série do Ensino Médio da Coleção Biologia Hoje, 2017.

	Página
Unidade 1	GENÉTICA: O TRABALHO DE MENDEL
Capítulo 1	Primeira lei de Mendel
Capítulo 2	Segunda lei de Mendel
Unidade 2	A GENÉTICA DEPOIS DE MENDEL
Capítulo 3	Grupos sanguíneos e polialelia
Capítulo 4	Interação gênica e pleiotropia
Capítulo 5	Ligação gênica
Capítulo 6	Sexo e herança genética
Capítulo 7	As aplicações da genética molecular
Unidade 3	EVOLUÇÃO
Capítulo 8	Evolução: as primeiras teorias
Capítulo 9	A teoria sintética: variabilidade genética e seleção natural
Capítulo 10	A teoria sintética: genética das populações e formação de novas espécies
Capítulo 11	Evolução: métodos de estudo
Capítulo 12	A evolução humana

Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA (2017).

É importante evidenciar, a partir da apresentação dos temas estruturadores do ensino de Biologia em conexão com os conteúdos didáticos que serão analisados, que as competências sinalizadas para discussão desses temas no Ensino Médio, quais sejam, a contextualização, interdisciplinaridade, a reorganização curricular em áreas de conhecimento e o aluno como produtor deste conhecimento, “devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e exprimem condições para o exercício da cidadania em um contexto democrático” (BRASIL, 1999, 24).

Iniciaremos, na próxima seção, o diálogo com as categorias analíticas da Afrocentricidade com a finalidade de identificar aproximações e distanciamentos entre o paradigma afrocêntrico e os conteúdos presentes no livro didático de Biologia como pressupostos para a discussão das relações étnico-raciais no cenário da educação escolar.

5.2 A AGÊNCIA AFRICANA E A LOCALIZAÇÃO PSICOLÓGICA NOS CONTEÚDOS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

Centralidade e localização no contexto do interesse e da cultura africanos como modelo para ação, em oposição ao racionalismo e empirismo eurocêntricos, são pressupostos basilares para o entendimento das categorias analíticas afrocênicas **agência** e **localização psicológica**. Nessa perspectiva, buscamos reconsiderar o livro didático de Biologia na diversidade de seu público-alvo, desconstruindo



preconceitos e estereótipos que contribuem para afirmação das desigualdades no ambiente escolar. Na concepção de Asante (2009, p. 95),

Os africanos têm sido negados nos sistemas de dominação racial branco. Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana.

Dialogar com o currículo formal de Biologia respeitando a diversidade e a superação da exclusão e da discriminação, não apenas como “temas transversais” como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, sim, como eixos condutores de todas as atividades educacionais, é fundamental para rompermos com o silêncio e a indiferença às diversidades presentes no espaço escolar (SILVA JÚNIOR, 2002). A pessoa educada a partir de sua história e referências culturais próprias contribui para relacionar-se social e psicologicamente com outras perspectivas culturais, reconhecendo-as também como valorosas. Isto significa, para nossa educação, na qual predomina adolescentes e jovens negros, que os professores podem oferecer aos alunos “a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, conceitos e história do ponto de vista da visão de mundo africana. Em muitas salas de aula, qualquer que seja o objeto, os brancos estão localizados na perspectiva central” (ASANTE, 2019, p. 137). Nesse entendimento, a **agência africana** e a **localização psicológica** objetivam manter o africano, ou da sua diáspora, dentro e no centro da sua própria história.

Decidimos por articular a essas duas categorias analíticas afrocêntricas os conteúdos didáticos presentes na 1ª série do Ensino Médio, que faz relação com os temas estruturadores **Interação entre os seres vivos** e **Origem e evolução da vida**, por entendermos que é nessa etapa de ensino que os alunos têm acesso à importância da ciência para humanidade, a contribuição das teorias científicas para o entendimento da evolução dos seres vivos e o conhecimento da diversidade biológica presente em nosso planeta. Apresentar para os alunos a contribuição dos cientistas negros para humanidade, desconstruindo a hegemonia branca eurocêntrica que fundamenta as bases científicas, dialogar sobre as teorias científicas que determinaram a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de



“raça” e evidenciar a diversidade racial que constitui nossa sociedade, oportuniza ao público discente enxergar a contribuição de todos os grupos como significativas.

O livro didático da 1ª série, da coleção **Biologia Moderna**, apresenta no Módulo 1, **A Natureza da Vida**. Neste módulo, capítulo 1, os autores defendem que compreender a natureza da ciência, além de auxiliar na tomada de decisões de interesse público em diversas áreas, leva a um melhor entendimento de como o conhecimento progride. O outro assunto, tratado neste capítulo, são as características que distinguem os seres vivos dos materiais inanimados e os níveis hierárquicos da organização biológica, esses conteúdos se articulam ao tema estruturador **Interação entre os seres vivos**. No capítulo 2, discutem como teria se organizado a vida na Terra. Ao articular a proposta de discussão apresentada pelos autores para o Módulo 1 com os objetivos do tema estruturador, **Origem e evolução da vida**, os alunos têm a oportunidade de relacionar os fenômenos físicos e biológicos com os mecanismos básicos que propiciam a evolução da vida e do ser humano em particular, além de perceber a transitoriedade dos conhecimentos científicos. A coleção didática **Biologia Hoje** segue a mesma estrutura temática e organização dos conteúdos, apresenta uma visão geral da Biologia e discute sobre a **origem da vida** e a **classificação dos seres vivos no planeta**.

Logo no texto de apresentação do capítulo 1, da coleção **Biologia Moderna**, intitulado; “Humanidade e ciência”, os autores contradizem a intenção inicialmente proposta por eles para a discussão dos conteúdos ao longo do capítulo. O texto (Figura 5) apresenta o diálogo que acontece em um *blog* da internet entre dois interlocutores que discutem os benefícios da ciência para humanidade:



Figura 5 – Fragmento do texto “Humanidade e ciência”, Capítulo 1.

“— Cadê a ciência? Que benefícios ela tem proporcionado à humanidade? Na última década do século XX dizia-se que, quando o DNA humano fosse totalmente sequenciado, 90% das doenças deixariam de existir. Porém, já se passou mais de uma década e nada aconteceu. Por quê? Como acreditar na ciência depois disso? E mais: a ciência dizia que no século XXI muita coisa seria diferente, mas tenho a impressão de que tudo piorou: só se produziram mais armas e melhores. Basta lembrar que a ciência criou a bomba atômica!”

O outro interlocutor retrucava:

“— Infelizmente estamos bem longe de concretizar nossos sonhos. Mas não seja tão injusto com a ciência! Não se esqueça de que devemos muito a ela, como a possibilidade de nos comunicar com amigos ou parentes que estão do outro lado do planeta ou a prevenção de doenças como o sarampo. Isso sem falar da erradicação de uma doença tão perigosa como a varíola. E outra: você sabe como ocorrem as pesquisas científicas? Por exemplo: antes de estar disponível, um medicamento ou tratamento precisa passar por 10 anos de pesquisas e mais 15 anos de testes rigorosos. Com certeza você não sabia disso. Se soubesse, não teria dito tanta bobagem. Você está vendo apenas o lado negativo das coisas. Atualize-se! Ou você gostaria de voltar à Idade Média?”

Fonte: AMABIS; MARTHO. *Biologia Moderna: Amabis & Martho. 1ª Série, Ensino Médio.* 1. ed. São Paulo. Editora Moderna, 2016, p. 12.

Uma excelente oportunidade para discussão dos diferentes assuntos presentes no texto relacionados à vida do aluno: contribuição da ciência para a sociedade, genoma humano, erradicação de doenças, comunicação entre pessoas em diferentes lugares do mundo, porém, a discussão sinalizada para o decorrer do capítulo foi suprimida. Essa articulação e o sentido atribuído aos conhecimentos precisam estar presentes no Ensino Médio como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Os diferentes assuntos biológicos que transcendem os muros da academia e acabam veiculados em revistas e jornais de grande circulação, programas de TV, rádio, na internet, ou até mesmo em uma conversa despretensiosa entre amigos, dependem cada vez mais da compreensão de conhecimentos científicos. O texto (Figura 5) que inicia o capítulo 1 do livro didático constitui um exemplo prático de como a linguagem científica integra nosso cotidiano. Termos como DNA, genoma humano, efeito estufa, transgênico, etc., não são inteiramente desconhecidos das pessoas que detêm o mínimo de informação. Nem o livro didático, nem o professor podem se isentar dessa discussão, paulatinamente é perceptível a urgência do aluno em dominar os conhecimentos biológicos para compreensão dos debates contemporâneos e deles participar. De acordo com o que preconizam as Orientações Educacionais Complementares aos PCN,

Especialmente para jovens de famílias economicamente marginalizadas ou apartadas de participação social, a escola de ensino médio pode constituir uma oportunidade única de orientação



para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva (BRASIL, 2006, p. 12)

A afirmação acima corrobora com a direção do pensamento afrocêntrico, no qual a educação tem como propósito socializar o aprendiz e prepará-lo para fazer parte de um grupo social, consequentemente será capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Assim, ao suprimir o debate sobre o “Projeto Genoma” que está sinalizado no texto (Figura 5), por exemplo, silencia a oportunidade desse aluno, em especial da população negra, de ter acesso ao entendimento das pesquisas sobre o genoma humano à luz de uma discussão sobre a opressão racial e o direito à diferença e à igualdade, uma concepção que se afasta do viés biologicista como naturalmente os conteúdos são discutidos na disciplina. De acordo com Oliveira (2003), uma das principais contribuições das pesquisas sobre o genoma humano é a constatação científica de que geneticamente não existem “raças” humanas, uma informação que pode ser discutida em sala de aula com o embasamento teórico da Lei nº 10.639/2003,

A institucionalização da Lei nº 10.639/2003 oferece a chance de desconstruir a visão de que uma pessoa é superior à outra por possuir determinada característica fenotípica. Trata de mostrar que a cor da pele não deve ser um fator desagregador, nem classificatório e sim uma proteção natural em que o fenótipo expresso é determinado pelo genótipo e a interação com o ambiente (ANJOS; ROXO, 2014, p. 19).

Compreender o contexto social no qual estamos inseridos favorece o desenvolvimento dos modos de pensar e agir, e assim, permite-nos assumir nossa condição de agente, circunscrevendo no mundo e dele participar. Para Asante (2009, p. 94), a **agência** “é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana”, só assim, a pessoa negra poderia assumir posição de destaque no combate à opressão e repressão racial. Para esse contexto de discussão, também podemos fazer alusão à categoria analítica **localização psicológica**, interligada ao conceito de agência africana.

Em continuidade à discussão, nesse mesmo módulo, quando os autores apresentam os fundamentos do pensamento científico, o surgimento da Biologia e as diversas teorias científicas sobre a origem da Terra, evidenciamos a predominância eurocêntrica presente nos textos, como também a objetividade na abordagem do conteúdo, posicionamento que contribui para que os alunos não-brancos se sintam



deslocados da história. As imagens apresentadas para dialogar com os textos referentes aos cientistas que contribuíram para evolução da ciência são exclusivamente de pessoas brancas, da mesma forma acontece ao longo da narrativa, apenas contemplam cientistas que representam a comunidade científica europeia e estadunidense (Quadro 17). Silva afirma que nessas condições,

Cabe uma formação específica para o professor da educação básica, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos (SILVA, 2005, p. 22).

Quadro 17 – Imagens de pesquisadores brancos representando o conhecimento científico.

		
Ernest Walter Mayr (1904 – 2005). Um dos mais importantes biólogos do século XX.	Paleontólogo estadunidense Stephen J. Gould. Reconhecido internacionalmente como um dos maiores divulgadores de ciência dos últimos tempos.	Astrobióloga estadunidense coletando amostras. Coleta de amostras de microorganismos vivendo em condições até então consideradas impróprias para existência de vida.
		
Cientistas contemporâneas		

Fonte: AMABIS; MARTHO. **Biologia Moderna: Amabis & Martho**. 1ª Série, Ensino Médio. 1. ed. São Paulo. Editora Moderna, 2016.

Podemos inferir a despeito da **agência e localização psicológica** dos autores na abordagem da temática: uma posição eurocêntrica, ancorada na neutralidade,



objetividade do conhecimento e na universalidade das bases epistemológicas. Diante da abordagem apresentada pelos autores para um diálogo intencional de construção do conhecimento a partir de uma única perspectiva epistêmica, o que importa é problematizarmos essa exaustiva exposição de teóricos brancos para fundamentar nossas bases do conhecimento, e o porquê de um planeta tão grande e diverso se limitar às epistemologias hegemônicas.

Essa apropriação e universalização do conhecimento pelo ocidente constitui mais uma das sequelas vivenciadas pela sociedade moderna, frutos do processo de colonização e do imperialismo que nos impede de compreender o mundo a partir da diversidade epistêmica que lhe é própria. Esse processo engendrado a partir do colonialismo, se naturalizou no imaginário dos colonizados, e como consequência, uma dependência cultural, além da social e econômica, que resultam na hegemonia eurocêntrica como perspectiva única de conhecimento. Para Quijano, essa colonialidade,

Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p. 73).

O estabelecimento dessa vertente, ou seja, o pensamento eurocêntrico como universal, de forma silenciosa, impossibilita pensarmos à margem do padrão, apaga saberes e práticas de outros povos originários e tradicionais. Há duzentos anos, o Brasil deixava de ser colônia portuguesa, porém os padrões dessa colonialidade permanecem efetivos em nosso dia a dia. Pensar estratégias decoloniais – negação da colonialidade – para a educação oportuniza para seara do conhecimento resgatar narrativas, produções intelectuais e referências positivas ancestrais e, ainda na condição de docentes, cumprimos o que orienta a legislação, a exemplo da LDBEN/1996 e a Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, Pinheiro (2019, p. 331) enfatiza que “é preciso educar a juventude mostrando narrativas diversas e decoloniais dos diferentes marcos civilizatórios que nos constituíram. Basta de uma narrativa histórica eurocêntrica que reduz a existência”.

A Afrocentricidade enquanto conscientização sobre a agência dos povos africanos constitui o caminho em busca da reorientação e recentralização da pessoa



negra a partir do lugar psicológico, cultural, histórico e individual na contra mão da realidade eurocêntrica que desconsidera a participação de outros sujeitos. Nesse sentido, a descolonização dos saberes científicos parte da necessidade de desconstrução da representação da ciência enquanto espaço de poder, associada à imagem de sujeitos sociais aceitos e hegemônicos (PINHEIRO, 2019). Como estratégia, se faz necessário reavaliar e reconfigurar os valores culturais, tecnológicos e científicos dos povos africanos e apresentar sob uma nova perspectiva o legado deixado por eles para a humanidade nas diversas áreas do conhecimento.

Assim, para realizarmos a articulação do componente curricular Biologia ao campo discursivo e ideológico da educação para relações étnico-raciais e propor a ruptura com a racionalidade do pensamento ocidental hegemônico, precisamos “ir muito além de sua seara habitual, em que se discute os “encantos naturais” do continente africano e as origens das humanidades, pois seu campo de atuação teórico vai muito além desses dois temas” (SILVA, J. A. N, 2016, p. 58). O professor de Biologia do Ensino Médio tem a oportunidade de iniciar a discussão dos conteúdos da 1ª série, os quais apresentam uma visão geral da disciplina e a contribuição da ciência para humanidade, desconstruindo a imagem eurocêntrica do conhecimento, associada ao cientista branco europeu, apresentando ao aluno conhecimentos produzidos por cientistas negros. Podemos conferir a participação e legado científico de algumas dessas pessoas na área das Ciências Biológicas no Quadro 18. As personalidades negras apresentadas a seguir configuram apenas como sugestão para o professor de Biologia realizar a conexão nas suas aulas³⁷.

Quadro 18 – Cientistas negros e seu legado científico para humanidade

Cientistas negros	Imagem	Legado científico
Alice Augusta Ball (1892 – 1916). EUA		Cura para hanseníase

³⁷ A inúmeras possibilidades da representatividade da pessoa negra nas ciências nos impede de agrupar todas em um único quadro.



Wangari Muta Maathai (1940–2011) Quênia		Desenvolveu técnicas de conservação ambiental. Foi bióloga e foi primeira mulher africana a receber o prêmio Nobel da paz
Charles Henry Turner (1867–1923) EUA		Apresentação de evidências empíricas que provam que insetos conseguem escutar e distinguir tons, que baratas aprendem por tentativa e erro e que abelhas podem enxergar cores
Segenet Kelemu (1957–) Etiópia		Avanços na patologia molecular de plantas reproduzindo plantas mais resistentes às alterações climáticas

Fonte: PINHEIRO (2019, p. 338-338).

Apresentar para o discente pessoas negras assumindo posição de agência e localizada em seus termos como parte de um passado e/ou presente significativo da nossa história contribui para desmontar estereótipos e o estigma da desigualdade. Segundo Silva,

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, 2005, p. 23).

Nesse caso, os livros didáticos, a exemplo da coleção **Biologia Moderna**, ao invisibilizar ou apresentar de forma negativa a figura da pessoa negra, também contribuem para desenvolver preconceitos em alunos não negros em relação à capacidade intelectual da população negra, reforçando a condição subalterna como habitualmente são vistos, além de despertar um sentimento de incapacidade entre os



adolescentes e jovens negros, conduzindo-os, muitas vezes, ao desinteresse e/ou fracasso escolar.

A coleção **Biologia Hoje** da 1ª série, referente aos conteúdos da Unidade 1: **Uma visão da Biologia** e a Unidade 5: **Origem e história da vida** (Figura 6) apresenta uma única imagem de cientistas negros (A) representando a ciência, nenhuma imagem de cientistas brancos, também encontramos imagens de pessoas negras na condição de agente em outros conteúdos do livro didático (B, C, D, E), porém, não realiza a contextualização com o assunto em discussão. Observamos, ainda na (Figura 6), em uma das imagens (F), uma menina branca e uma negra juntas para uma self. É importante ressaltar que

Essa representação exprime não apenas um rito formal de integração social. O ato de tocar pode estar exprimindo uma aceitação do outro, independente das suas diferenças étnico/raciais, não mais sentidas como uma desigualdade ameaçadora, mas como uma distinção que pode ser enriquecedora (SILVA, A. C., 2011, p. 55).

Figura 6 – Imagens que representam a diversidade de papéis e funções de pessoas negras na sociedade.



Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA. *Biologia Hoje*. 1ª Série, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo. Editora Ática, 2017.

A Coleção **Biologia Moderna** 1ª série, ao longo dos capítulos, traz apenas duas imagens em que aparecem pessoas negras representando a nossa diversidade racial (Figura 7), o que não condiz com a realidade brasileira. As imagens refletem



uma tentativa de transformar a representação do negro em positiva, contudo, caso o professor não argumente ou contextualize a figura da pessoa negra na discussão dos conteúdos, a mera ilustração, apesar das cores, torna-se invisível, uma vez que, a branquitude como padrão para os personagens dos livros didáticos está internalizada em nosso imaginário.

Em nenhum momento aparecem as palavras, negro ou negra, população negra, étnico-racial nos textos. Apesar do disposto nas orientações do Programa Nacional do Livro Didático 2018 no que se refere aos princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio, item (1.1.6), “promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder” (BRASIL; 2015), constatamos a invisibilidade no material pedagógico. Na concepção de Silva,

Não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial (SILVA, 2005, p. 25).

Figura 7 – Pessoas negras representando a diversidade étnico-racial.



Fonte: AMABIS; MARTHO. Biologia Moderna: Amabis & Martho. 1ª Série, Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

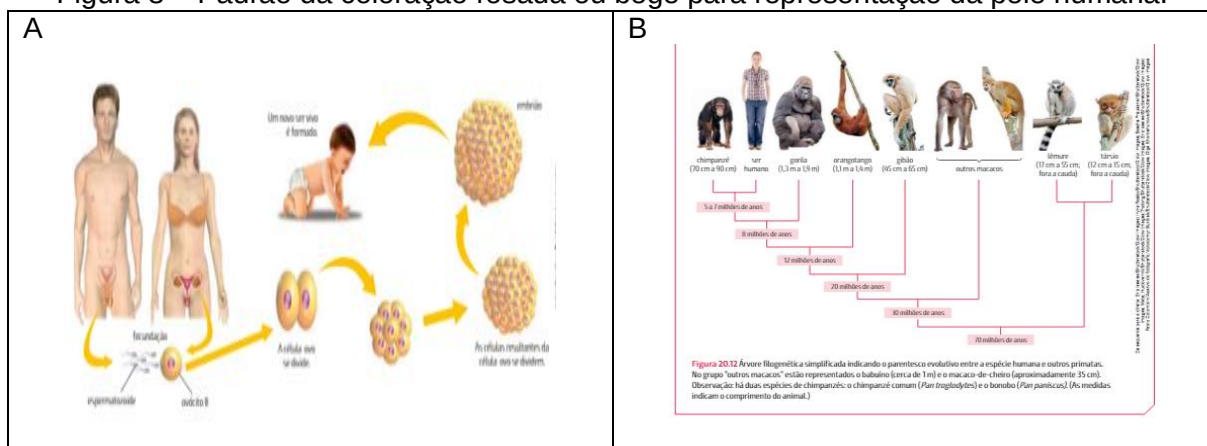
A partir das análises, outra questão a ressaltar, na coleção didática **Biologia Hoje**, no que se refere à importância dos personagens, é o padrão da coloração rosada ou bege para a pele humana, ou seja, a pessoa branca como representante da espécie nas ilustrações (Figura 8). A representatividade da espécie *Homo sapiens*, à qual pertencemos, geralmente pela mulher ou homem branco, mesmo que por



ilustração, colabora para que o adolescente e/ou jovem negro se perceba em condição de desagência, nesse momento estaria sendo descartado como ator ou protagonista de seu próprio mundo (ASANTE, 2009). Também podemos observar que a humanidade e cidadania, ou seja, momentos de lazer, cultura, estudos, são sempre conferidas às pessoas brancas, o que condiz com a imagem e descrição da (Figura 9), a qual demonstra explicitamente os padrões hegemônicos que determinam nossa sociedade. Sobre essa concepção, Rosemberg destaca que:

O homem branco adulto proveniente dos estratos médios e superiores da população é o representante da espécie mais frequente nas histórias, aquele que recebe um nome próprio, aquele que se reveste da condição de normal (ROSEMBERG, 1985, p. 77).

Figura 8 – Padrão da coloração rosada ou bege para representação da pele humana.



Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA. Biologia Hoje. 1ª Série, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017.

Figura 9 – Transmissão cultural dos valores típicos de cada sociedade



Fonte: AMABIS; MARTHO. Biologia Moderna: Amabis & Martho. 3ª Série, Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.



Uma outra temática de grande importância para discussão na 1ª série do Ensino Médio em articulação à educação para relações étnico-raciais são as teorias científicas que foram redirecionadas para estabelecer a classificação social da população de acordo com a ideia de “raça”. Na Coleção didática, **Biologia Hoje**, da 1ª série, na Unidade 4: **Reprodução, desenvolvimento e tecidos**, capítulo 13 intitulado: **Desenvolvimento embrionário dos animais**, apresenta no quadro “História da Ciência” o seguinte texto para discussão: “Teorias científicas e o contexto histórico”:

Durante o século XIX, os cientistas participavam de uma revolução no campo de estudo da Biologia evolutiva. Nessa época, estava em ascensão a teoria evolucionista que mais tarde ficou conhecida como darwinismo. Também nesse século surge a lei biogenética fundamental ou teoria da recapitulação. Essa lei foi atribuída ao biólogo alemão Ernest Haeckel (1834 – 1919) e defendia que os estágios pelos quais um organismo passava durante o seu desenvolvimento repetiam a estrutura da fase adulta dos ancestrais da espécie. A generalização dessa lei sustentou por muitos anos que, por exemplo, o feto humano seria equivalente à fase adulta de um anfíbio, como o sapo. [...] No final do século XIX, essa lei foi indevidamente utilizada em um contexto não científico para justificar discriminações sociais. Em um momento histórico escravagista e patriarcal, as premissas da teoria da recapitulação foram reinterpretadas com a **intenção de fundamentar a inferioridade de alguns grupos de pessoas, como as mulheres e os negros em relação aos homens brancos**. Atualmente, tanto a “lei de Haeckel” como o uso indevido dela na tentativa de justificar preconceitos não são mais aceitos. Não há dúvidas de que um feto humano em nenhum momento foi um sapo; ou que **características, como gênero e cor da pele, não fazem uma pessoa melhor ou pior do que a outra** (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2017, p. 195).

O texto apresenta elementos imprescindíveis para realizarmos um diálogo profícuo sobre as relações étnico-raciais no Brasil e, desse modo, situarmos a **agência e localização psicológica** da pessoa negra nesse contexto. Partimos do entendimento sobre as relações étnico-raciais e qual o seu ponto de contato com as teorias científicas propagadas no século XIX. Segundo Gomes, as relações étnico-raciais:

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de



relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural (GOMES, 2010, p. 22).

Surge a partir da interpretação do entendimento das relações étnico-raciais sob à ótica de Gomes (2010), a necessidade de esclarecermos os conceitos de “raça” e etnia como prerrogativa para compreensão da realidade do negro brasileiro e as bases estruturantes da discriminação racial e do racismo. Referente à “raça”, como já discutido no capítulo 2, acompanhamos a sapiência de Munanga (2000) e Gomes (2010), ao interpretarem o conceito de “raça” na dimensão social e política e a inexistência deste termo na concepção biológica, ou seja, de acordo com a ciência não existem “raças” humanas, no entanto, “não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como os negros e os brancos são vistos e tratados no Brasil, a “raça” tem uma operacionalidade na cultura e na vida social” (Gomes, 2010, p. 22). Ainda sobre o conceito de “raça”, Munanga (2000) e Gomes (2010) comungam com a concepção de Asante:

Raça não é nem um fato biológico, nem antropológico, é um conceito político. Sua origem, tal qual a de estados e nações, está enraizada no desejo de exercer o poder sobre outro povo, e o poder define-se com bases em distinções e diferenças (ASANTE, 2014, p. 152).

Já a utilização do termo etnia pela academia ganha respaldo após o reconhecimento das atrocidades causadas pela Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), em especial na Alemanha Nazista, quando Adolf Hitler se apropria da ideia de “raças” humanas para legitimar e justificar suas atitudes sanguinárias a despeito de vários grupos sociais. Assim, de acordo com Gomes (2010), muitos, para fugir do determinismo biológico ao falar de “raça”, preferem adotar o conceito de etnia. Segundo a pesquisadora, etnia “diz respeito a um grupo que possui algum grau de coerência e solidariedade, composto de pessoas conscientes, pelo menos de forma latente, de terem origens e interesses comuns” (GOMES, 2010, p. 24). De outro modo, podemos considerar etnia como sendo “um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e território” (BOBBIO, 1983, p. 449).

A abordagem inicial realizada sobre os conceitos de “raça” e etnia, aliada aos fatos históricos e sociais que evidenciam o posicionamento de algumas doutrinas ditas científicas que surgiram no século XIX com o propósito de entender as civilizações e



demais práticas sociais, tornam-se importantes para tratarmos das questões relacionadas à população negra.

Das teorias científicas apresentadas no texto: “Teorias científicas e o contexto histórico”, para justificar a evolução das espécies, podemos apresentar para os alunos o Darwinismo Social, que a partir de uma interpretação contestável da Seleção Natural proposta por Charles Darwin, a qual afirma que os organismos mais adaptados ao meio são selecionados e passam suas características aos seus descendentes, essa teoria afirmava que havia esta competição entre os indivíduos na sociedade e um dos fatores que influenciavam essa disputa era a “raça”, ou seja, a existência de indivíduos “impuros”, os negros, os quais poderiam proporcionar o declínio da humanidade. Essa afirmação conduziu à criação de métodos de compreensão da cultura fundamentados em equívocos e preconceitos e assim registraram suas convicções etnocêntricas em detrimento aos demais continentes.

Como aponta o texto que selecionamos para análise, da coleção didática **Biologia Hoje**, outra teoria científica com efeitos deletérios para sociedade foi propagada pelo alemão Ernest Hackel (1834 – 1919), conhecida por “Teoria da Recapitulação”, que teve suas premissas reinterpretadas com a intenção de basilar a inferioridade de alguns grupos de pessoas, como os negros, em relação aos homens brancos. No Brasil, essa realidade não foi diferente. Oliveira e Sacramento (2010, p. 210) afirmam que:

A ideia de uma hierarquia entre os grupos humanos, onde o grupo branco mantinha-se no topo de uma equivocada gradação civilizatória e a população negra no patamar mais baixo, foi também amplamente adotada e defendida por intelectuais brasileiros e suas consequências no Brasil contemporâneo, particularmente na educação, ao lado de fatores que se evidenciam na atualidade, contribuem sobremaneira para a persistência das desigualdades raciais entre negros e brancos (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 210).

Inferir, a partir da abordagem das relações étnico-raciais, qual a relação existente entre as teorias científicas do século XIX e a classificação social brasileira, nos conduz ao entendimento das diversas práticas racistas estruturadas ao longo do processo histórico nos diferentes espaços da sociedade, as quais deslocaram o negro da sua agência, como também, contribuíram para identificarmos a dimensão racial de nossa atividade profissional e nela incluir os estudos sobre a população negra, colaborando na perspectiva de uma educação antirracista. Dessa forma, para se



compreender a realidade do negro brasileiro, devemos considerar para além da dicotomia raça e etnia, levar em consideração as dimensões simbólica, cultural, territorial, mítica, política e identitária, e, à vista disto, de acordo com Gomes (2010, p. 24), “nesse complexo contexto teórico e político vem sendo adotada a expressão étnico-racial para se referir às questões concernentes à população negra brasileira, sobretudo, na educação”.

5.3 A DESCOBERTA DO LUGAR DO AFRICANO COMO SUJEITO NOS CONTEÚDOS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

Para dialogarmos com a categoria **a descoberta do lugar do africano como sujeito** e o que está posto nos conteúdos didáticos de Biologia, resolvemos evidenciar as temáticas relacionadas à saúde, nutrição e meio ambiente que fazem parte dos temas estruturadores, **Qualidade de vida das populações humanas** e **Diversidade da vida**, geralmente abordados na 2ª série, algumas vezes, contemplados na 3ª série, a depender dos autores. O tema estruturador **Qualidade de vida das populações humanas** trata a questão da saúde como um estado que não se restringe à ausência de doenças e procura relacioná-la com as condições de vida das populações, abordando a distribuição desigual da saúde pela sociedade, evidenciada através dos indicadores sociais, econômicos e de saúde pública (BRASIL, 2002). Os desequilíbrios ambientais, intensificados pela intervenção humana, e que ameaçam a diversidade e sobrevivência da vida no planeta, como também, os mecanismos que favorecem a enorme diversificação dos seres vivos, referem-se ao tema estruturador **a Diversidade da vida**.

Discutir sobre esses conteúdos em sala de aula considerando **a descoberta do lugar do africano como sujeito** permite ao professor realizar uma correlação entre os fenômenos e o sujeito africano a partir das necessidades inerentes à população negra. Segundo Asante (2009, p. 97), “com muita frequência, a discussão dos fenômenos africanos tem se dado com base naquilo que pensam, fazem e dizem os europeus, e não no que os próprios africanos pensam, dizem e falam”. Evidenciar as condições sociais e de vida desse grupo populacional, a exemplo de moradia, renda, escolaridade, saúde a partir de referenciais econômicos, sociais e científicos, desenvolve no aluno competências, entre as quais, condições de analisar, interpretar e comparar os dados apresentados que possam ser utilizados na elaboração de



diagnósticos referentes às questões ambientais e sociais e de intervenções que visem à melhoria das condições de saúde (BRASIL, 2002).

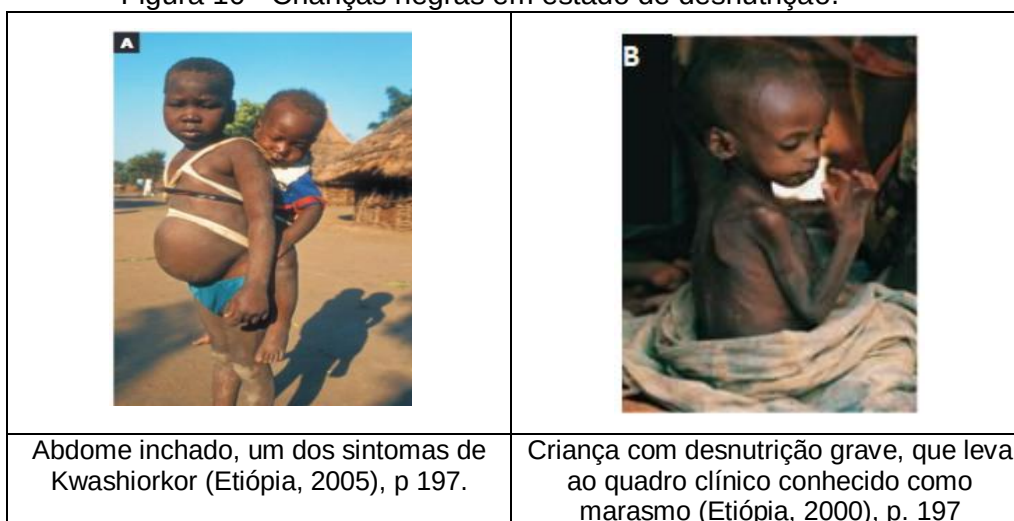
Na coleção **Biologia Moderna**, 2ª série, capítulo 10, que, dentre outros assuntos, trata da nutrição humana, apresenta os seguintes textos associados às Figuras 10 e 11, respectivamente:

A espécie humana é heterotrófica e onívora (do latim *omnis*, tudo, e *voros*, comer), ou seja, nossa alimentação é variada, incluindo produtos de origem animal, vegetal e etc. Os alimentos ingeridos, para serem assimilados pelas células corporais, precisam primeiro ser quebrados em componentes menores. Denomina-se nutrição o conjunto de processos que envolvem desde a ingestão do alimento até a sua assimilação pelas células. Os tipos e a quantidade de alimento que ingerimos compõem nossa dieta, que precisa conter carboidratos, lipídios, proteínas, sais minerais, vitaminas e água, necessários ao bom funcionamento do organismo. O conhecimento das necessidades nutricionais humanas permite compor uma dieta saudável e balanceada (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 197).

No próximo parágrafo, em continuidade ao assunto:

Crianças desmamadas precocemente, se alimentam com dietas pobres em aminoácidos essenciais, podem desenvolver um quadro de desnutrição conhecido como *kwashiorkor*, que se caracteriza pelo grande inchaço no abdome e prejuízos no desenvolvimento do sistema nervoso. Outro problema alimentar é a subnutrição decorrente da ingestão insuficiente de nutrientes. Nesse caso, a pessoa se torna excessivamente magra, com músculos atrofiados, pele frouxa e aparência envelhecida, quadro sintomático conhecido como marasmo (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 197).

Figura 10 - Crianças negras em estado de desnutrição.



Fonte: AMABIS; MARTHO. *Biologia Moderna: Amabis & Martho. 2ª Série, Ensino Médio. 1. ed.* São Paulo: Editora Moderna, 2016.



Figura 11 – Dieta balanceada para nutrição humana

	
Exemplos de ingredientes de uma dieta balanceada, p. 201.	Aleitamento materno, dieta balanceada à criança, evita infecções intestinais e confere imunidade contra diversas doenças infecciosas, p. 201.

Fonte: AMABIS; MARTHO. Biologia Moderna: Amabis & Martho. 2ª Série, Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

Os textos discorrem sobre alimentação e nutrientes, a dieta adequada para espécie humana. Logo em seguida, apresenta as Figuras 10 (A e B). Nas páginas 200 e 201, apresenta o texto intitulado: “Que alimentos precisamos comer para manter a saúde?” associado à Figura 11 (A e B). Como não questionar qual o lugar do sujeito africano nesse contexto? Crianças negras representadas em situações consideradas negativas acabam por afirmar a desumanização no tratamento e o estigma. Quase duas décadas após a homologação da Lei nº 10.639/2003, encontramos em livros didáticos de Biologia conteúdos que estereotipam e marginalizam a figura da pessoa negra. Não há nenhum tipo de contextualização quando apresenta fotos de crianças negras de nacionalidade Etíope relacionadas à miséria e desnutrição. Não apresenta nenhum dado estatístico como justificativa para as imagens, como também não discorre sobre as desigualdades sociais e o sistema opressor que confere à população negra essa marginalidade. Porém, de outra forma, ao comentar sobre os alimentos que precisamos comer para manter a saúde, apresenta uma dieta generosa e balanceada associada a uma criança branca, saudável com direito ao aleitamento materno.

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (SILVA, 1989, p. 57).



O caráter superficial, racista, eurocêntrico e acrítico do texto e das imagens contribui para a perpetuação de uma ideologia hegemônica branca na educação, particularmente a hegemonia curricular (ASANTE, 2019) que fere, sobremaneira, os princípios de uma educação antirracista e atua na contramão de “uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade” (GOMES, 2011, p. 120).

Nesse cenário, a postura crítica do professor é fundamental. Ele deve estar preparado para contextualizar os conteúdos em sala de aula, problematizar, lidar com valores, identificar estereótipos e preconceitos. Porém, permanece sem subsídios adequados para trabalhar essas questões e acaba realizando as discussões pelo enfoque totalmente biológico com a função de preservar o educador frente aos alunos com relação aos seus próprios questionamentos, receios e ansiedades, dessa forma, não cumpre seu papel de mediador no processo ideológico (SANT’ANA, 2005).

Este nível de discussão requer muito mais habilidade e sensibilidade do que para falar dos assuntos dispostos nos livros didáticos de Biologia, exigindo do docente, constante aprendizado e atualização mediante cursos de formação profissional com ênfase na especificidade da questão racial brasileira. Na visão de Meyer (1998, p. 9), “o biológico é apenas uma dimensão a ser compreendida através de sua inserção nas condições sociais, econômicas, políticas e culturais vigentes nas sociedades, em diferentes momentos históricos”.

Outra discussão necessária que deve ser realizada pelo professor de Biologia em sala de aula, com respaldo da legislação vigente, dessa forma articulada e contextualizada aos conteúdos didáticos, porém, a partir das particularidades da população negra, ou seja, do seu lugar enquanto sujeito africano ou de sua diáspora, é a questão da saúde. De acordo com os diversos indicadores de morbidade e de mortalidade, há uma unanimidade entre estudos de pesquisadores no reconhecimento de um perfil de saúde e bem-estar desfavoráveis para a população negra (SILVA, 2009). De acordo com Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (BRASIL, 2007) no Brasil, as doenças e agravos prevalentes na população negra podem ser agrupados nas seguintes categorias:

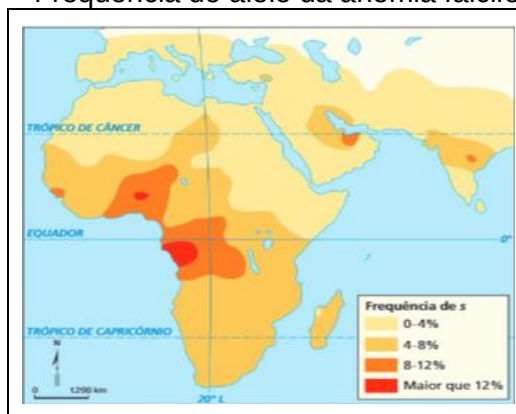
- a) geneticamente determinados – tais como a anemia falciforme, deficiência de glicose 6-fosfato desidrogenase, foliculite; b) adquiridos



em condições desfavoráveis – desnutrição, anemia ferropriva, doenças do trabalho, DST/HIV/aids, mortes violentas, mortalidade infantil elevada, abortos sépticos, sofrimento psíquico, estresse, depressão, tuberculose, transtornos mentais (derivados do uso abusivo de álcool e outras drogas); e c) de evolução agravada ou tratamento dificultado – hipertensão arterial, diabetes melito, coronariopatias, insuficiência renal crônica, câncer, miomatoses. (BRASIL, 2007).

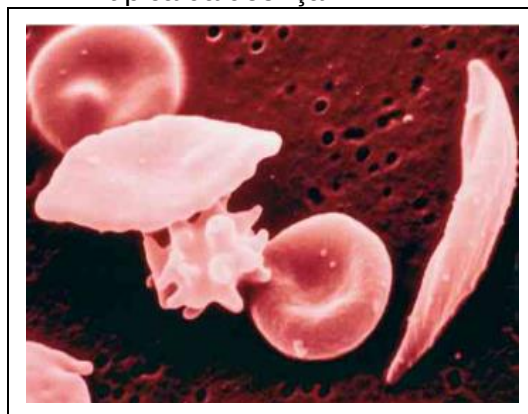
Referente ao primeiro grupo de doenças prevalentes na população negra, as geneticamente determinadas, encontramos a anemia falciforme contemplada nas duas coleções didáticas, **Biologia Moderna** e **Biologia Hoje**, 3ª série, e, em ambas as coleções, a discussão está presente no conteúdo de **Evolução Biológica - Seleção Natural** - Figuras 12 e 13.

Figura 12 – Frequência do alelo da anemia falciforme



Fonte: AMABIS; MARTHO. Biologia Moderna: Amabis & Martho. 3ª Série, Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016, p. 122.

Figura 13 – Hemácias de paciente com anemia falciforme. À direita hemácia em meia-lua típica da doença



Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA. **Biologia Hoje**. 3ª Série, Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017, p. 130.



O texto A que apresenta a Figura 12, Coleção **Biologia Moderna**, refere-se à anemia falciforme da seguinte forma:

[...] Um exemplo bem estudado de seleção natural na espécie humana refere-se ao alelo da siclemia ou anemia falciforme, uma forma hereditária de anemia. Pessoas homozigotas para o alelo condicionante da siclemia(ss) tem anemia severa e, se não receberem tratamento, morrerão antes de atingir a idade reprodutiva. Pessoas heterozigotas tem anemia leve. A tendência da seleção natural, atuando sobre esse alelo, seria levar à sua eliminação da população humana [...]. (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 122).

O texto B da Coleção **Biologia Hoje**, Figura 13, apresenta a seguinte redação:

Em certas regiões da África, a frequência de uma alelo que causa a anemia falciforme (ou siclemia) tornou-se muito alta. Esse alelo produz uma hemoglobina anormal. Os indivíduos homozigotos que possuem esses dois alelos apresentam anemia e problemas circulatórios que podem ser fatais [...] (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2017, p. 130).

A anemia falciforme é uma doença hereditária consequente de uma mutação na molécula de hemoglobina que adquiriu forma de meia lua ou foice (origem do nome), ocorrida há milhares de anos no continente africano, assim é a doença genética com maior predominância na população negra no mundo. Como evidenciam os textos A e B, esta doença é causada por um gene recessivo (s^{38}). Segundo Silva (2009), no Brasil, apresenta uma distribuição bastante heterogênea a depender da composição negra/branca da população, com uma maior prevalência nas regiões Norte e Nordeste. Uma doença que causa grandes prejuízos para população alva, na idade escolar e posteriormente na profissional, entre eles, dificuldade de circulação nos pequenos vasos, que levam a comprometimento progressivo de órgãos vitais e até sua perda de função; na crise, a pessoa sofre dores intensas; destruição precoce das hemácias que ocasiona quadro clínico de anemia crônica (OLIVEIRA, 2003).

O enfoque destacado pelos textos A e B limitam-se à “seleção natural”, assunto discutido no conteúdo de genética, desconsiderando a oportunidade de problematizar uma doença ainda desconhecida pela maioria das pessoas, “tanto pelos profissionais

³⁸ O termo dominante está relacionado com a transmissão genética de característica e é representado, na biologia, por letra maiúscula (A, B, V...). Enquanto recessivo, representado por letra minúscula (a, b, v...), representam características genéticas transmitidas apenas na ausência do gene dominante.



de saúde como os da educação” (SILVA, 2009). Um diagnóstico precoce da doença acarretaria a redução da morbimortalidade das pessoas acometidas e o aumento de possibilidades de bem-estar, vida digna, autoestima, como também, os cuidados adequados e necessários.

Outrossim, é importante ressaltar que os dois textos, A e B, apresentam o continente africano como sendo um único país – a África – homogeneizando a diversidade de povos, tradições e culturas existentes neste vasto continente, e também de forma estereotipada como *locus* originário da anemia falciforme, sem nenhuma discussão que contextualize a informação, o que configura uma visão negativa do continente. Segundo Nascimento,

A carga negativa com que esse “país” é investido no imaginário social subsidia e fundamenta as noções de inferioridade biológica e os estereótipos racistas diariamente veiculados no subtexto de raça e gênero que prejudica mulheres e afrodescendentes no Brasil (NASCIMENTO, 2014, p. 151).

A outra doença prevalente na população negra, adquirida em condições desfavoráveis, e que geralmente recebe enfoque nos livros didáticos de Biologia é a Aids. Em ambas as coleções, o assunto é discutido como conteúdo da 2ª série. Na coleção **Biologia Moderna**, aparece no capítulo que trata do sistema circulatório, no quadro “amplie seus conhecimentos”; na coleção **Biologia Hoje**, no capítulo que contempla a temática “vírus”.

Na coleção **Biologia Moderna**, os autores apresentam a Aids em um texto para finalizar o capítulo na intenção de ampliar os conhecimentos do aluno. Porém, a doença é discutida o tempo todo sob o enfoque biologicista, uma posição que dificulta toda uma análise e abordagens mais flexíveis que girem em torno de aspectos culturais e sociais pertencentes à realidade do aluno. Na coleção **Biologia Hoje**, 2ª série, ressaltamos o terceiro parágrafo do texto que discorre sobre a Aids:

A história da Aids demonstra que a disseminação de várias doenças é influenciada não apenas por fatores biológicos, mas também por fatores sociais e culturais, estudados em Sociologia, entre outras disciplinas (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2017, p. 25).

Os autores da coleção **Biologia Hoje** reconhecem a necessidade de incorporar à discussão os elementos sociais e culturais que perpassam os estudos sobre Aids,



porém, de forma clara e objetiva se eximem da responsabilidade ao sugerir que essas questões dizem respeito a outras disciplinas, o que oportuniza ao professor assumir tal posicionamento. Não podemos invisibilizar, enquanto educadores, as fragilidades sociais e da saúde pertencentes aos grupos subalternos da sociedade, pois “Indígenas, negros e brancos ocupam lugares desiguais nas redes sociais e trazem consigo experiências também desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer” (LOPES, 2005, p.18).

Além da Aids, outras epidemias, endemias e pandemias foram evidenciadas. Na Unidade 2: **Vírus e seres de organização mais simples** da coleção **Biologia Hoje**, 2ª série. O texto de abertura do capítulo foi uma manchete sobre a gripe espanhola, “que matou cerca de 40 milhões de pessoas no mundo e aproximadamente 300 mil no Brasil entre os anos de 1918 e 1920” (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2017, p. 18). A coleção **Biologia Moderna**, 2ª série, no quadro Ciência e Cidadania, apresenta o texto intitulado: “Um problema mundial de saúde: gripe”, que disserta no primeiro parágrafo o seguinte:

Embora seja uma doença corriqueira, milhares de pessoas morrem anualmente em decorrência da infecção pelo vírus da gripe. Na grande pandemia ocorrida em 1918 e 1919, morreram entre 20 e 40 milhões de pessoas em todo o mundo, de todas as idades e classes sociais. Entre as vítimas estava Francisco de Paula Rodrigues Alves, o Presidente da República do Brasil na época. Outras grandes pandemias foram a gripe asiática de 1957, que matou mais de 1 milhão de pessoas, e a gripe de Hong Kong de 1968, em que morreram cerca de 700 mil pessoas. A pandemia de gripe pelo vírus H1N1 de 2009, matou entre 151.700 e 575.400 pessoas, principalmente no sudeste asiático e na África, onde o acesso a prevenção e ao tratamento é limitado (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 30).

De acordo com o Atlas Histórico do Brasil (2010), embora a gripe espanhola tenha efetivamente atravessado toda a pirâmide social, sua feição “democrática” deve ser olhada com atenção, pois a maioria das vítimas provinha das camadas populares e daqueles grupos chamados pelas autoridades de “indigentes”. Cem anos depois, vivemos no mundo situação semelhante: a pandemia do novo coronavírus – o Covid 19. Desde fevereiro de 2020 até a presente data, agosto de 2020, a pandemia já vitimizou mais de 100 mil pessoas no Brasil, com destaque para maior letalidade da população negra, como ressaltam a manchete do jornal de circulação em nível



nacional, a Folha de São Paulo, e a reportagem da Pública Agência de Jornalismo Investigativo (Figura 14).

Figura 14 – Pesquisas evidenciam a maior letalidade do Covid 19 na população negra

A  Fonte: Mena (2020).	B  Fonte: Muniz; Fonseca; Pina (2020).
---	--

Assim como a gripe espanhola e outras pandemias que atingem o mundo, a Covid 19 tem a cor preta. A Agência Pública de Jornalismo, com base nos dados divulgados pelos boletins epidemiológicos do Ministério da Saúde que detêm as informações sobre raça e cor de internações e mortes por coronavírus, afirma que entre negros, há uma morte a cada três hospitalizados por Síndrome Respiratória Aguda Grave causada pelo coronavírus; já entre brancos, há uma morte a cada 4,4 hospitalizações. Esse quadro evidencia o abismo social entre brancos e negros no acesso à saúde. A desigualdade social “reflete-se em padrões diferenciais de condições materiais de existência, determinando que cada pessoa adquira uma capacidade de produzir expectativas de vida que lhes são próprias” (OLIVEIRA, 2003). De acordo com Silva:

A saúde da população negra, pode passar a ser vista e entendida a partir da dimensão da particularidade, uma vez que alguns dos problemas de saúde por ela enfrentados vão além do biológico e perpassam pelas relações sociais e culturais historicamente construídas no Brasil (SILVA, 2009, p. 45).

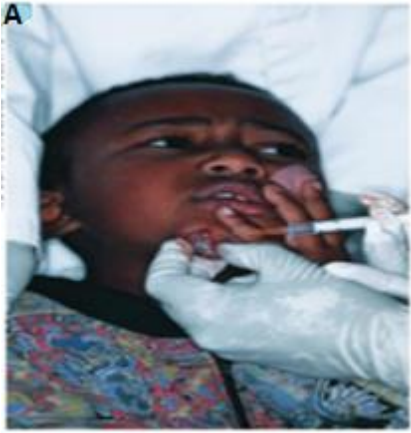
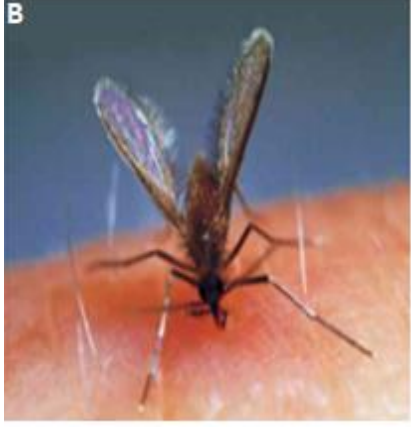
Ao longo das discussões referentes às temáticas saúde, nutrição e meio ambiente, outras doenças virais, crônicas e causadas por protozoários também foram evidenciadas. Na coleção **Biologia Moderna**, esta representação é realizada visibilizando a pessoa negra, de forma estereotipada, preconceituosa e racista,



despossuídos de humanidade e cidadania. Essa afirmação pode ser constatada ao compararmos as representações da leishmaniose tegumentar nas duas coleções didáticas (Figura 15), uma doença parasitária de pele e mucosas causada pela *Leishmania braziliensis*, na pele manifesta-se pela formação de feridas ulcerosas, com bordas elevadas e fundo granuloso.

A coleção **Biologia Hoje**, apresenta na Figura 16 (B), uma pessoa aferindo a pressão arterial, representado por um homem negro, talvez em alusão à predominância da hipertensão arterial na população negra. Porém, o texto não apresenta nenhuma informação, desconsiderando, mais uma vez, a importância de destacar as particularidades desse grupo. De acordo com Oliveira (2003, p. 96), “diabetes tipo II, miomas, hipertensão arterial e anemia falciforme são doenças sobre as quais os dados empíricos são suficientes para demonstrar o recorte racial/étnico relativo à população negra”.

Figura 15 – Formas distintas de representação da doença parasitária (leishmaniose tegumentar) em cada coleção didática da 2ª série.

	
Tratamento de ferida causada pela leishmaniose tegumentar, em criança na Etiópia. Biologia Moderna, p. 53.	Mosquito-palha transmissor da leishmaniose tegumentar, Biologia Hoje, p. 41

Fontes: AMABIS; MARTHO Biologia Moderna: Amabis & Martho. 2ª Série, Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.



Figura 16 – Pessoas negras apresentadas no conteúdo de Anatomia e Fisiologias Humanas em cada coleção didática da 2ª série.



Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA. Biologia Hoje. 1ª Série, Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017.

Destacamos a categoria analítica da Afrocentricidade, **a descoberta do lugar do africano como sujeito**, para discussão dos conteúdos de Biologia que ressaltam as questões de saúde, nutrição e meio ambiente, para apresentar as inúmeras possibilidades que o professor de Biologia dispõe para implementar a Lei nº 10.639/2003 articulada ao currículo formal. Assim, torna-se capaz de realizar a discussão para educação das relações étnico-raciais referente a esses conteúdos, evidenciando as vulnerabilidades e seus efeitos deletérios que insistem em persistir ainda no século XXI, mais de cento e trinta anos após a libertação oficial do povo africano e da sua diáspora no Brasil.

Trata-se de um grupo social em estado de vulnerabilidades que permanece invisível aos olhos do poder público. Como bem retrata Santos (2020, p. 9), “[...] e as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela”. Resistência a todos mecanismos opressores e de aniquilação constitui combustível para uma conscientização emancipadora. Segundo Asante (2009), este é o caminho e o compromisso do afrocentrista em descobrir onde uma pessoa, um conceito ou uma ideia africanos entram como sujeitos em um texto, evento ou fenômeno.



5.4 A DEFESA DOS ELEMENTOS CULTURAIS AFRICANOS NOS CONTEÚDOS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

Após realizarmos a leitura como técnica de pesquisa nos livros didáticos de Biologia das três séries do Ensino Médio que compõem nosso campo empírico, observamos que os elementos culturais africanos articulados ao currículo formal ainda são ignorados. Assim sendo, buscamos considerar toda informação presente nos conteúdos didáticos que permita alguma relação com o assunto, independentemente de sua série.

Iniciaremos o diálogo com a categoria analítica afrocêntrica **a defesa dos elementos culturais africanos** nos conteúdos didáticos de Biologia a partir do significado de cultura para Molefi Kate Asante, visto que consideramos a diversidade étnico-racial que predomina em nossas instituições escolares. Para o professor e pesquisador, cultura refere-se a um termo abrangente. “Consequentemente, o projeto cultural Afrocêntrico é um plano holístico para reconstruir e desenvolver cada dimensão do mundo africano do ponto de vista de África como sujeito ao invés de objeto” (ASANTE, 2014, p. 167). Um posicionamento afrocentrado em defesa dos elementos culturais africanos permitiria não apenas uma leitura das contribuições do seu legado cultural – da África e da sua diáspora– e, sim, uma leitura africana e diaspórica de toda a produção cultural. Nessa perspectiva, o paradigma afrocentrado surge como escopo para a construção de um novo senso comum emancipatório a partir de uma proposta multicultural. Para Asante (2009, p. 138), essa diversidade presente na educação é representada pelo multiculturalismo, que na sua concepção denota “uma abordagem não hierárquica que respeita e celebra a variedade de perspectivas culturais sobre os fenômenos do mundo”, e surge em oposição ao perfil homogeneizante dos estados-nações e das heranças colônias.

Cabe ressaltar, de acordo com a Constituição Federal de 1988, devido ao envolvimento do Movimento Negro Organizado, foram formalmente definidas as características multirraciais e multiculturais da nação brasileira, estabelecendo-se o direito das diferentes classes de entender sua própria identidade nessa diversidade, por conseguinte, outro progresso significativo foi a inserção da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). No entanto, se não reconhecermos as relações de poder em que tais diferenças são



construídas, será ilusório afirmar apenas a diversidade e respeitar os valores multiculturais. Diante dessa realidade, Nascimento destaca,

Para combater o racismo de forma efetiva, é preciso criticar seus alicerces na hegemonia do etnocentrismo ocidental e na história da dominação patriarcal e colonial dos povos negros. No Brasil, isso significa desvelar as acepções racistas contidas em expressões cotidianas da língua portuguesa e nos conteúdos didáticos, bem como nomear as atitudes agressivas presentes em piadinhas, apelidos e comportamentos racistas, tradicionalmente julgados como “sem importância” e que, contudo, podem impactar de forma devastadora sobre a formação de uma personalidade (NASCIMENTO, 2014, p. 150).

Em acordo ao que aponta Nascimento (2014), além de um currículo multicultural, o docente ocupa lugar central nesse processo: precisa realizar uma abordagem que vincule a diversidade cultural ao contexto histórico e político que a moldou em condições de acentuadas desigualdades. Isto posto, o livro didático como ferramenta pedagógica disponibilizada para o professor, muitas vezes a única, exerce grande influência na sua prática pedagógica e, dessa forma, necessita romper com “a hierarquização por cor-etnia, a sub-representação da população negra, além de uma explícita imposição da população branca como referência de humanidade em contrapartida de uma invisibilidade da cultura afro-brasileira e africana” (SILVA, I. S., 2017). A partir das considerações de Silva (2017c), a invisibilidade da cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos analisados foi um ponto que nos chamou atenção.

Dentre os seis livros analisados das duas coleções didáticas referentes às três séries do Ensino Médio, encontramos uma ínfima representação da cultura afro-brasileira e africana, uma única vez no livro didático da coleção **Biologia Hoje**, 3ª série, e na coleção **Biologia Moderna**, nenhuma representatividade. A ausência da diversidade cultural nos textos e ilustrações, da representação dos valores culturais da população negra, bem como do cotidiano e as experiências habituais aos personagens de diferentes “raças”/etnias podem configurar uma “tendência para a equalização do negro, cuja conquista dos direitos de cidadania venha a ter como tributo a sua assimilação” (SILVA, A. C., 2011, p. 63).



Na coleção **Biologia Hoje**, 3ª série, na Unidade 2: **A genética depois de Mendel**, capítulo 4: **Interações gênicas e pleiotropia**, o boxe Biologia e sociedade³⁹, apresenta o texto intitulado “Herança africana no Brasil”. O conteúdo didático para 3ª série do ensino Médio está articulado aos temas estruturadores: **Identidade dos seres vivos, Transmissão da vida, ética e manipulação gênica e Qualidade de vida das populações humanas**.

Na realidade, este texto, apresentando informações sobre a herança cultural africana, desconstruindo a estigmatização do negro em papéis e funções consideradas subalternas e, ainda, exaltando a contribuição da cultura africana para nossa nação, constitui uma exceção diante de todo material analisado. Podemos observar a partir de alguns trechos do texto, como também nas ilustrações (Figura 17).

[...] O que os escravizadores não previam foi o tamanho da contribuição que os povos de origem africana trariam para a cultura brasileira em construção. A sociedade brasileira foi fortemente influenciada pelos costumes africanos na culinária, na música, nos esportes e na ciência. [...] Mesmo após a abolição, os capoeiristas, continuaram sendo reprimidos por duras leis. O código penal de 1890, criado durante o governo do Marechal Deodoro da Fonseca, proibia a prática da capoeira em todo o território nacional. [...] Mas, em 2014, a roda de capoeira foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). [...] A escravidão dos negros, mesmo após seu término, deixou consequências muito negativas para a sociedade como um todo: preconceitos de cor, marginalização, diferenças sociais, etc. Mesmo assim, algumas pessoas conseguiram se destacar em áreas tradicionalmente mais fechadas, como a ciência (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2017, p. 63-65).

A representação da população negra nos livros didáticos de forma humanizada, a valorização, o respeito e o reconhecimento da sua cultura, além da contribuição intelectual para ciência, e ainda, as informações sobre a história dos povos africanos no Brasil, acompanhada do compromisso político pedagógico da comunidade escolar para que essa discussão seja realizada de forma a atender às necessidades dos

³⁹ Biologia e..., são diversos boxes presentes ao final de alguns capítulos, que buscam relacionar os conceitos científicos tratados no capítulo com fenômenos do cotidiano, a vida em sociedade e temas atuais das áreas (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2017).



diversos grupos étnico-culturais-raciais, corroboram com os ideais defendidos por Asante,

Os principais caminhos para um projeto cultural prático passam pela porta afrocêntrica. Afrocentricidade não é Africanidade. Não é a mera existência da pessoa africana, mas o aperfeiçoamento ativo e autoconsciente do tema humanizador em cada setor da sociedade (ASANTE, 2014, p. 166).

Figura 17 – Herança africana no Brasil

Figura 17 - Herança africana no Brasil		
		
Pedra do sal, RJ. Nessa região, alguns grupos de escravizados libertos passaram a viver depois da abolição da escravatura. Na foto, alguns músicos que se apresentam no local atualmente, p. 63.	Centenas de palmeiras de dendê (dendzeiros). Legado afro-brasileiro, o azeite de dendê é um dos mais consumidos no mundo, p. 64.	Jovens praticam capoeira. Misturando artes maciais e música, a capoeira vem ganhando cada vez amis adeptos de diferentes origens sociais, p. 64.
		
Viviane dos Santos Barbosa, cientista brasileira que reside etrabalha na Holanda. 2016, p. 65.	O físico Eunézio Thoroh de Souza, coordenador de uma pesquisa sobre grafenos.	

Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA. *Biologia Hoje*. 3ª Série, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017.

A coleção **Biologia Moderna** manteve a postura em relação à categoria analítica afrocêntrica **a defesa dos elementos culturais africanos**: a desagência da população negra e um caráter eurocêntrico na disposição e discussão dos conteúdos didáticos. No livro didático da 2ª série, no Módulo 4: **Anatomia e fisiologia humana**,



capítulo 12: **Revestimento, suporte e movimento do corpo humano**, a (Figura 18) corresponde à ilustração para abertura do capítulo – um grupo de capoeira indicando a importância do trabalho em equipe. A proposta do texto de apresentação dos capítulos da coleção didática é discutir as relações entre os conteúdos e questões cotidianas, sociais e de cidadania. A figura selecionada para abertura do capítulo 12 – a capoeira, uma das expressões culturais africanas – atende ao objetivo mencionado, porém o texto relacionado à figura invisibiliza totalmente a capoeira como símbolo cultural africano além de minimizar a sua importância:

Uma simples dança com uma pessoa especial envolve todos os sistemas do nosso corpo. Com a emoção do momento, nosso coração se acelera e a respiração se torna mais curta. Podemos começar a transpirar, pois a temperatura corporal aumenta com o movimento e o contato com o parceiro, enviando ao cérebro informações que estimulam a produção de adrenalina. [...] Basta imaginar situações como essas e outras, comuns dia a dia, para perceber o alto grau de integração necessário para manter nossa vida. Pense nisso ao estudar esse capítulo (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 256).

A capoeira, longe de ser uma simples dança, destaca Silva (2011, p. 87),

Constitui-se num polo de afirmação cultural e de integração dos diversos grupos étnicos, culturais e sociais da sociedade brasileira. “Tal qual o samba, ou mais do que ele, a capoeira mescla as diferenças raciais no jogo dos corpos que se tocam, se entrelaçam, se abraçam, na grande roda dos capoeiristas, ao som do ritmo contagiante dos berimbaus e das vozes que entoam cantigas do repertório popular (SILVA, 2011, p. 87).

Ao comparamos a maneira como é feita a discussão de um mesmo tema entre as duas coleções didáticas, é perceptível as diferentes posturas ocupadas pelos autores sobre a agência e localização psicológica para discorrer sobre determinado assunto. Nesse momento, enquanto docentes e mediadores das discussões no ambiente escolar, precisamos estar atentos à desconstrução de estigmas e estereótipos que nos afastam do outro, e perceber no cotidiano do aluno a sua concreta construção da realidade. O texto associado à Figura 18 (A) e (B) apresenta caráter totalmente biologicista e racional, sem apresentar a importância dos valores sociais e culturais do contexto, ignorando a pessoa negra na condição de cidadã. Para os autores, a pessoa negra representa uma mera ilustração, talvez para cumprir a legislação. Segundo Malachias *et al.*,



É importante lembrar que os estereótipos, como os preconceitos, desempenham uma função social. O estereótipo pejorativo, negativo, cumpre a função de manter a ideologia do grupo dominante. É um legitimador ideológico de políticas intergrupais que racionaliza e explica diferenciações de tratamento (MALACHIAS *et al.*, 2010, p. 172).

Figura 18 – Figuras representativas do capítulo 12: Revestimento, suporte e movimento do corpo humano

A  A capoeira é um misto de dança e de arte marcial. Os capoeiristas exercitam a força muscular, a flexibilidade, a agilidade e a execução precisa dos movimentos corporais, p. 256.	B  Corredores de curta distância têm, em média, 82% de fibras rápidas e 18% de fibras lentas, p. 272.
--	--

Fonte: AMABIS; MARTHO. Biologia Moderna: Amabis & Martho. 2ª Série, Ensino Médio. 1. ed. São Paulo. Editora Moderna, 2016.

Outra passagem que nos chamou atenção no mesmo livro didático, presente no capítulo 7: **Tendências evolutivas nos grupos animais**, da mesma forma, os autores desconsideraram a importância da informação e não realizaram a conexão do conteúdo discutido à luz da educação para relações étnico-raciais. A Figura 19 permite uma discussão profícua a respeito dos valores e tradições culturais da população negra para humanidade, principalmente para área da saúde.



Figura 19 – Sanguessugas aplicadas sobre hematomas pós-cirúrgicos



Fonte: AMABIS; MARTHO. Biologia Moderna: Amabis & Martho. 2ª Série, Ensino Médio. 1. ed. São Paulo. Editora Moderna, p. 166, 2016.

A sangria era um ofício realizado no Brasil no período oitocentista pelos “sangradores”, também conhecidos como “barbeiros sangradores”, em sua maioria negros. Desempenhavam função profissional altamente especializada utilizando ventosas e sanguessugas, eram considerados cirurgiões curandeiros de enfermidades, porém, ainda desconhecidos de nossa população. Um pouco da vida desses homens negros está retratada no curta-metragem *O sangrador e o doutor*⁴⁰. (SILVA, J. N. A, 2018). Ao apresentar no livro didático as sanguessugas utilizadas em sangrias como técnica terapêutica, e não mencionar em nenhum momento a importância dos negros nesse ofício, os autores assumem uma posição distante do pensamento afrocentrado, baseada na concepção neutra e objetiva do conhecimento, como reflete o que está escrito no último parágrafo do texto referente às sanguessugas, assunto de discussão do filo anelídeos:

No passado, sanguessugas da espécie *Hirudo medicinalis* foram muito utilizadas em sangrias, técnicas terapêuticas baseadas na crença de que as doenças podiam ser eliminadas do corpo pela retirada do sangue. Esse tipo de terapia foi abandonado a partir de meados do século XIX, com os avanços da medicina e da fisiologia (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 166).

A importância desse assunto nas discussões das temáticas em sala de aula e de tantos outros que permitam a articulação com a história da cultura negra, está relacionada à possibilidade do professor apresentar a diversidade como enriquecedora e não como sinônimo de desigualdade, acolher os valores das diversas

⁴⁰ Disponível em: O SANGRADOR... (2011).



culturas presentes na sociedade e, assim, de acordo com a concepção de Asante (2019), abraçar a ideia multicultural para a educação, que tem como prerrogativa o pensamento afrocentrado. Nesse movimento, o componente curricular Biologia deve ir além do ensino baseado apenas em um conteúdo restrito às Ciências Biológicas. Cabe dialogar com essa área outras específicas, mas sem perder sua especificidade nos argumentos apresentados. Assumir um compromisso efetivo que vise à superação dos diversos tipos de discriminação, preconceito e racismo, os quais produzem violências físicas e simbólicas no cotidiano, é fundamental para a valorização da diversidade cultural que define nossa sociedade

5.5 UMA NOVA NARRATIVA DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E O REFINAMENTO LÉXICO NOS CONTEÚDOS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

Decidimos considerar para dialogarmos com as categorias analíticas afrocêntricas nessa seção, toda informação presente nos conteúdos didáticos que permita alguma relação com o assunto, independentemente de sua série, ao constataremos que também é uma temática ignorada nos conteúdos de Biologia. Aglutinamos as duas categorias analíticas afrocêntricas para discussão articuladas aos conteúdos didáticos de Biologia das três séries do Ensino Médio, pois entendemos que **Uma nova narrativa da história da África** depende de uma linguagem adequada baseada na ideia dos africanos como sujeitos – **o refinamento léxico**.

Questionar a universalidade das bases epistemológicas que fundamentam o componente curricular Biologia, perceber a necessidade de conexão dos conteúdos didáticos à realidade do aluno, reconhecer a diversidade sociocultural presente no ambiente escolar, são atitudes fundamentais para que o professor possa conduzir a disciplina por um viés menos descritivo e mais analítico, reorganizando os conhecimentos biológicos para cumprir seu objetivo: compreensão das dinâmicas e manifestações da vida, em suas variadas formas no planeta, no diálogo com as práticas sociais e culturais. Isto significa entender que:

O papel social que a escola e, em especial, o ensino de Biologia possuem na constituição de uma sociedade na qual não mais se tolere qualquer tipo de discriminação e preconceito. Se, no século XX, certos conhecimentos biológicos foram apropriados com finalidades bélicas



e racistas, a presença da Biologia na escola contemporânea, certamente, pode garantir a existência de um profícuo debate sobre as implicações éticas e sociais da produção científica e tecnológica no mundo (BRASIL, 2018, p. 12).

Nesse direcionamento, a Biologia ultrapassa as barreiras do natural e biológico e adentra às discussões de temáticas contemporâneas relevantes relacionadas ao desenvolvimento da cidadania, identidade cultural, respeito às diferenças étnico-raciais, autoestima, senso crítico, entre outras. No que concerne à educação dentro do contexto de reconhecimento das diferenças e na luta contra os preconceitos raciais, como realizar esse diálogo articulado aos conteúdos da Biologia? O livro didático apresenta elementos para fomentarmos essa discussão?

Iniciar esse diálogo a partir de uma nova narrativa da história da África considerando uma linguagem adequada que represente os africanos como sujeitos nesse processo, permite a compreensão da realidade da natureza africana. Segundo Asante (2009, p. 99), “os autores eurocêntricos sempre colocaram a África em um lugar inferior em relação a qualquer campo de pesquisa, numa deliberada falsificação do registro histórico”. Isto posto, partiremos da seguinte questão: qual a história que lhes contaram sobre a população negra na sua infância?

A coleção didática **Biologia Hoje**, 3ª série, na Unidade 3: **Evolução**, capítulo 8: **Evolução: as primeiras teorias**, ao referir-se ao Darwinismo, os autores apresentam a imagem do navio Beagle (Figura 20), que tinha a missão inicial de explorar a costa da América do Sul, indo depois para Nova Zelândia e Austrália.

Figura 20 – Chegada do navio Beagle ao Brasil.



Darwin ficou horrorizado e com vergonha quando viu a forma brutal como os escravizados eram tratados, p. 115.

Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA. Biologia Hoje. 1ª Série, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017, p. 115.



O texto que acompanha a imagem relata em seu segundo parágrafo:

Darwin esteve no Brasil por duas vezes, nos trajetos de ida e de volta de sua viagem. Passou por Fernando de Noronha, Salvador, Recife, Abrolhos e Rio de Janeiro. Ficou fascinado com a exuberância da floresta tropical, **mas chocado com a escravização** (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2017, p. 115, grifo nosso).

O conteúdo apresenta uma excelente oportunidade para o professor dialogar de forma positiva sobre a história da África. Quando os autores utilizam o termo “escravização” em detrimento de “escravidão” suscitam a reflexão de que existiu vida em regiões anteriores de onde essas pessoas foram retiradas e forçadas a tal situação, que resistiram e lutaram contra o modo de produção instituído, “utilizar essa palavra nos distancia da visão fatalista ou inevitável do lugar social ocupado pelos negros” (SILVA, L. A., 2018, p. 17). Podemos sinalizar que este tipo de cuidado com a utilização de termos e expressões segue os princípios do refinamento léxico que busca livrar-se da linguagem de negação dos africanos como agentes na esfera da história da própria África. De acordo com Silva,

Evidenciar a resistência e a insurgência do povo negro à escravidão pode representar uma das formas de desenvolver a autoestima e o autoconceito da criança negra, que, em grande parte, ainda demonstra vergonha do seu povo, representado sob uma forma minimizada, como ser passivo e subserviente, durante e após a escravidão (SILVA, A. C., 2011, p. 55).

Acreditamos que a afirmação de Silva, A. C. (2011) também é pertinente para o público de adolescentes/jovem, e nesse cenário, o professor do Ensino Médio tem a oportunidade de desconstruir a história imposta como universal pelo eurocentrismo que leva ao deslocamento psicológico e cultural da pessoa negra: a ideia da Princesa Isabel como redentora da população negra, o mito da origem grega da civilização, os créditos para Europa das contribuições do Vale do Nilo, entre outras inverdades sobre o continente africano. Em contrapartida, ao professor cabe apresentar a grande escravização sob a perspectiva afrocêntrica: discutir com os alunos o significado da Passagem do Meio e o que representou para os africanos; entender como aconteceu a natureza da captura, transporte e escravização dos africanos; falar sobre a brutalidade da escravidão ou sobre a celebração da libertação dos ex-escravizados; a desumanização e os verdadeiros horrores sofridos pelos povos africanos ao longo



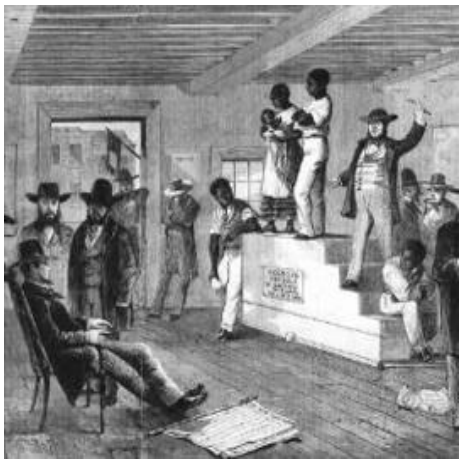
das trajetórias em navios negreiros e que a escravização era realmente a morte em vida.

Assim, as crianças e adolescentes teriam acesso à compreensão da história que constituiu nossa identidade, uma história narrada não apenas do ponto de vista dos vencedores. A construção de uma sociedade com igualdade e sem discriminação pode começar pelo que você fala. Seguindo esse direcionamento,

As origens das humanidades, por exemplo, poderiam ser discutidas de forma interseccional, de maneira a trazer para junto do tema, a diversidade populacional dos africanos bem como a origem das civilizações e das tecnologias, o que levaria à produção de um discurso que iria além das linhagens evolutivas e provocaria a introdução (apenas para citar dois exemplos), dos povos nilotas e dos núbios, que devido à sua tecnologia avançada, deixaram-nos como legado cerca de 240 pirâmides e os primeiros estudos e descrições sistemáticos do processo saúde/doença. (SILVA, J. A. N., 2016, p. 58).

O Livro didático da mesma coleção, mas referente à 1ª série do Ensino Médio, apresenta o texto: Cor da pele e diversidade, no box “Biologia e sociedade”, o qual permite que a discussão seja encaminhada a partir das reflexões anteriores, porém abre possibilidades para agregarmos o debate sobre discriminação e preconceito ao apresentar diferentes momentos de vida da população negra (Figura 21), oportunizando a desconstrução de estigmas e estereótipos.

Figura 21 – Cor da pele e diversidade.

A 	B 
Retrato de um leilão em que pessoas trazidas da África eram vendidas como escravos.	Além dos fatores genéticos, os fatores comportamentais, como ficar exposto aos raios solares por tempo prolongado, influenciam nosso tom de pele.

Fonte: LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA. Biologia Hoje. 1ª Série, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017. p. 212.



A discussão realizada a partir do texto “Cor da pele e diversidade” nos conduz a uma nova narrativa da história da população negra e ratificam o compromisso com o refinamento léxico quando estabelecem o conceito de “raça” a partir da sua construção social e histórica e não como uma justificativa biológica para classificação da sociedade:

Sabemos que as diferenças na cor da pele das pessoas se devem a fatores genéticos e também comportamentais. [...] Mesmo que as possibilidades de tons de peles sejam quase infinitivas, é muito comum as pessoas serem identificadas socialmente por sua cor dentro de um conceito de raça. [...] Há apenas uma porcentagem de genes que se diferenciam (àqueles à aparência física, à cor da pele, etc.), não havendo, portanto, justificativa biológica para a classificação da sociedade em raças. [...] O conceito de raça é uma construção social historicamente usada para justificar preconceitos e discriminações que prejudicam toda a sociedade. [...] A cooperação entre os indivíduos é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, que combata a violência gerada pela intolerância (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2017, p. 212).

De outro modo, a coleção didática **Biologia Moderna** persiste na abordagem eurocêntrica para discussão dos conteúdos didáticos. Os livros da coleção das três séries do Ensino Médio não apresentam em momento algum – ao longo dos conteúdos, na discussão para abertura dos capítulos, nas imagens, nos quadros de “ciência e cidadania” – situações que permitam a abordagem para dialogarmos sobre a história da África de forma positiva, pelo contrário, a Figura 22, disposta na Unidade 1: **A natureza da vida**, capítulo 2: **Origem da vida na Terra**, ilustra uma passagem do poema *Ilíada*, o qual serviu de inspiração para Redi⁴¹ realizar seu experimento, ou seja, a representação de uma das tragédias gregas que conferiu à Grécia o título de precursora da Arte e da Literatura. Porém, não podemos deixar de considerar que “a Grécia antiga tinha uma grande dívida para com os africanos. Com efeito Platão, Homero, Deodoro, Demócrito, Sócrates, Tales, Pitágoras e muitos outros gregos estudaram e viveram na África” (ASANTE, 2009, p. 101).

⁴¹ O médico italiano Francisco Redi (1626 – 1697), realizou, no século XVII, um dos primeiros experimentos científicos sobre a origem de seres vivos. (LINHARES; GEWANDSZNAJDER; PACCA, 2017).



Figura 22 – Óleo sobre tela, Museu Municipal de Soissons, França.



A cena retrata uma passagem do poema *Ilíada*, atribuído a Homero, que serviu de inspiração para Redi idealizar seu experimento.

Fonte: AMABIS; MARTHO. *Biologia Moderna: Amabis & Martho. 1ª Série, Ensino Médio. 1. ed.* São Paulo: Editora Moderna, 2016, p. 34.

A Figura 22 confirma a eurocentrismo presente ao longo dos conteúdos didáticos da coleção **Biologia Moderna**, o que dificulta uma discussão que ofereça subsídios que possam ajudar no desenvolvimento do processo de transformação de nossas mentalidades. No entanto, enquanto docentes, não desistimos das mudanças por acreditar que a educação é o instrumento que oportuniza aos adolescentes e jovens “a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

Mediante as discussões suscitadas neste capítulo, ressaltamos a potencialidade do enriquecimento teórico-metodológico do livro didático como ferramenta pedagógica para direcionar o diálogo dos conteúdos de Biologia ministrados em sala de aula articulados à educação para relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, a Afrocentricidade, como princípio norteador, “afirma-se como um movimento em direção à transformação do real, sobretudo em épocas de globalização excludente, de espetacularização do cotidiano e de aviltamento da ética” (SILVA, 2019, p. 19). Embora os materiais analisados reforcem a ausência ou a limitada visibilidade da população negra em seus conteúdos, observamos a contribuição de estudos que problematizem e potencializem tais recursos didáticos como meios de promoção para discussões mais consubstanciadas sobre as diversidades presentes em nossa realidade educacional brasileira, ressignificando o lugar da pessoa negra na sociedade, não mais de subalternação, mas, sim, de igualdade e centralidade de seus processos históricos.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, chegamos ao ponto alto de nossa pesquisa, as reflexões do que foi possível obter como resultados a partir das inferências e análises realizadas em torno do objeto *a educação para as relações étnico-raciais: a população negra nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio*, com base nos princípios epistemológicos da Teoria da Afrocentricidade como proposta de fomento para uma educação antirracista.

À vista disto, elegemos, como objetivo principal *analisar nos livros didáticos de Biologia aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade*, cujo alcance efetivou e se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: analisar nos livros didáticos de Biologia a relação entre as narrativas sobre o negro e a educação para relações étnico-raciais, como também, investigar o compromisso com o refinamento léxico no combate ao racismo linguístico nos livros didáticos de Biologia, e, por último, localizar marcas do discurso eurocêntrico nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio.

Nossa hipótese foi que a construção de uma outra episteme de produção do conhecimento, para além do modelo educacional unicultural com pretensões hegemônicas, parte do campo das discussões da educação para relações étnico-raciais. Tal proposta de reorientação de paradigmas contribui para atender de modo satisfatório os anseios da população negra no ambiente escolar, uma vez que objetiva a promoção de práticas de interação dos diversos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, dentro da dinâmica histórica e cultural própria do continente africano.

Cabe ressaltar, antes de apresentarmos as considerações finais, que descobrir nosso lugar de fala, ou seja, o *lócus* social que ocupamos, é determinante para que possamos superar nossas vicissitudes e delinearmos a trajetória pessoal e profissional de nossa existência. Assim, todo o crescimento adquirido ao longo desse processo de doutoramento nos conduzem a enxergar novas perspectivas que orientam nossa prática pedagógica na direção de uma educação mais humana e equânime e contribuiu para a valorização da relação entre conhecimento científico, aprendizagem e práticas sociais livres de discriminação e preconceito.

Assim sendo, nossa intenção parte do entendimento de que a Teoria da Afrocentricidade como proposta epistemológica inovadora apresenta ao professor de



Biologia, como de qualquer outro componente curricular, a oportunidade de realizar a discussão dos conteúdos presentes nos livros didáticos, reposicionando o povo africano e da sua diáspora no centro dessa narrativa, contrariando e desconstruindo o discurso hegemônico europeu dos últimos quinhentos anos, responsável por distanciá-los de sua identidade, e, por conseguinte, permitir que a comunidade negra assumira posições e funções afirmativas de valorização de seus direitos, de sua cultura, de seus saberes.

Dessa forma, adentrando no campo discursivo da educação para relações étnico-raciais, foi possível construir a tese, segundo a qual, o diálogo profícuo na vertente de discussão acerca da temática étnico-racial, presente nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio da educação brasileira, com base nos princípios da Teoria da Afrocentricidade, insere-se no domínio teórico das epistemologias contra-hegemônicas, possibilitando a desconstrução de um imaginário estereotipado em relação à cultura africana e favorece a afirmação identitária do povo negro na perspectiva de uma educação antirracista.

Entretanto, o que observamos ao analisar os conteúdos presentes nos materiais didáticos que constituíram nosso campo empírico no que se refere às aproximações e distanciamentos entre as narrativas sobre a população negra e o paradigma da Afrocentricidade? Qual a relação entre as narrativas sobre o negro e a educação para relações étnico-raciais? O compromisso com o léxico e o combate ao racismo linguístico estão presentes nos livros didáticos de Biologia? Existem marcas do discurso eurocêntrico nos livros didáticos de Biologia?

Ao longo das discussões aqui suscitadas, vimos que o Brasil se destaca como uma das maiores populações multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora, como também, é palco das grandes desigualdades sociorraciais que persistem nas diferentes esferas da sociedade, sobretudo na educação. Diante de uma nação resultante de um processo histórico formado com base no escravismo e com consequências deletérias para a população negra, que podem ser evidenciadas através de dados estatísticos como já apresentados, reconhecer a existência dessas injustiças e como foram estruturadas permite um olhar crítico de educadores na elaboração de estratégias significativas em prol de uma educação não hierárquica que respeite e celebre a variedade de perspectivas culturais existentes na comunidade escolar.



Para tanto, nossa proposta apresentou a Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos políticos e pedagógicos como eixo balizador para suporte às discussões sobre a educação para relações étnico-raciais no livro didático de Biologia, a partir de uma perspectiva afrocentrada. A referida Lei, de 09 de janeiro de 2003, trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados da educação básica e contribui, sobremaneira, para ampliarmos o debate na perspectiva de uma educação que priorize a diversidade e as especificidades dos diferentes grupos populacionais.

Nesse direcionamento, a ideia afrocêntrica para educação surge em contraposição à supremacia branca, em oferecer à comunidade negra, que vivenciou todo um processo histórico de exclusão dos diversos espaços da sociedade, a centralidade de sua história, ciência e cultura.

Dessa forma, inferimos como requisitos mínimos para realizar as análises nos livros didáticos de Biologia, seis categorias analíticas que emergem da linha dos estudos da Afrocentricidade: 1) *a agência africana*; 2) *a localização psicológica*; 3) *a descoberta do lugar do africano como sujeito*; 4) *a defesa dos elementos culturais africanos*; 5) *o refinamento léxico*; 6) *uma nova narrativa da história da África*.

As duas coleções didáticas, **Biologia Moderna** e **Biologia Hoje**, que analisamos, correspondem às coleções mais amplamente adotadas nas escolas da rede pública nacional da educação básica, perfazendo um total de abrangência, ao somarmos as duas, de aproximadamente 50% do público alvo. Essa informação oportunizou uma maior transparência das lacunas existentes nas discussões no campo da educação para relações étnico-raciais dos conteúdos didáticos de Biologia e que fragilizam um diálogo crítico e reflexivo entre professores e alunos sobre a realidade da maioria dos brasileiros.

Vale ressaltar que a reflexão sobre os conteúdos da Biologia para além dos conhecimentos científicos acumulados historicamente, constituiu ponto de partida para a realização de um diálogo construtivo como alicerce para uma educação que contemple as diferentes culturas e etnias nesse campo do conhecimento. Desse modo, sinalizamos que a Afrocentricidade, enquanto abordagem epistemológica que embasou nossas discussões, readéqua o papel da população negra nos conteúdos didáticos e apresenta uma outra perspectiva para a história africana distanciada de todas as formas de opressão.



Discutimos os achados dessa investigação a partir de cada categoria afrocêntrica articulada às grandes áreas das Ciências Biológicas. Para o diálogo com as categorias analíticas afrocênticas **agência africana** e **localização psicológica** em articulação com os conteúdos didáticos de Biologia, buscamos reconsiderar o livro didático na diversidade de seu público-alvo, desconstruindo preconceitos e estereótipos que contribuem para afirmação das desigualdades no ambiente escolar. Nesse entendimento, observamos que a coleção didática **Biologia Moderna**, que ocupa o primeiro lugar em abrangência nas escolas da rede pública do Ensino Médio, se apropria de um diálogo intencional de construção do saber a partir de uma única perspectiva epistêmica, a eurocêntrica. Ancorados na neutralidade, objetividade do conhecimento e na universalidade das bases epistemológicas, os autores ferem os princípios da Afrocentricidade, a qual sustenta sua filosofia na subjetividade da ação e incompletude do conhecimento.

Destacamos a ausência de contextualização dos diferentes conteúdos abordados à realidade da vida do aluno. Discussões suprimidas que fragilizam a urgência do aluno em dominar os conhecimentos biológicos para compreensão dos debates contemporâneos e deles participar, negando sua posição de agente no processo de construção dos diversos saberes. Nesse sentido, o pensamento afrocêntrico caminha em uma perspectiva contrária, pois, em seus termos, a educação socializa e prepara o aprendiz para fazer parte de um grupo social. Uma outra questão a destacar no que se refere à **agência** e **localização psicológica** dos autores, foi a exaustiva exposição de teóricos brancos para fundamentar nossas bases científicas, tanto em relação às imagens apresentadas, como também na linguagem para discussão dos conteúdos. Isso posto, reforça o pensamento ocidental como universal ainda presente no nosso sistema educacional como sequelas do colonialismo, longe de atender os anseios dos diferentes grupos que constituem nossa realidade escolar, e que impossibilita pensarmos à margem do padrão, apaga saberes e práticas de outros povos originários e tradicionais.

Nesse cenário, faz-se necessário pensarmos estratégias decoloniais para educação, a partir do resgate de narrativas, produções intelectuais e referências positivas ancestrais e, dessa forma, na condição de docentes, cumprimos o que orienta a legislação, a exemplo da LDBEN/1996 e da Lei nº 10.639/2003.

A coleção **Biologia Hoje**, apesar de não incorporar os princípios fundantes da Afrocentricidade em seus conteúdos didáticos, não se isenta totalmente daquilo que



propõe os PCNEM no que se refere a compreensão das ciências como construções humanas, o entendimento de como elas se desenvolveram por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas e relação do desenvolvimento científico com a transformação da sociedade, ao seguir esses princípios, aproxima-se do pensamento afrocêntrico. Constatamos a presença da pessoa negra ocupando espaços legítimos na sociedade, e não apenas de forma subalterna ou estereotipada como habitualmente nos livros didáticos, ou seja, na posição de agente e localizada em seus próprios termos, porém, os autores não realizam a contextualização com o assunto em discussão. Também foi possível evidenciar nessa coleção didática, ao relacionarmos as categorias **agência** e **localização psicológica**, no que se refere à importância dos personagens, o padrão da coloração rosada ou bege para pele humana, ou seja, a pessoa branca como representante da espécie nas ilustrações. Para a Afrocentricidade, esta forma de representar a espécie humana colabora para que o adolescente e/ou jovem negro se perceba em condição de **desagência**, ou seja, deslocado da sua história.

De outro modo, podemos ressaltar a discussão que a coleção didática **Biologia Hoje** apresenta sobre “raça”, e como tal, possibilita situar a agência e localização psicológica da pessoa negra no contexto da realidade brasileira no que se refere às bases estruturantes da discriminação racial e do racismo. A coleção Biologia Hoje, no que se refere às categorias agência e localização psicológica, revelou suas fragilidades ao longo da discussão dos conteúdos no tocante a um posicionamento austero, que perceba como significativas e valorosas os diversos grupos.

A partir disso, reiteramos nossa tese de que a Teoria da Afrocentricidade, enquanto paradigma inovador contra-hegemônico, favorece uma reflexão sobre a superação dos modelos eurocêntricos presentes no nosso universo educacional, reafirmando a agência e localização psicológica dos povos africanos e da sua diáspora.

A categoria analítica a **descoberta do lugar do africano como sujeito**, possibilitou encontrar uma correlação entre os fenômenos e o sujeito africano a partir das necessidades inerentes à população negra, em articulação às temáticas relacionadas à saúde, nutrição e meio ambiente presentes nos livros didáticos de Biologia. Decidimos por esse percurso pois, geralmente, a discussão dos fenômenos africanos tem sido realizada a partir do ponto de vista do outro. Constatamos na



coleção **Biologia Moderna** que o lugar do sujeito africano permanece marginalizado sob o viés eurocêntrico.

Crianças negras representadas em situações consideradas negativas afirma a desumanização no tratamento e o estigma. Os autores não apresentam nenhum dado estatístico que justifique a imagem dessas crianças relacionadas à miséria e desnutrição. De outro modo, o branco é sempre representado como bem nutrido, com aspecto saudável, vestimentas limpas, o que indica ocupar uma posição de bem estar social. O caráter superficial, racista, eurocêntrico e acrítico do texto e das imagens contribui para perpetuação de uma ideologia hegemônica branca na educação, particularmente a hegemonia curricular. No que se refere às doenças prevalentes na população negra, a exemplo da anemia falciforme, quando citadas, as duas coleções didáticas desconsideram as particularidades desse grupo populacional, o que fragiliza uma discussão que problematize a importância da questão abordada, como também, a discussão é realizada prevalecendo o enfoque biologicista, desconsiderando indicadores socioeconômicos da realidade do aluno. Outro ponto a evidenciar em ambas as coleções é a apresentação do continente africano como sendo um único país – a África –, homogeneizando a diversidade de povos, tradições e culturas existentes neste vasto continente, e também de forma estereotipada como *locus* originário da anemia falciforme, sem nenhuma discussão que contextualize a informação, o que configura uma visão negativa do continente.

Em relação às categorias analíticas **a defesa dos elementos culturais africanos e uma nova narrativa da história da África**, decidimos considerar toda informação presente nos conteúdos didáticos que permitiu alguma relação com o assunto, independentemente de sua série, visto que observamos que tanto os elementos culturais africanos como a sua história, ainda são ignorados na articulação com os conteúdos didáticos de Biologia. Assim sendo, a diversidade étnico-racial que marca nossa sociedade acaba sendo preterida, como também, o diálogo positivo sobre a narrativa da história dos africanos e da sua diáspora, que percebe a pessoa negra integrando o contexto como protagonista. Um posicionamento afrocentrado como escopo em defesa dos elementos culturais africanos e de uma nova narrativa para sua história contribuiria para construção de um novo senso comum emancipatório a partir de uma proposta multicultural, ou seja, considerando as diversas perspectivas culturais sobre os fenômenos do mundo.



Destacamos que nas duas coleções didáticas analisadas referentes às três séries do Ensino Médio, encontramos uma ínfima representação da cultura afro-brasileira e africana, uma única vez no livro didático da coleção **Biologia Hoje**, 3ª série, e na coleção **Biologia Moderna**, nenhuma representatividade. Distante daquilo que preconiza a ideia afrocêntrica, o texto da coleção **Biologia Hoje**, que apresenta informações sobre a herança cultural africana, desconstruindo a estigmatização do negro em papéis e funções consideradas subalternas e, ainda, exaltando a contribuição da cultura africana para nossa nação, constitui uma exceção diante de todo material analisado. No que concerne a uma nova narrativa para a história da África, a coleção apresenta elementos de forma pontual, mas que permite ao professor conduzir uma discussão crítica e reflexiva sobre a história que constitui nossa identidade, ao elucidar uma outra narrativa que difere da dos opressores. A coleção **Biologia Moderna** manteve a postura em relação às duas categorias analíticas afrocêntrica: a desagência da população negra e um caráter eurocêntrico na disposição e discussão dos conteúdos didáticos.

Nas duas coleções didáticas, **Biologia Moderna** e **Biologia Hoje**, observamos **o compromisso com o refinamento léxico** e com o combate ao racismo linguístico, não encontramos palavras pejorativas que negativem a imagem da pessoa negra. Vale ressaltar que na coleção **Biologia Hoje**, encontramos as palavras “escravização” e “raça”, que habitualmente aparecem no vocabulário africano, utilizadas em um contexto que conduzem para uma nova configuração da narrativa da história da população negra e ratifica o compromisso com o refinamento léxico.

Assim sendo, constatamos, a partir das análises realizadas nos livros didáticos de Biologia, que o caráter eurocêntrico permanece presente no processo de afirmação de nossas identidades, na produção do conhecimento, ratificando sua influência sobre as escolas brasileiras nessa etapa de ensino da educação básica. Nesse sentido, o livro didático enquanto recurso pedagógico mais utilizado pelo professor nas escolas públicas e, muitas vezes, a única fonte de pesquisa para o aluno, materializa e fortalece a discussão na perspectiva hegemônica tradicional, o que impede que a educação para as relações étnico-raciais no campo de estudo da Ciência da Natureza possa contribuir para promoção da igualdade racial na formação educacional de nossos alunos.

No que diz respeito à coleção **Biologia Moderna**, a que abrange a maior parte do público do Ensino Médio, não satisfaz os princípios e critérios de avaliação



preconizados pelo PNLD 2018 para o componente curricular Biologia, referente à efetivação da educação para relações étnico-raciais nas discussões dos conteúdos didáticos.

De acordo com os princípios e critérios adotados pelo PNLD 2018 para seleção dos livros didáticos, observamos: a ausência da legislação, diretrizes e normas oficiais que orientam a abordagem da temática das relações étnico-raciais, do preconceito e da discriminação racial no Ensino Médio, a exemplo da Lei 10.639/2003, que ratificamos ao identificar a imagem da pessoa negra de forma estereotipada e estigmatizada; a presença de abordagens finalistas e antropocêntricas na apresentação dos conhecimentos da Biologia foram confirmadas quando evidenciamos o caráter eurocêntrico, racista, objetivo e acrítico na apresentação dos conteúdos, e ainda, quando invisibiliza os conhecimentos biológicos para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos no contexto de seu pertencimento étnico-racial. Em relação a esse último critério preterido, podemos confirmar sua ausência quando não percebemos a cultura africana contextualizada nas discussões dos conteúdos.

Referente à coleção **Biologia Hoje**, mesmo cumprindo o que preconiza a legislação, porém de forma embrionária, constatamos que as discussões presentes nos conteúdos didáticos em relação à temática étnico-racial aparecem de forma eventual, e muitas vezes sem conexão com a realidade do aluno.

Outrossim, a investigação reforça a tese, aqui defendida, de que a Teoria da Afrocentricidade, em uma perspectiva contra-hegemônica, promove um diálogo positivo na vertente de discussão acerca da temática étnico-racial nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio da educação brasileira, possibilitando a desconstrução de um imaginário estereotipado em relação à cultura africana e favorecendo a afirmação identitária do povo negro na perspectiva de uma educação humanizada, além de garantir a efetividade da legislação vigente que orienta a educação para relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Para finalizarmos, resgatamos a questão que norteou nosso problema de pesquisa, a saber, **Os livros didáticos de Biologia do Ensino Médio contemplam problemáticas referentes à população negra de forma a permitir que essas pessoas sejam compreendidas em sua historicidade, cultura e modos de vida social e econômico?** Dessa forma, após o término de um longo processo de investigação, no qual imergimos, para análises das coleções didáticas que



constituíram nosso campo de pesquisa, constatamos a fragilidade que ainda se faz presente nesses materiais no que se refere a uma abordagem que contemple os diversos grupos sociais como significativos para a construção do conhecimento, como também, os limites dos programas de avaliação de livros didáticos pelo governo brasileiro em relação à falta de coerência daquilo que está preconizado em seus editais de seleção, ou seja, os avanços são muitos lentos e sempre sujeitos a retrocessos. E ainda, podemos destacar, a fragilidade do professor na escolha do livro didático. Também reiteramos o distanciamento das narrativas sobre o negro e a educação para relações étnico-raciais, o caráter eurocêntrico predominante, e no que se refere ao compromisso com o refinamento léxico, não encontramos narrativas que menosprezasse a pessoa negra.

Salientamos que o livro didático e a escola têm se revelado inexpressivos, quando não reforçadores da condição de desagência dos negros, da reiteração do paradigma eurocêntrico, da invisibilização da cultura afro-brasileira e africana, da legitimação de um lugar social de desprestígio e de subalternização do negro, que se expressam em imagens, estatísticas e textos não problematizados e apresentados de forma acrítica, em exemplos positivados da população branca e negativados em relação à população negra, por outro, revelam o que está posto nas práticas sociais, marcadas pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação étnica, religiosa, de gênero, de orientação sexual.

Assim, consideramos que a ideia afrocêntrica para educação, enquanto proposta de libertação, oferece à comunidade negra, que vivenciou todo um processo histórico de exclusão dos diversos espaços da sociedade, a centralidade de sua história, ciência e cultura.

Para finalizarmos, deixamos aqui algumas questões que merecem investigação e atenção de futuras pesquisas para aqueles que acreditam em uma educação equânime na sua diversidade. Existe a possibilidade de um currículo afrocêntrico para o campo das Ciências da Natureza? O professor de Biologia está preparado para realizar uma discussão afrocêntrica dos conteúdos didáticos e a escolha desse material pedagógico? Como resolver as fragilidades presentes nos livros didáticos de Biologia referente à educação para relações étnico-raciais?

Realizar essa discussão no campo das Ciências da Natureza contribui de maneira singular para o diálogo entre as diferentes bases epistêmicas e a desconstrução de padrões hegemônicos vigentes, aspirando a uma educação



comprometida com a construção de relações sociais positivas que possibilitem a convivência harmoniosa e respeitosa com a diferença.

Desconstruir imagens negativas e estereotipadas sobre a população negra no ambiente escolar e de outros grupos inferiorizados da sociedade vai favorecer para que estas pessoas sejam vistas em suas capacidades humanas e de cidadania. Nesse sentido, a presente pesquisa contribui para a promoção de uma educação crítica, na qual possamos enxergar o outro além da cor da sua pele, da textura dos seus cabelos, dos seus traços fenotípicos, da sua faixa etária, do seu gênero, da sua orientação sexual. E, assim, seguimos motivados e confiantes de que a educação é o instrumento de transformação da humanidade. Segundo Nelson Mandela, ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ABREU, Martha. Diversidade cultural, reparação e direitos. **Cadernos Penesb**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 161-168, 2010. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/LIVRO-PENESB-12.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

ADÃO, Jorge Manoel. **O negro e a educação: Movimento E Política No Estado Do Rio Grande Do Sul (1987 - 2001)**. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, RS, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158680?show=full>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362019000200250&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2020.

ALVES, Ivonete Aparecida. **Educação Infantil e relações étnicas e raciais: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos**. 2017. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP. 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle-/11449/150856/alves_ia_me_prud.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 10 jan. 2020.

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia Moderna: Amabis & Martho**. 1ª Série, Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

ANJOS, Silvia Regina Santos; ROXO, Valéria Maria Munhoz Sperandio. Relações étnico-raciais no ensino de biologia: Institucionalização da lei 10.639/03. In: PARANÁ. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. 2014. Curitiba: SEED/PR., 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde-/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_bio_artigo_silvia_regina_santos.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARAUJO, Maria Bethania de. **História da África e dos africanos no Ensino Fundamental: análise de uma abordagem didática**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Do Paraná, 2018. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-historia/files/2019/04/HistoriadaafricaedosAfricanosnoensinofundamentalAnalisedeu maabordagemdidatica.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.



ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: Nascimento, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: A Teoria de Mudança social. Tradução de Ana Monteiro-Ferreira. 1. ed. Philadelphia, PA: Afrocentricity International, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. **A Busca da Africologia**: Sobre a Criação e Sustentação de Estudos Negros. 2015. Disponível em: <http://www.asante.net/articles/59/afrocentricity/>. Acesso em: 29 maio 2019.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade. **Ensaaios Filosóficos**, v. 24, 2016. Disponível em: <http://asante.net/articles/1/afrocentricity/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 136-148, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261>. Acesso em 22 de nov. 2019.

BARRETO, Luciana Augusto. **Pela graça da mistura**: ações afirmativas, discurso e identidade nos cursos de direito em universidades públicas paraibanas. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa/PB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4784/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300591&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2019.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, educação e poder**: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. 2016. 308f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade De São Paulo, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48-134/tde-29032017-161243/pt-br.php>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BILHEIRO, Ivan. A legitimação teológica do sistema de escravidão negra no Brasil: congruência com o estado para uma ideologia escravocrata. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 22, p. 91-101, 2008. Disponível em: https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2008/a_legitimacao.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/-v30n3/a08v30n3.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.



BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estud. psicol.**, Natal, v. 4, n. 2, p. 315-329, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo-.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1999000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 ago. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

BORGES, Jorgeval Andrade. **Ambígua África, memórias e representações da África antiga no livro didático**: Egito, reinos e impérios africanos. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, BA, 2009. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/06/Borges_JA.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

BOTELHO, D. M. Educadores e Relações Raciais. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 23-32, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315908519-_EDUCADORES_E_RELACOES_RACIAIS. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1854**. Vol. 1. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Dispõe sobre a Lei de Proibição da Capoeira. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3688, de 03 de outubro de 1941**. Dispõe sobre a Lei das Contravenções Penais. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (Temas Transversais): Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, v. 10.2, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/-ttransversais.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/-CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis-/2003/l10.639.htm. Acesso em: 04 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial. **Parecer do CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Brasília, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne-/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Boletim Epidemiológico AIDS/DST**. 2005. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/node/83>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes-/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola**. Formação de professoras/es e Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília: SPM, 2009. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/-2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de Convocação 04/2015**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático PNLD 2018. Brasília: Diário Oficial da União, 02 fev. 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2015/02/02>. Acesso em 30 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Boletim Epidemiológico AIDS/DST**. 2017b. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2017/boletim-epidemiologico-hivaids-2017>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão Final. Brasília MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Programas do livro**: histórico. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 7 fev. 2020

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química**: a experiência do Coletivo Ciata. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal De Goiás, Goiânia, GO, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7769>. Acesso em: 16 fev. 2020.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**. 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>. Acesso em: 09 out. 2019.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.



CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: A entrada do capital espanhol na educação nacional.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2019.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social: a arte de escrever e pesquisa empírica. *In*: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 265-288.

CORRÊA, Lourdes Maria Campos. **AIDS nos livros didáticos de Biologia: PNLEM, 2007, PNLD 2012 e 2015.** 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20977/1\(a\)idsLivrosDidaticos.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20977/1(a)idsLivrosDidaticos.pdf). Acesso em: 10 maio 2018.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNANBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

DIOP, Cheikh Anta. **A origem africana da civilização: Mito ou realidade?.** Westport: Lawrence Hill, 1974.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. *In*: MOKHTAR, Gamal. (Org.). **História Geral da África.** Vol. II. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2010. p. 1-36.

DIRLEY, Fernandes. **O que você sabe sobre a África: Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros.** 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

DOXSEY, Jaime Roy; DE RIZ, Joelma. **Metodologia da pesquisa científica.** ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Disponível em: https://cafarufrij.files.wordpress.com/2009/05/metodologia_pesquisa_cientifica.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

DUARTE, Regina Horta. Biologia, natureza e República no Brasil nos escritos de Mello Leitão (1922-1945). **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 317-340, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882009000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 out. 2019.

EDITORA MODERNA. **Conheça os autores:** Biologia Moderna. 2018. Disponível em: <https://pnld2018.moderna.com.br/-/biologia-moderna-amabis-martha?EhOrigemLista=1&disciplina=Biologia>. Acesso em: 10 jun. 2020.

E-DOCENTE. **Sobre os autores:** Biologia hoje. 2018. Disponível em: <https://edocente.com.br/pnld/edital/pnld-2018/obra/1506115/>. Acesso em: 10 jun. 2020.



EL-HANI, Charbel Niño; ROQUE, Nádia; ROCHA, Pedro Luís Bernardo da. Livros didáticos de Biologia do Ensino Médio: resultados do PNLEM/2007. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 211-240, abr. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FAZENDA, Ivani C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 11-20.

FERRO, Sergio Pessoa. **“Garotos afeminados”, “meninas machões”**: raça, gênero e sexualidade no conselho tutelar de Juazeiro/BA. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) - Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, PB. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/-123456789/11824/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

FINCH III, Charles S. A Afrocentricidade e Seus Críticos. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade**: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 167-177.

FINCH III, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa L. Abordagem Afrocentrada História e Evolução. In: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade**: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 37-69.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michael. **A história da sexualidade 1**. A vontade de saber. 21. ed. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012a.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 48. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

FRUTUOSO, Adelcídes. **Questões étnico-raciais no ensino de filosofia**: análise de livro didático. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2015. Disponível em: http://dippg.cefetrj.br/pprer/attachments/article/81/41-_Adelcídes%20Frutuoso.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.



GELEDÉS. **Gilberto Freyre**. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tag/gilberto-freyre/> Acesso em: 20 jun. 2020.

GELEDÉS. **Memórias**: Kwame Nkrumah. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/memorias-kwame-nkrumah/>. Acesso em: 08 jan. 2020.

GELEDÉS. **Entenda o que é RACISMO ESTRUTURAL!** 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/entenda-o-que-e-racismo-estrutural/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.69/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer**: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-25.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19971/11602>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. **Currículo de Ciências**: estabilidade e mudança em livros Didáticos. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 477-492, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a13v39n2.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

HARTEMANN, Gabrielle Marie Clothilde. **Voltar, Contar e Lembrar de Gangan**: por uma arqueologia griótica afrodecolonial em Mana, Guiana. 2019 228 f. (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BE6KAD>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais 2010**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado>. Acesso em: 12 dez. 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 146 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 36).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: 2013. Disponível em:



<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

JUNIOR, Lincoln Nascimento Cunha. **Keita! O Legado do Griot (1995), de Dani Kouyaté: resistência cultural em perspectiva afrocentrada**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e representações) - Universidade Estadual De Santa Cruz, BA, 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca-/bdtd/201460100D.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

KARENGA, Maulana. A função e o futuro dos estudos africanos: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia. *In*: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 37-69.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Portugal, Lisboa: 2019.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. rev e ampl. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-_abstract&pid=S141449802007000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 jun. 2020.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. **Biologia Hoje**. 1ª Série, Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017.

LIRA, Lilian Conceição da Silva Pessoa de. **Elementos teopedagógicos afrocentrados para superação da violência de gênero contra as mulheres negras: diálogo com a comunidade-terreiro Ilé àṣẹ yemojá omi olodò e 'o acolhimento que alimenta a ancestralidade**. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Universidade de São Leopoldo, RS, 2014. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/477>. Acesso em: 23 out. 2019.

LOPES, Fernanda. Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: Tópicos em saúde da população negra no Brasil. *In*: BRASIL. **Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade**. Fundação Nacional de Saúde. Brasília: Funasa, 2005. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/pop_negra/pdf/saudepopneg.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

LOUZADA, Jorlandro Augusto. **Educação quilombola e leituras curriculares em São José da Serra**. Identidades e políticas possíveis. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2017.



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, Elaine Roberta Silvestre. **No Caminho de Tikorô um lagarto. Cartografias de percurso do cuidado na educação: aprendendo com o povo Dagara e a filosofia Ubuntu**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De São Carlos, Sorocaba, SP, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar-/8376/MACHADO_Elaine_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 fev. 2020.

MALACHIAS, Antonio Carlos *et al.* Experiência na área de políticas educacionais. *In*: SILVA JÚNIOR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mário Rogério (Orgs.). **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. São Paulo, SP: CEERT, 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUEZAN, Reinoldo. A constituição do corpus de pesquisa. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, p. 97-110, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/172> Acesso em: 15 mar. 2020.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade Como um Novo Paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.) **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-127.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de Ciências: Problemas e soluções. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/01.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MENA, Fernanda. **Entre casos identificados, covid-19 se mostra mais mortífera entre negros no Brasil, apontam dados**. Folha Uol, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/04/coronavirus-e-mais-letal-entre-negros-no-brasil-apontam-dados-da-saude.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Educação em saúde na escola: transversalidade ou silenciamento? *In*: MEYER, Dagmar Estermann. (Org.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 5-17.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo: Editora Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 2003.

MOORE, Carlos. Por que as matrizes africanas? *In*: NASCIMENTO, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 17-19.



MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reformar, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MULLER, Tania Mara Pedroso. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educ. Rev.**, v. 34, n. 69, p. 77-95, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-77.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade étnica e etnia. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 5, p. 17-34, 2000.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNIZ, Bianca; FONSECA, Bruno; PINA, Rute. **Em duas semanas, número de negros mortos por coronavírus é cinco vezes maior no Brasil**. Pública, 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/em-duas-semanas-numero-de-negros-mortos-por-coronavirus-e-cinco-vezes-maior-no-brasil/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. A matriz africana no ensino: evolução e iniciativas. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em movimento**: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2014. p. 148-154.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

O SANGRADOR e o doutor. Direção: Histórias do Brasil. Rio de Janeiro: TV Brasil, 13 set. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P7G-YjFbYXdk&t=34s>. Acesso em: 10 jun. 2020.

OLIVEIRA, Fátima. **Saúde da população negra**: Brasil, ano 2001. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2003.



OLIVEIRA, Iolanda de; SACRAMENTO, Mônica Pereira do. Raça, currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PAIM, Márcio. Pan-africanismo: tendências políticas, Nkrumah e a crítica do livro Na Casa De Meu Pai. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, v. 7, n. 13, jul. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88952>. Acesso em: 05 jun. 2020.

PAIVA, Marlúcia Menezes de; NASCIMENTO, José Mateus do. A pesquisa qualitativa: a etnometodologia e a educação. In: TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry (Orgs.). **Metodologias Qualitativas**: teoria e prática. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 355-374.

PEREIRA, Patrícia Da Silva. **Griot-educador**: a Pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura Afro-gaúcha. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134701>. Acesso em: 05 nov. 2019.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, Escolas e Arcádeas**: A importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino) - Centro Federal De Educação Tecn. Celso Suckow Da Fonseca, Rio de Janeiro, RJ, 2017. Disponível em: http://dippg.cefetrj.br/ppfen/attachments/article-/81/07_Kati%C3%B4scia%20Ribeiro%20Pontes.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009. p. 73-117.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.129-146.

RAMOS, Luciana de Souza. **O direito achado na encruza**: territórios de luta, (re)construção da justiça e reconhecimento de uma epistemologia jurídica afro-diaspórica. 2019. 422 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade De Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35521>. Acesso em: 16 fev. 2020.

RECH, Claudete de Castro; MARQUES, Sônia Maria dos Santos. Movimento negro e práticas antirracistas: propostas, implementação pedagógica e cotidiano escolar.



In: PARANÁ. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Curitiba: SEED/PR., 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_hist_artigo_claudete_de_castro_rech.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

REIS, Neilton dos; FONSECA, Lana Cláudia de Souza. “Bem biológico mesmo”: tensões entre ensino de biologia, currículo e sexualidade. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacao-emancipacao/article/view/8208/5052>. Acesso em: 9 jun. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Natanael Conceição; ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira. As relações de poder e a descolonização do conhecimento: perspectivas para pregnância das ações afirmativas. **Diversidade Cultural e Educação**, v. 78, p. 80-87, 2018.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 5, n. 11, p. 55-82, out. 2013. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/cite/189/AbntCitationPlain>. Acesso em: 23 jun. 2020.

ROSA, Marcelo D'Aquino; ARTUSO, Alysson Ramos. O Uso do Livro Didático de Ciências de 6º a 9º Ano: Um Estudo com Professores Brasileiros. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 709–746, 2019. Disponível: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/14546>. Acesso em: 14 abr. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jun. 2020.

SAMPAIO, Lenise Oliveira Lopes. **Materialidades e subjetividades dos corpos encarnados** - análise das narrativas escritas para crianças - acervo do PNBE/2012. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa/PB, 2014.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na**



escola. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry (Orgs.) **Metodologias Qualitativas: teoria e prática.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SANTOS, Djavan Anterio de Lucena. **Brincando na roda dos saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico.** 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa/PB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15858/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

SANTOS, Jaqueline Lima. **O Vodú e a Resistência Negra no Haiti.** 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-vodu-e-resistencia-negra-haiti/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SANTOS, Reinaldo Silva Pimentel. **Racismo, direito internacional e direitos humanos: a afrocentricidade como proposta para desconstrução da intolerância.** 2017. 194 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Ricardo Raimundo dos. **Fenomenologia da percepção no afastamento cultural: no cuidado de militares em missão no exterior (Namíbia).** 2016. 51 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/7131>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, Alcione Ferreira da. **Nas trilhas da ancestralidade e na força da cor: protagonismo social de mulheres da Comunidade Quilombola Do Grilo-PB na luta pelo direito social à terra.** 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual Da Paraíba, Campina Grande, PB, 2017. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/2920/2/PDF%20%20Alcione%20Ferreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SILVA, Ana Célia da. **Ideologia do embranquecimento: Identidade negra e educação.** Salvador-BA: IANAMÁ, 1989.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ariane da; PINHO, Camila Maria Santos de. Epistemicídio, racismo e educação: considerações epistemológicas a partir de Boaventura de Sousa Santos. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018, Rondonópolis. **Anais [...]**.



Rondonópolis: Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis, 2018.

SILVA, Claudilene Maria da. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras**: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. 2016. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal De Pernambuco, Recife, PE, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17577>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, Daniela Marques Das Mercês. **Cadê o SUS aqui?** Discussões da equidade em saúde para o povo negro no âmbito do Conselho Nacional De Promoção Da Igualdade Racial (2004-2014) da Secretaria De Políticas De Promoção Da Igualdade Racial. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Coletiva) - Universidade De Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24263?mode=full>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, Dalva Aparecida Marques; BATISTA, Roberto Leme. A Formação das Teorias Raciais no Brasil. In: PARANÁ. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2010**. Curitiba: SEED/PR., 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/-cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_hist_artigo_dalva_aparecida_marques_da_silva.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3831>. Acesso em: 26 out. 2019.

SILVA, Erivelton Thomaz da. **Etnomatemática e Afrocentricidade**: caminhos para a investigação de possibilidades através dos jogos africanos OURI e TARUMBETA na implementação da Lei Federal 10.639/03. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2016d.

SILVA, Isabella Sacramento da. Relações raciais nos livros didáticos de língua portuguesa 13 anos após a lei 10.639/03. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 24., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/-pdf2017/23946_13646.pdf Acesso em: 15 fev. 2020.

SILVA, José Antônio Novaes da. Educação para as relações étnico-raciais: um percurso pela legislação e uma possibilidade de abordagem prática para o tema. **Conceitos**, v. 1, n. 22, p. 111-154, jan. 2015.

SILVA, José Antonio Novaes. Reflexões e estratégias para a construção de uma educação antirracista. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa; ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira. **Formação cultural**: Sentidos epistemológicos e políticos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 51-67.



SILVA, José Antonio Novaes da. Conquista de direitos, ensino de ciências/biologia e a prática da sangria entre os/as remetu-kemi e povos da região congo/angola: uma proposta de articulação para a sala de aula. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 22, p. 149-175, jun. 2017a.

SILVA, José Antônio Novaes da. O ensino/aprendizagem de biologia e a lei nº 10639/2003: uma proposta de articulação. In: SILVA, Ana Cristina; DAXENBERGE, Rosivaldo Gomes de Sá Sobrinho; SILVA, Magna Lúcia da (Orgs.). **Educação e Etnicidade: diálogos interdisciplinares**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2017b. p. 75-94. SILVA, José Antônio Novaes da. Questões Étnico-Raciais e os Direitos Humanos. In: **Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos**. 1 ed. João Pessoa: CTA, 2018. p. 111-154.

SILVA, José Antônio Novaes da; ROCHA, Solange P. Luz, Câmera, (Educ)ação: o povo da esfinge e o seu legado como conteúdos interdisciplinares na sala de aula. In: ROCHA, Solange P.; GUIMARÃES, Matheus Silveira (Orgs.). **A Paraíba no pós-abolição e no tempo presente: racismos e trajetórias de resistência**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

SILVA, Lauana Araújo. **Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD – 2015**. 2018. 128f. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24159/3/MulheresNegrasRepresentacoes.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

SILVA, Lucas Vieira de Lima. **Empoderamento de afro-brasileiros no futebol: o Projeto Atleta Cidadão do Futuro como espaço de inclusão social**. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4724>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 255-261, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/2903>. Acesso em: 26 out. 2019.

SILVA, Maurício. **Educação afrocentrada como pedagogia decolonial: um antídoto para a educação eurocêntrica e uma estratégia para a educação antirracista**. 2019. No prelo.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 ago. 2019.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e Negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil**. 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) -



Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, PB, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8508?locale=pt_BR. Acesso em: 23 nov. 2019.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVÉRIO, Florença Freitas; MOTOKANE, Marcelo Tadeu. O corpo humano e o negro em livros didáticos de biologia. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 108, p. 26-41, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8773>. Acesso em: 05 set. 2019.

SOUZA, Renan Fagundes de. **Das teias de ananse para o mundo** – áfricas e africanidades na literatura infantil e juvenil contemporânea em língua espanhola. 2017. 211 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2370>. Acesso em: 28 nov. 2019.

TILIO, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras: PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

TOLEDO, Melina Mafrá. **Vulnerabilidade de adolescentes ao HIV/AIDS**: Revisão Integrativa. 2008. 153 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www3.crt.saude.sp.gov.br/arquivos/pdf/publicacoes_dst_aids/Melina_Mafrá.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico**: O novo paradigma da ciência. Campinas, Papirus, 2012.

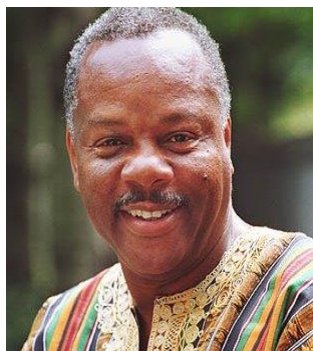
VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, C. E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-87.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnicoraciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 ago. 2019.

WANDERLEY, Alba Cleide Calado. **A construção da identidade afro-brasileira nos espaços das irmandades do sertão paraibano**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa/PB, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream-tede/4684/1/arquivototal.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4684/1/arquivototal.pdf). Acesso em: 28 nov. 2019.



ANEXO A – TEÓRICOS NEGROS - BIOGRAFIA



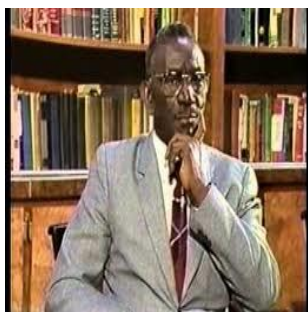
Fonte:
Plataformagueto⁴²

Molefi Kete Asante é um estudioso Afro-americano, historiador, filósofo, poeta, dramaturgo e pintor. Ele é uma figura proeminente nas áreas de estudos afro-americanos, Estudos Africanos e Estudos de Comunicação. Atualmente é professor do Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade de Temple nos E.U.A, onde criou o primeiro programa de Doutorado em Estudos Africanos e Afro-americanos, e Presidente do Molefi Kete Asante Institute for Afrocentric Studies. Considerado por seus pares como um dos estudiosos contemporâneos mais ilustres, Asante tem publicado 74 livros, entre os quais “Afrocentricity: The Theory of Social Change”, 1980, Race, Rhetoric & Identity, 2005, e History of Africa, 2007, tendo criado uma escola de pensamento que tem influenciado os campos da sociologia, comunicação intercultural, teoria crítica, ciência política, história africana e trabalho social.



Fonte: Portal NFL⁴³

William Edward Burghardt “W. E. B.” Du Bois (Great Barrington, 23 de fevereiro de 1868 - Acra, 27 de agosto de 1963). Foi um sociólogo, historiador, ativista, autor e editor. Nascido no interior do estado de Massachusetts, Du Bois cresceu em uma comunidade relativamente tolerante e integrada. ganhou proeminência nacional como líder do Movimento do Niagara, um grupo de ativistas afro-americanos que lutavam por direitos iguais para os negros. O racismo foi o principal alvo das polêmicas de Du Bois, tendo protestado fortemente contra o linchamento, leis de Jim Crow e discriminação na educação e no emprego. A sua causa incluiu pessoas de cor em todos os lugares, especialmente africanos e asiáticos em suas lutas contra o colonialismo e o imperialismo.



Fonte: Kairos news⁴⁴

Nascido: 29 de dezembro de 1923, Maiu. Faleceu em 7 de fevereiro de 1986. Ele foi um dos maiores pensadores da África do século XX. Nascido em Diourbel, Senegal; Cheikh Anta Diop foi um cientista, matemático e historiador/antropólogo. Ele era um conhecido historiador africano, autor de muitos livros sobre a história africana e mundial, e dissipou o mito de que o Egito não era africano. Provavelmente, ele mais do que qualquer outro historiador do Egito; defendeu e forneceu evidências de civilizações egípcias africanas. Ele é autor de muitos livros sobre ele, juntamente com as contribuições da África para a civilização mundial em geral.

⁴² Disponível em: <https://plataformagueto.wordpress.com/2014/02/25/entrevista-a-molefi-kete-asante/>

⁴³ Disponível em: <https://www.portalnfl.com.br/biografia-du-bois/>

⁴⁴ Disponível em: <http://www.kaironews.com/remembering-cheikh-anta-diop/>





Fonte:Jamaicas.com⁴⁵

Marcus Garvey (1887-1940), o primeiro Herói Nacional da Jamaica, foi o fundador da Associação Universal de Melhoria do Negro (UNIA), o maior movimento negro de fortalecimento do século XX. Fundada em agosto de 1914 em Kingston, Jamaica, com apenas alguns membros, Garvey supervisionou o crescimento da UNIA, que em agosto de 1925, com sede em Harlem, Nova York, tinha mais de oito milhões de seguidores com 900 filiais em 40 países diferentes. O crescimento fenomenal da UNIA deveu-se, em parte, não apenas ao gênio de Garvey e à personalidade magnética, mas também aos princípios dos quais ele fundou a UNIA.



Fonte:
Blackyouthproject.com⁴⁶

Malcolm X (1925-1965) foi um ativista norte-americano, um dos mais polêmicos e populares líderes do movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Malcolm X (1925-1965) nasceu em North Omaha, Nebraska, Estados Unidos, no dia 19 de maio de 1925. Filho de Earl Little, um pastor batista e trabalhador da Associação Universal para o Progresso Negro foi assassinado quando Malcolm estava com seis anos de idade.



Fonte:
Maulanakarenga.org⁴⁷

O Dr. Maulana Karenga é professor e presidente da Africana Studies na California State University, em Long Beach. Ele tem dois Ph.D's; seu primeiro em ciência política com foco na teoria e prática do nacionalismo (Universidade Internacional dos Estados Unidos) e seu segundo em ética social com foco na ética africana clássica do antigo Egito (University of Southern California). O professor Karenga é o principal expoente do pensamento ético maatiano, tendo desenvolvido nas últimas três décadas uma interpretação Kawaida criativa e acadêmica do pensamento ético egípcio antigo como uma tradição viva e uma opção filosófica útil para a reflexão crítica sobre as questões urgentes do nosso tempo.

⁴⁵ Disponível em: <https://jamaicans.com/7-things-you-didnt-know-about-marcus-garvey/>

⁴⁶ Disponível em: https://www.ebiografia.com/malcolm_x/

⁴⁷ Disponível em: <http://www.maulanakarenga.org/>

