

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAUANA ARAÚJO SILVA

MULHERES NEGRAS E SUAS REPRESENTAÇÕES NAS COLEÇÕES DE LIVROS  
DIDÁTICOS DE BIOLOGIA APROVADOS PELO PNLD – 2015

Uberlândia  
2018

LAUANA ARAÚJO SILVA

MULHERES NEGRAS E SUAS REPRESENTAÇÕES NAS COLEÇÕES DE LIVROS  
DIDÁTICOS DE BIOLOGIA APROVADOS PELO PNLD – 2015

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Educação em Ciências e Matemática

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Uberlândia  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S586m  
2018

Silva, Lauana Araújo, 1985-

Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNLD - 2015 [recurso eletrônico]  
/ Lauana Araújo Silva. - 2018.

Orientadora: Ana Maria de Oliveira Cunha.

Coorientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.916>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Livros didáticos - Biologia. 3. Negras - Educação. 4. Relações raciais - Educação. I. Cunha, Ana Maria de Oliveira, 1946-, (Orient.). II. Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz, 1965-, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

LAUANA ARAÚJO SILVA

MULHERES NEGRAS E SUAS REPRESENTAÇÕES NAS COLEÇÕES DE  
LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA APROVADOS PELO PNLD – 2015

Uberlândia, 30 de agosto de 2018.

Ana mais da Silvini Cunha

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha, UFU/MG  
(Orientadora)

Elenita

Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, UFU/MG  
(Coorientadora)

Participação via webconferência

Profa. Dra. Ana Rita Santiago, UFRB /BA  
(Membro efetivo)

Gerson de Sousa  
Prof. Dr. Gerson de Sousa, UFU/MG  
(Membro efetivo)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo amor incondicional.

Às minhas queridas: orientadora Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha e coorientadora Profa. Dra. Elenita Pinheiro Queiroz Silva, por todo carinho, acolhida e paciência.

À banca do Exame de Defesa Profa. Dra. Ana Rita Santiago UFRB/BA e Prof. Dr. Gerson de Sousa UFU/MG, pela atenção e contribuições fundamentais para o aprimoramento do trabalho.

À minha mãe Sandra Maria Araújo, meu pai Osmar Araújo Silva, minha irmã Lorena Araújo Silva e minha avó materna Nicolina Geralda da Silva, pelo amor e incentivo.

Às amigas Daniela Naves Barbosa, Alina Taís Dário, Andreia Sousa de Jesus, Talita Lucas Belizário, Ana Tereza da Silva Nunes e Fátima Marina de Oliveira, agradeço pela amizade e escuta ao longo desses anos de convivência.

Ao amigo-irmão Flávio Sérgio Henriques Silva pelo apoio indispensável no meu local de trabalho, a Secretaria da Graduação em Teatro/UFU.

Ao *Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação* (GPECS) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), especialmente à Fátima Dezopa, Jovânia Gonçalves, Lourdes Maria Campos Corrêa e Amaury Lucatti, sou grata pela parceria nos sonhos e nos estudos.

A Karyne de Oliveira pelo auxílio no registro das imagens.

Aos professores(as) e técnicos(as) do PPGED, aos secretários James Madson e Leonardo Bragança por todo auxílio e atenção.

### **Vozes-Mulheres**

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela

A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.

(EVARISTO, 2017)

## RESUMO

No presente estudo, os livros didáticos de Biologia foram considerados artefatos culturais, os quais são localizados social, espacial e temporalmente. Nesse sentido, sustentados pela perspectiva teórica dos campos da Educação, dos Estudos Culturais, de Gênero, Feministas e da Educação para as Relações Étnico-raciais, entende-se que os livros didáticos carregam, dentre outras, marcas sociais, de classe, de gênero, de raça e etnia. Tendo em vista que historicamente o poder econômico, cultural, educacional e simbólico em nosso país, invisibiliza as mulheres negras em sua pluralidade, essa pesquisa perguntou pela produção de sentidos a partir das imagens de mulheres negras, em livros didáticos de Biologia e a sua contribuição para o conhecimento das relações étnico-raciais. Em termos metodológicos trata-se de uma pesquisa descriptivo-interpretativa, cujo objetivo geral foi o de analisar as produções de sentidos das imagens das mulheres negras numa concepção sociocultural de Biologia no livro didático. Os objetivos específicos foram localizar as imagens de mulheres negras das 27 coleções de Biologia aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015; indicar os temas, conteúdos e assuntos aos quais as imagens de mulheres negras foram relacionadas por seus autores e analisar as ideias associadas às imagens apresentadas nas coleções do PNLD. O procedimento analítico ancorou-se na abordagem descriptivo-interpretativa. Nessas análises foram encontradas imagens de mulheres negras vinculadas à maternidade e a processos biológicos como a gravidez e a amamentação, de modo que tais fenômenos biológicos são descritos desarticulados de suas dimensões culturais, social e econômica, e como ato instintivo, “natural”. Os processos simbólicos e materiais aos quais os fenômenos biológicos se vinculam e que resultam na vivência de uma maternidade específica para o grupo das mulheres negras não emergem no texto do livro didático. Foram observadas algumas continuidades nas representações da mulher negra: diversidade de atuações no exercício profissional, inclusive articuladas à Ciência, ainda que tenha sido verificado um direcionamento dessas mulheres para áreas como a do cuidado, que social e culturalmente são vinculadas ao feminino. Desse modo, verificou-se que embora apareça um número elevado de imagens de mulheres negras nos livros didáticos de Biologia, isso ainda não significou que elas ocupem um lugar singular – mulheres negras, pois as imagens destas mulheres continuam a representar um universal, desvinculadas de sua historicidade e da singularidade – suas lutas, conquistas e desafios. Por fim, conclui-se que a presença de imagens de mulheres negras em livros didáticos de Biologia, desarticuladas do lugar social, histórico e cultural em nosso país, não apresenta contribuições significativas para o conhecimento das relações étnico-raciais, uma vez que tanto os processos biológicos

quanto as imagens das mulheres negras a eles colados, não possibilitam pensar e problematizar as apropriações políticas dos conhecimentos e saberes biológicos na definição do sujeito mulher negra na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Livros didáticos de Biologia. Mulheres Negras. Relações étnico-raciais. Educação.

## ABSTRACT

The following study considered the biology textbooks as cultural items that are social, spatial and temporally located. For this reason, based on the theoretical perspective from the fields of education, cultural studies, genre studies, feminism studies and on the Ethnic-racial relations, the research understands that textbooks carry aspects of class, genre, race and ethnicity on them. Since the economic, cultural, educational and symbolic power, historically unfeasible the plurality of black women, the study aimed to reflect on the production of meanings from the representation of black women in biology textbooks and on their contribution of the knowledge produced about ethnic-racial relations. The methodology used in the research was the interpretative-descriptive, in which the main goal was to analyze the social-cultural meanings produced from the images of black women in Biology textbooks. The specific goals of this research were to identify the images of black women in the 27 Biology collections approved by the Textbooks National Program (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) in 2015; to indicate the themes, contents and subjects that the images of black women were related to, analyzing the ideas associated to these images. On the analysis, based on the descriptive-interpretative approach, it was found images of black women associated to the maternity and biological processes, such as pregnancy and breastfeeding, the biological phenomenon are disarticulated described from their cultural, social and economic dimensions, taken by an instinctive acts, “natural”. The symbolic and material processes, in which the biological phenomena are related and that results in a specific maternity to the group of black women, don't come up in the textbooks. It was observed continuities in the representation of these group of women: diversity in professional roles, including those associated to science. Although, it is possible to verify these women in care areas, that are social and cultural related to what is feminine. Therefore, it was verified that, despite the fact that there is a big number of black women in biology textbooks, it doesn't mean that they occupy a singular black woman place, because the images of these women still represent what is universal, not relating them to their history and singularities, their fights, conquers and challenges. The conclusion is that the presence of images of black women in biology textbooks, disarticulated from their socio, historical and cultural place, do not show significative contribution to understand the ethnic-racial relations, once either the biological processes or the images, do not give the possibility to think or problematize the political appropriation of biological knowledge in the definition of the black woman as a subject in Brazilian society.

**Key words:** Biology Textbooks; Black Women; Ethnic-racial Relations; Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

- ABPN – Associação Brasileiras de Pesquisadores(as) Negros(as)
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CADARA – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CLADEM – Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONNEAB – Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
- COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
- ECOS – Comunicação em Sexualidade
- FACED – Faculdade de Educação
- FAE – Fundação de Assistência ao Estudante
- FENAME/MEC – Fundação Nacional de Material Escolar
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GDE – Programa Nacional de Formação Gênero e Diversidade na Escola
- GE – Grupo de Estudos
- Geledés – Instituto da Mulher Negra
- GPECS – Grupo de Pesquisa: Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação
- GT – Grupo de Trabalho
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INAE – Instituto Nacional de Assistência ao Estudante
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INL – Instituto Nacional do Livro
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- IPES – Instituições Públicas de Educação Superior
- LD – Livro Didático
- LGBTTT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
- MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEDs – Objetos Educacionais Digitais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PPA – Plano Plurianual

PPGED/UFU – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

SPM – Secretaria de Políticas Para Mulheres

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Relação de coleções de livros didáticos selecionados para análise.....	22
<b>Quadro 2</b> – Distribuição de tipos de imagens nas coleções analisadas.....	23
<b>Quadro 3</b> – Quantidade de imagens por coleções analisadas.....	24

## LISTA DE IMAGENS

<b>Figura 1</b> - Mulher negra amamentando.....	92
<b>Figura 2</b> - Mulher negra amamentando.....	94
<b>Figura 3</b> - Mulher negra amamentando.....	94
<b>Figura 4</b> - Médica e paciente negra grávida.....	98
<b>Figura 5</b> - Mulher e criança negras.....	100
<b>Figura 6</b> - Adolescentes trocam afeto.....	102
<b>Figura 7</b> - Menina negra como exemplo de ser humano.....	104
<b>Figura 8</b> - Mulher negra lendo para menina negra.....	106
<b>Figura 9</b> - Mulher negra médica em consulta.....	108
<b>Figura 10</b> - Mulher negra laboratorista.....	109
<b>Figura 11</b> - Mulher negra, doadora involuntária de células HeLa.....	111
<b>Figura 12</b> - Jovens universitário(as) negro(as).....	113
<b>Figura 13</b> - Grupo multiétnico.....	114

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	14
<b>    1.1 Memórias, motivações pessoais e a questão de pesquisa .....</b>	14
<b>    1.2 Sobre o percurso metodológico .....</b>	21
<b>    1.3 A estrutura da dissertação .....</b>	26
<b>2 O CONCEITO RAÇA E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS CORPOS NEGROS PELA BIOLOGIA E EDUCAÇÃO .....</b>	27
<b>    2.1 Raça, Ciência e Escola .....</b>	27
<b>    2.2 Mulheres negras, corpo, gênero e Educação .....</b>	35
<b>3 RACISMO, GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS .....</b>	63
<b>    3.1 Conversas em torno do livro didático e das mulheres negras .....</b>	63
<b>    3.2 Situando a discussão das questões étnico-raciais na instituição escolar .....</b>	74
<b>4 O PROCESSO DE LEITURA DAS IMAGENS DAS MULHERES NEGRAS</b>	88
<b>    4.1 O movimento analítico .....</b>	88
<b>    4.2 A localização das imagens de mulheres negras nos livros didáticos .....</b>	90
<b>    4.3 A imagem da mulher negra compondo ensinamentos sobre a lactação e maternidade .....</b>	92
<i>        4.3.1 Os cabelos das mulheres negras: crespos e cacheados, transição de modelo estético.....</i>	99
<i>        4.3.2 A mulher negra: exemplo de ser humano e transmissora de cultura .....</i>	104
<i>        4.3.3. A Mulher Negra na Ciência e o papel do cuidado .....</i>	107
<i>        4.3.4 As temáticas étnico-racial e de gênero em evidência no livro didático de Biologia</i>	111
<b>5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS .....</b>	116
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	119
<b>APENDICE A – QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DA DESCRIÇÃO DAS IMAGENS .....</b>	126
<b>APÊNDICE B – AGRUPAMENTO DAS IMAGENS POR COLEÇÃO .....</b>	127

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Memórias, motivações pessoais e a questão de pesquisa

A temática das relações étnico-raciais sempre esteve presente em minha trajetória pessoal e acadêmica. Desde criança, meus pais me orientaram a respeito do meu pertencimento étnico-racial, assim o reconhecimento de ser negra aconteceu cedo e de forma positiva em minha vida. Embora frequentemente tenha ouvido de muitas pessoas, em vários ambientes e circunstâncias, que não sou negra, mas sim moreninha, parda ou alguma outra nomenclatura, que de algum modo coloca em questão a minha negritude, sempre me senti assim: negra, no que isto pode significar em termos de estética e de identificação sociocultural.

Sou originária de família materna e paterna em sua maioria de pele escura e cabelo crespo, características essas que sempre me geraram admiração e orgulho. A ascendência branca também está presente em mim, na figura do meu avô materno, de quem herdei uma pele mais clara. Os cabelos cacheados vieram de minha avó paterna, em cuja ascendência encontra-se uma bisavó indígena, que nas palavras de minha avó foi “pega no laço”, expressão essa que me causa tristeza ao expor uma das violências e opressões presentes na vida de minha antepassada. Esses são alguns aspectos do que sou: uma mulher negra de pele mais clara, de cabelo volumoso, profunda admiradora das histórias de superação e luta de meus familiares, marcadamente as mulheres, as quais empreenderam várias mudanças de cidades, viveram rotinas de trabalho árduo para oferecer possibilidades de uma vida melhor aos seus descendentes.

Percebemos que no Brasil se expressa um racismo de marca, o qual desqualifica os traços negroides, como a pele escura, o cabelo crespo, nariz largo ou arredondado e lábios mais espessos. Em nossa sociedade há uma valorização de traços caucasianos, de modo que a miscigenação é vista positivamente como uma maneira de se distanciar da origem afro-brasileira. Desse modo, em alguns momentos a cor da pele mais clara e a textura do meu cabelo me fazem experimentar vivência distinta de outras mulheres negras que apresentem os traços negroides mais acentuados, minha estética seria considerada por muitos como “mais aceitável”. Apesar dessa situação as discriminações e o racismo não deixam de ocorrer, ele se mostra perverso e danoso, nos adoecendo e causando perplexidade. Além disso, esse tratamento desigual devido à cor mais clara, não impede os impactos do racismo institucional, a respeito do qual falaremos adiante.

A despeito de minha vivência positiva da identidade étnico-racial negra, lembro-me da dificuldade de auto aceitação de minha irmã caçula, de pele mais escura e cabelo crespo. Foi difícil reconhecer-se naquele corpo, ela definitivamente não queria ser negra! Questionava frequentemente à nossa mãe: “Quando eu crescer mamãe, serei da cor da vizinha, meu cabelo será como o dela?” ou “Serei bonita como a minha amiga?”, sendo que tanto a vizinha quanto a amiga em questão, não por acaso possuem a pele muito clara, cabelos longos, encarnando os estereótipos de beleza caucasoide de nossa sociedade. Foram longas conversas e explicações para que minha avó materna e minha mãe conseguissem convencê-la de que ela é negra.

Em sua infância, minha irmã negava que era negra, se dizia rosa, para nós familiares aquela forma de se perceber era motivo de riso, pela inocência de tal afirmação. Mas o que o riso escondia, era uma sensação de preocupação, dor e frustração... Entendíamos que aquela criança não aceitasse sua pele, dado o mundo que ele percebia a sua volta, onde as pessoas “rosas” e brancas eram as mais valorizadas, as que apareciam na televisão como símbolo de beleza, protagonistas das novelas, Rainha da Pipoca da escola, detentoras de atributos considerados mais desejáveis, como o cabelo liso, por exemplo.

A maioria de seus colegas de classe, de uma pequena escola particular da periferia de Uberlândia, também eram brancos, e em muitos momentos a importunaram depreciando o seu cabelo, sua estética, a sua feição negra. Nessa época, de modo ainda mais acentuado que na atualidade, boa parte dos sistemas simbólicos e mídias não contemplavam a negritude. Para a mídia dos anos 1990 era bastante incomum homens e mulheres negras atuando como jornalistas, em comerciais de TV, em papéis de destaque em filmes e novelas, por exemplo. Foram longas conversas para que minha mãe e avó materna conseguissem convencer minha irmã de sua beleza.

Ainda em minha infância meus pais me explicavam que ter a pele mais escura me exigiria um esforço maior para ter acesso a boas condições de vida, ter respeito e reconhecimento. Hoje é perceptível o quanto existir no mundo revestida de ancestralidade africana é capaz de determinar coisas na vida de jovens negros e negras, devido ao racismo e a desigualdade social. Esse tipo de orientações faz parte da educação de crianças negras: de forma precoce, muitas vezes somos ensinadas que podemos passar por situações de injustiça pela negritude e que nem sempre será possível conseguir a justiça devida - frequentemente a orientação de pais e familiares é não entrar no embate ou na busca por seus direitos devido ao risco de violências. Guardamos a nossa indignação e seguimos adiante, lutando com as armas que nos restam, mas resistimos através dos séculos.

Acredito que a Educação seja uma das ferramentas mais eficientes nessa luta diária. Hoje me sinto um pouco mais animada por perceber que as novas gerações têm modificado gradativamente esse paradigma, colocando-se na posição de denúncia e luta por justiça social, utilizando-se intensamente das redes sociais para exporem as discriminações sofridas.

Na escola fundamental, do sétimo ao nono ano, a vivência da discriminação cotidiana sofrida por uma colega de classe me marcou fortemente: devido ao seu cabelo crespo, ela enfrentava diariamente piadas, apelidos, ofensas (como “cabelo duro” e “Bombril”, entre outros), puxões nos cabelos e também a retirada forçada dos acessórios por ela usados em seus cabelos pelos colegas. O seu cabelo crespo transgredia e incomodava por não ser alisado quimicamente, contrariando o padrão do início dos anos 2000 para as jovens negras. Esses fatos expuseram de modo inconfundível, para mim, as tristezas e violências que as meninas negras sofrem ao longo de sua escolarização. Essa mesma colega participou de uma apresentação teatral em uma escola da rede privada católica, de grande prestígio na cidade de Uberlândia-MG, e em um dos primeiros anos do ensino fundamental, e sua professora colocou palha de aço em seu cabelo para a caracterização de uma dona de casa negra.

No decorrer do Ensino Fundamental, embora eu também tenha sido alvo de ridicularizações pelo cabelo volumoso (principalmente quando eu ia para a escola de cabelos soltos), é notável o quanto a hostilidade e o estranhamento com as meninas de cabelos crespos é intenso. Enquanto alunas, eu e minha amiga, naquele período, tínhamos a expectativa de que os(as) professores(as) pudessem intervir de algum modo, diante da repetição de tais manifestações de racismo, presenciadas por vários docentes - assim, para nós, a omissão dos professores era tão incômoda quanto as situações discriminatórias vivenciadas.

Na atualidade, enquanto licenciada em Ciências Biológicas, tenho consciência das deficiências na formação docente, as quais dificultam ações mais efetivas no que diz respeito ao combate dessas discriminações e o incentivo à valorização da diversidade, possibilitando um adequado tratamento da temática do pertencimento étnico-racial. Tais deficiências de formação reafirmam a importância de as pesquisas educacionais contemplarem esse campo, possibilitando aos professores o contato com reflexões que problematizem as representações construídas em nossa sociedade sobre a estética do negro, sua cultura, a ascendência africana e as formas como estas se relacionam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial.

A partir do início dos anos 2000 passou a existir uma maior preocupação do Ministério da Educação em formar mais adequadamente os docentes, tanto em sua formação inicial quanto

em serviço, no tocante à diferença, porém, percebemos que apenas a formação não é o suficiente. Percebemos o quanto a questão racial está dentre estas temáticas omitidas, diariamente nas formações iniciais e continuada de professores. A escola como um dos primeiros locais de socialização, no qual tomamos consciência das diferenças entre os indivíduos, frequentemente não tem sido um local de valorização da diferença, cotidianamente a reconhecemos como um espaço de tensões, com dificuldades no tratamento das singularidades dos indivíduos, bem como na problematização e discussões sobre a identidade negra.

Retomando as memórias dos anos finais do ensino fundamental, ao me tornar adolescente, comecei a perceber a falta de representação de meu cabelo, pele negra, e de meus traços nas revistas para adolescentes, tão valorizadas por mim e outras jovens daquela idade. Além desse desapontamento, lembro-me da frustração pelo fato de o ensino sobre a História e Geografia da África nunca ser cumprido adequadamente, pela “falta de tempo” no oitavo ano. Hoje eu me questiono se com a implementação da lei 10.639/2003 essas situações tornaram-se realmente menos frequentes, ou se o ensino a respeito da História da África continua previsto para as últimas aulas do ano, quando a assiduidade dos alunos diminui e também o interesse por tais questões.

No Ensino Médio, nas aulas de História tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre a origem do racismo e da discriminação no Brasil, tomei contato com o histórico da escravização<sup>1</sup> em nosso país, e das graves consequências trazidas para a vida de milhões de pessoas hoje, foi constatada postura crítica e atuante de alguns professores daquela época. Convivi com docentes de Sociologia, História e Geografia que abordavam de forma crítica as atuais condições sociais e econômicas dos negros e negras brasileiros, fazendo um interessante trabalho de conscientização do pertencimento étnico-racial dos jovens negros na sala de aula e desconstruindo o mito da democracia racial brasileira<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo escravização em detrimento de escravidão a fim de suscitar uma reflexão de como os povos africanos foram forçados 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. O movimento negro privilegia o termo a fim de combater a naturalização evocada pelo senso comum no uso da palavra escravidão, destaco a necessidade deste cuidado com a utilização de termos e expressões na medida em que a linguagem é responsável pela construção da realidade, pois os discursos também constroem a nossa prática.

<sup>2</sup> O autor Alfredo César Melo (2009, p.279) afirma que o mito ou discurso da democracia racial está baseado na premissa de que o Brasil é um país no qual a interpenetração de etnias e culturas aconteceu de um modo verdadeiramente exitoso, o que levou à formação de uma sociedade sem rígidas categorizações raciais e sem intensos preconceitos. Em outras palavras, a convivência e aproximação das raças gerou uma cultura de tolerância racial. Como aponta Thomas Skidmore (1993, p.180), um dos tópicos do discurso da democracia racial está na comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Enquanto no primeiro país a tensão racial era extrema a ponto de haver linchamentos e segregações patrocinadas pelos governos locais, no segundo, o culto à mulata era mais uma prova que a aproximação entre as raças, erótica até mesmo, engendrava um clima mais harmonioso entre elas. Esse pensamento camufla e nega o racismo no Brasil, contribuindo para a perpetuação do mesmo.

No ano de 2006, ingressei na graduação em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Numa sala de quarenta alunos, além de mim, havia apenas mais uma aluna e um aluno negros. No primeiro semestre de faculdade tomei conhecimento da existência do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) e participei como ouvinte nos anos posteriores *do Seminário Racismo e Educação & Seminário Gênero, Raça e Etnia*. Esse contato inicial com questões relacionadas à negritude foi produzindo inquietações a respeito das lacunas existentes em minha formação em curso. No decorrer dessa formação foram praticamente inexistentes as abordagens que relacionassem o ensino de Biologia à Educação para as Relações Étnico-raciais.

No ano de 2012, comecei a participar do Grupo de Pesquisa: Gênero, Corpo e Sexualidade (GPECS), no qual tive contato com algumas problematizações acerca das questões de gênero, diferença, sexualidade e poder, momento em que comecei a ter interesse por pesquisar na área educacional. Neste mesmo período de participação no GPECS, sob a orientação da profa. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (FACED-UFU) desenvolvemos um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no qual investigamos a articulação entre o conhecimento biológico e cultura, pesquisando elementos dos Estudos Culturais e desconstruindo uma visão neutra da Ciência. Nesse trabalho intitulado “A articulação entre o Conhecimento Biológico e Cultura nos livros didáticos de biologia mais adotados nas escolas públicas estaduais de nível médio na cidade de Uberlândia-MG” (SILVA, 2013), foi possível perceber a contribuição que o livro didático, enquanto produção cultural, fornece na formação identitária dos indivíduos, por tratar-se de um material que também ensina o indivíduo a ser quem ele é. Para além do conhecimento das áreas de origem, o livro didático está imerso em relações de poder, as quais determinam a seleção e a priorização de um ou outro conhecimento.

Na pesquisa de TCC analisamos a coleção de livros didáticos (LD) de Biologia do Ensino Médio – “BIO” dos autores Sônia Lopes e Sérgio Rosso, do ano de 2012. Investigamos o modo como o livro apresentava a questão das diferenças culturais e encontramos poucas imagens que mostrassem a diversidade de etnias que compõem a população brasileira. Constatamos a presença de reducionismos no tratamento de questão relacionada à discriminação e racismo, escassez de representação do corpo negro nos livros didáticos pesquisados, e, além disso, quando apareceram fotografias de corpos negros eles estavam associados marcadamente a lugares sociais desfavorecidos. Foram realizados alguns apontamentos a respeito da contribuição do LD na produção do binômio saúde-doença, do gênero e da sexualidade. A partir dos resultados encontrados na pesquisa, pude perceber os atravessamentos de ordem política, social, econômica e cultural a que a ciência está submetida.

Desde então me senti instigada a refletir como a disciplina Biologia poderia contribuir na formação de alunos(as) negros/negras, para que sentissem orgulho de seu pertencimento étnico-racial. As indagações provenientes daquele trabalho de TCC foram as diretrizes para a realização desta pesquisa, resultando nesta dissertação de mestrado na pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED-UFU).

O projeto submetido inicialmente à banca avaliadora no processo seletivo para o Curso de Mestrado em Educação do PPGED/UFU, na Linha de Educação em Ciências e Matemática, se propunha a uma reflexão do papel da Ciência e, particularmente, da disciplina Biologia na perpetuação de distorções nas relações étnico-raciais, como a escassez de discussões a respeito da contribuição da Ciência na elaboração do conceito de raça, que opera hierarquizações e assimetrias de poder ao fixar os indivíduos, a invisibilidade de cientistas negros nas Ciências, o não reconhecimento das contribuições e as apropriações de conhecimento das culturas negras e indígenas implementadas pela Ciência. Tendo sido proposto os seguintes problemas de pesquisa: a articulação entre conhecimento biológico e cultura, nos livros didáticos, consegue dialogar com os estudantes e reforçar o caráter social e não biológico do conceito de raça humana no contexto científico?<sup>3</sup> A diversidade étnico-racial é retratada de forma adequada na coleção? O modo como o corpo das pessoas negras é abordado nos livros didáticos da coleção retrata a composição étnico-racial brasileira? O objetivo geral definido no projeto seria analisar a abordagem e os discursos veiculados pelas coleções de livros didáticos de Biologia, aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – 2015, acerca do corpo negro e a sua ressonância na produção das identidades dos estudantes de ensino médio.

No entanto, ao fazer a incursão no programa, cursar as disciplinas e o processo de amadurecimento da proposta inicial no processo de orientação e participação no GPECS, aliado a um conjunto de cursos de extensão que participei<sup>4</sup>, e, uma aproximação com a discussão do

<sup>3</sup> É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Disponível na página 34, no documento Inclusão Social: relações de étnico-raciais e de gênero: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2182-4-inclusao-relacoes-pdf/file>.

<sup>4</sup> Os referidos cursos de extensão foram: o Curso de Formação “A Cor da Cultura” e o “Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-raciais (2017)” O primeiro foi ministrado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB-UFU), sendo parte de um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>. O segundo evento citado, foi organizado pelo prof. Dr. Benjamin de Paula Xavier (UFU/FACED) e objetivou a formação de professores e educadores na cidade de Uberlândia/MG e região para discutir as relações étnico-raciais dentro das escolas. <https://www.facebook.com/CURSOERER2017/>

feminismo negro, por meio de diálogos e observações do Coletivo Feminista Negro *Bonecas de Pixe*, vinculado ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFU), a ideia mais ampliada da imagem do “corpo negro”, para mim, vai dando lugar à imagem do corpo da mulher negra. No processo de orientação essa última ideia vai ganhando forma, nos fazendo reorientar as questões e reelaborar o projeto de pesquisa. Desse modo, chegamos a seguinte questão de investigação: será que a produção de sentido de imagens de mulheres negras no livro didático de Biologia consegue contribuir para a educação das relações étnico-raciais?

Esta pergunta passa então a tomar forma a partir do processo de leitura, busca de trabalhos que versassem sobre o tema, leituras dos cursos de extensão, indicações e referências apontadas pelas orientadoras. Com isso, o caminho que encontramos, traduzido metodologicamente em objetivos geral e específicos é: analisar a produção de sentidos das imagens de mulheres negras na concepção sociocultural de Biologia, nos livros didáticos de Biologia aprovadas pelo PNLD 2015 – *objetivo geral*, e, localizar as imagens de mulheres negras presentes nos livros didáticos (LD), das coleções de Biologia aprovadas pelo PNLD-2015; indicar os temas, conteúdos e assuntos aos quais as imagens das mulheres foram associadas pelos(as) seus(as) autores(as); analisar as ideias associadas às imagens de mulheres negras veiculadas nas coleções de Biologia aprovadas no PNLD 2015 – *objetivos específicos*.

Aproximamo-nos teoricamente dos estudos em educação que se entrelaçam com o campo dos Estudos Culturais, de gênero e das relações étnico-raciais, que tomam a cultura como elemento importante para pensar as relações entre os sujeitos e pensar a própria Escola como espaço (re) produtor de culturas, como por exemplo, Alfredo Veiga-Neto (2003), Guacira Lopes Louro (2000), Marisa Vorraber Costa (2003), Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2011) e Kabengele Munanga (1996, 2003). Eles/elas nos permitem pensar o livro didático como artefato cultural, como produção que, ao mesmo tempo, veicula e produz cultura. Por outro lado, alguns desses autores e autoras – Veiga-Neto (2003), Louro (2000), Silva (2010) - se utilizam dos estudos foucaultianos, e nos permitem pensar, ao mesmo tempo, o livro didático como artefato cultural e como documento, portanto, como texto que legitima modos de existência, de culturas e da cultura escolar. O livro didático reafirma ou pode contrapor-se a posições de sujeito, experiências de grupos, modos de existências, para além dos conteúdos escolares também produzidos nas disciplinas escolares.

Diante do exposto, defendemos que este estudo se justifica pela recente discussão no campo do ensino de Biologia acerca das questões étnico-raciais, especialmente, quando se entrelaça às questões de gênero e educação, e estas à produção e o uso do material didático. Entendemos que também seja relevante por possibilitar, do ponto de vista social, a produção de

reflexões que dizem respeito às vidas vividas e em circulação em um texto bastante utilizado na escola contemporânea como o do livro didático.

Esta pesquisa utiliza elementos da perspectiva teórica dos Estudos Culturais, tratando-se de uma descritivo-interpretativa, a qual buscou tecer relações com produções nos campos das discussões sobre a cultura, corpo de mulheres negras, identidade e educação para as relações étnico-raciais. Acreditamos assim que, as diferenças que tanto marcam as sociedades contemporâneas não podem ser entendidas como acontecimentos naturais, como nos fazem crer (inclusive os livros didáticos). As diferenças nos são apresentadas, desconsiderando sua construção histórica, social e cultural, de modo a serem tomadas como naturais. Assim, ressaltamos a centralidade da categoria cultura para a leitura da sociedade, da ciência e do conhecimento biológico. Compreendemos os livros didáticos como produção cultural, uma vez que são destinados a um público leitor específico e apresentam modos particulares de produção de significados e valores sociais e culturais.

Os estudos culturais articulados aos campos de conhecimento educacional e do ensino de Biologia procuram se aproximar da ideia do conhecimento biológico como uma construção humana, e destacam o papel constituidor da linguagem na produção do que se entende como ciência e seu ensino. Enfatiza-se o papel do discurso nesse processo de construção, logo a Ciência nesta perspectiva não é vista como neutra, mas como uma atividade humana que possui intencionalidades e que é atravessada por interesses econômicos, políticos e sociais.

Na seção seguinte apresento o percurso teórico-metodológico que traçamos, no processo de realização desta pesquisa.

## **1.2 Sobre o percurso metodológico**

Aproximamo-nos do entendimento trazido por Wortmann (2002), de que as “explicações científicas são históricas, e atuam na constituição de um objeto de conhecimento científico, sendo por esse motivo, indispensável atentar para o modo como se entrecruzam nessas histórias outras histórias” (p. 74), em outras palavras, as explicações científicas fazem parte da política, da religião e da cultura em geral. Para a autora conceber as explicações científicas desse modo implica em inseri-las numa

[...] cartografia na qual a cultura é central e na qual a ciência e a atividade científica são vistas não apenas como influenciadas pela cultura (e, especialmente, pelos processos políticos e econômicos), mas elas mesmas,

como produções culturais. E isso difere bastante das posições mais usuais assumidas frente a ciência. (WORTMANN, 2002, p. 75).

Nessa perspectiva, em diálogo com a autora citada, compreendemos que as explicações encontradas na Educação em Ciências, sobre os mais diversos temas, não são exclusivamente geradas nas Ciências naturais ou Biológicas. Por isso, no campo dos Estudos Culturais atentamo-nos para campos da História, da Antropologia, da Literatura e da Comunicação que têm se preocupado com a produção discursiva e os significados atrelados às noções de corpo, natureza, tecnologia, saúde, entre outras.

Como ressalta Turner (1996), citado por Wortmann (2002), em qualquer texto, seja científico, literário, revista, jornais, folhetins “há representações produzidas a partir de significados que circulam na cultura, sendo essa a justificativa que nos convida a examiná-los” (p.76). Desse modo, as produções “naturais” são questionadas, a fim de se expor a história das relações sociais ainda vistas como produtos de um processo evolutivo neutro.

De modo não linear, construímos o trabalho procedendo a uma revisão bibliográfica em dissertações e teses que dialogassem com a temática de estudos étnico-raciais no campo da Educação em Ciências, principalmente no campo da Biologia, a partir do levantamento das publicações divulgadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior – CAPES em seu portal *online*; e, também daquelas disponíveis no site da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN); e das publicações de trabalhos disponíveis nas reuniões nacionais do Grupo de Trabalho 21 e 23, respectivamente, Educação e Relações Étnico-raciais e Gênero, Sexualidade e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O diálogo com estes trabalhos está apresentado na seção 2 deste trabalho.

Considerando a pergunta, os objetivos e o modo como procedemos a análise de pesquisa, entendemos que a abordagem da mesma situa-se no campo dos estudos de natureza descriptivo-interpretativo. Utilizamos como fonte de pesquisa nove (09) coleções de Biologia (27 livros) aprovadas pelo PNLD-2015<sup>5</sup>, conforme quadro 1 que segue:

---

<sup>5</sup> A publicação das resenhas das coleções aprovadas consta do Guia do Livro Didático: Biologia/2015, publicação do Ministério da Educação, disponível no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-pnld-2015>. 2015. Acesso em: 01 de junho de 2015. No portal consta a informação de que estas coleções foram distribuídas em todas as escolas públicas da rede estadual de ensino médio em nosso país. Dentre elas, as três mais adotadas foram respectivamente: *Biologia Hoje*, de autoria de Sérgio de Vasconcelos Linhares e Fernando Gewandsznadjer, com 2.066.431 de exemplares (para os estudantes); *Biologia Em Contexto*, dos autores José Mariano Amabis Gilberto Rodrigues Martho, com 1.311.216; e, *Biologia*, da autora Vivian Lavander Mendonça, com a distribuição de 969.300 exemplares. No município de Uberlândia/MG, cidade na qual se localiza o Programa de Pós-graduação ao qual esta pesquisa está vinculada, as três coleções mais adotadas foram: *Biologia*, de autoria de César da Silva Júnior, Sezar Sasson e Nelson Caldini Júnior; com 5.682 exemplares distribuídos; *Bio* dos autores Sônia Godoy Bueno Carvalho Lopes

**Quadro 1- Relação de coleções de livros didáticos selecionados para análise**

Editora	Nome da Coleção	Autores
Saraiva	Biologia	César da Silva Júnior Sezar Sasson Nelson Caldini Júnior
Editora Saraiva	Bio	Sônia Godoy Bueno Carvalho Lopes Sergio Rosso
Editora Moderna	Biologia Em Contexto	José Mariano Amabis Gilberto Rodrigues Martho
Editora AJS	Biologia	Vivian Lavander Mendonça
Edições SM	Ser Protagonista – Biologia	Tereza Costa Osorio et. al. (Orgs.)
Editora Ática	Novas Bases da Biologia	Nélio Marco Vicenzo Bizzo
Editora Saraiva	Biologia Unidade e Diversidade	José Arnaldo Favaretto
Editora Ática	Biologia Hoje	Sérgio de Vasconcelos Linhares Fernando Gewandsznadjer
Editora Moderna	Conexões com a Biologia	Rita Helena Bröckelmann (Org.)

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das informações obtidas no Guia no PNLD 2015 - Biologia.

De posse dos livros, procuramos em cada uma das coleções, cuidadosamente, localizar as imagens de mulheres com traços fenotípicos que caracterizam, em nossa cultura, uma mulher negra: pele escura (em suas várias possibilidades de tons), cabelos crespos, nariz largo e arredondado e/ou lábios espessos, e também o que pode ser definido como traços ou marcas da cultura negra – vestimentas, tipos de cabelos (cacheados, crespos ou alisados) e acessórios. Buscamos por estes traços, que a nosso ver, se aliam ao que foi configurado nas sociedades e culturas no ocidente, como o par natureza/cultura. E nos sustentamos no campo teórico adotado, em que a distinção natureza/cultura é uma produção, tanto no campo da ciência quanto nos campos social, educacional e histórico.

Assim, localizamos oitenta e nove imagens - 06 modelos/esquemas didáticos<sup>6</sup>, 02 desenhos, 02 reproduções de pintura em tela e as demais são fotografias, conforme quadro 2 adiante.

**Quadro 2 – Distribuição de tipos de imagens nas coleções analisadas**

COLEÇÃO	Tipo de imagem			
	Fotografias	Modelo didático	Pintura	Desenho
BIOLOGIA	5	-	-	-
BIO	6	-	-	-

e Sergio Rosso, com 3.836 exemplares; e *Biologia em Contexto*, autoria de José Mariano Amabis e Gilberto Rodrigues Martho, com 2415 exemplares. Assim, observamos que não há uma coincidência da coleção mais utilizada no município de Uberlândia com a coleção mais adotada nacionalmente.

<sup>6</sup> São as ilustrações para fins de aprendizagem, as quais destacam algum aspecto do conteúdo a ser ensinado. Nesta pesquisa localizamos esquemas ou de modelos do corpo humano.

<b>BIOLOGIA EM CONTEXTO</b>	<b>8</b>	-	-	-
<b>BIOLOGIA</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	-
<b>SER PROTAGONISTA – BIOLOGIA</b>	<b>4</b>	-	-	<b>1</b>
<b>NOVAS BASES DA BIOLOGIA</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	-	-
<b>BIOLOGIA UNIDADE E DIVERSIDADE</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	-	-
<b>BIOLOGIA HOJE</b>	<b>5</b>	-	-	-
<b>CONEXÕES COM A BIOLOGIA</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

**Fonte:** elaborado pela autora a partir das informações obtidas nas coleções de livros didáticos do PNLD 2015 - Biologia.

As coleções com o menor número de imagens de mulheres negras veicularam cinco imagens (Coleção *Ser Protagonista*, *Biologia* e *Biologia Hoje*). A coleção com maior número apresentou dezoito imagens (Coleção *Novas Bases da Biologia*). A respeito do número de imagens veiculado por cada coleção trazemos a tabela a seguir:

**Quadro 3 - Quantidade de imagens por coleções analisadas**

<b>NOME DA COLEÇÃO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>Vol.1</b>	<b>Vol.2</b>	<b>Vol.3</b>	<b>Total</b>
BIOLOGIA	César da Silva Júnior Sezar Sasson Nelson Caldini Júnior	0	1	4	5
BIO	Sônia Godoy Bueno Carvalho Lopes Sergio Rosso	0	4	2	6
BIOLOGIA EM CONTEXTO	José Mariano Amabis Gilberto Rodrigues Martho	0	4	4	8
BIOLOGIA	Vivian Lavander Mendonça	2	3	4	9
SER PROTAGONISTA – BIOLOGIA	Márcia Regina Takeuchi Tereza Costa Osorio (Obra coletiva)	4	0	1	5
NOVAS BASES DA BIOLOGIA	Nélio Marco Vicenzo Bizzo	11	2	5	18
BIOLOGIA UNIDADE E DIVERSIDADE	José Arnaldo Favaretto	7	7	3	17
BIOLOGIA HOJE	Sérgio de Vasconcelos Linhares Fernando Gewandsznadjer	3	0	2	5
CONEXÕES COM A BIOLOGIA	Rita Helena Bröckelmann (Obra Coletiva)	4	7	6	17

**Fonte:** elaborado pela autora a partir das informações obtidas nas coleções de livros didáticos do PNLD 2015 – Biologia.

Observamos discrepância na quantidade de imagens entre as coleções. No Volume 1 de três coleções: *Biologia* (SILVA-JÚNIOR; SASSON; CALDINI-JÚNIOR, 2013), *Biologia em Contexto e Bio*, não foram encontradas imagens de mulheres negras. A mesma ausência de imagens de mulheres negras ocorre no volume dois de outras duas coleções: *Ser Protagonista – Biologia* e *Biologia Hoje*.

Na varredura dos livros, à medida que íamos localizando as imagens, as fotografamos e as salvamos em formato *.jpeg*, em pastas separadas por coleção. Elaboramos uma tabela para melhor visualização, e realizamos um processo de leitura das mesmas, de modo que fomos agrupando-as a partir de algum elemento de aproximação manifesto entre elas. Na seleção, verificamos que algumas fotografias apresentavam dados comuns, e isso nos chama a atenção para a verificação da existência de repetição da representação da mulher negra em alguns processos biológicos e culturais comuns.

Em síntese, procedemos à seleção das imagens pautadas no diálogo com o referencial teórico levantado, portanto, na representação cultural do que pode ser definida uma imagem de mulher negra. Representação fundamentada em traços e características, principalmente, fenotípicas como citado anteriormente.

Subsidiadas por Soriano (2004), consideramos que a nossa análise se caracteriza como descritiva. Esse tipo de análise, para o autor citado requer dois processos: o primeiro envolve a análise individual dos resultados obtidos para avaliar a tendência, situação ou magnitude do aspecto que se destaca na pergunta ou no item. E o segundo diz respeito à combinação das diferentes respostas que tratam do mesmo fator. Portanto, em nosso caso, no primeiro processo realizamos a análise individual das imagens das mulheres negras em cada coleção de livro didático, dos temas, dos conteúdos e dos assuntos aos quais elas foram associadas, verificando as tendências e situações das mulheres negras presentes nas imagens dos livros que se constituíram em nossa fonte de pesquisa.

Soriano (2004) ressalta que, na análise descritiva do problema, devemos voltar a nossa atenção para a integração das respostas, no intuito de alcançar uma interpretação dinâmica da influência dos fatores elencados na problemática estudada, ou seja, faz-se necessário identificar possíveis ligações entre a informação colhida e a problemática estudada. Em nosso caso, os fatores que surgiram em torno do nosso objeto de pesquisa, imagens de mulheres negras em livros didáticos de Biologia, foram: a construção social da mulher e sua implicação com as questões étnico-raciais e processos biológicos, o lugar da mulher e da mulher negra no contexto social e cultural, a emergência das temáticas étnico-raciais e de gênero no livro didático de Biologia.

Selecionadas as imagens, organizadas em arquivos eletrônicos e, posteriormente, agrupadas em tabelas, procedemos a leitura das mesmas e passamos a produzir uma descrição dos seus elementos a fim de refinarmos, delinearmos e exercitarmos o nosso procedimento analítico que está descrito na seção 4 deste texto. Com isso, apresentaremos na subseção seguinte a estrutura do nosso texto dissertativo.

### 1.3 A estrutura da dissertação

A dissertação apresenta essa introdução e outras quatro seções, sendo que nas seções dois e três apresentamos nossas referencias teórico-metodológicas. Na segunda seção intitulada *O conceito Raça e a construção social dos corpos negros pela Biologia e Educação*, apresentamos uma síntese do histórico do PNLD, da avaliação do livro didático de Biologia, das políticas relacionadas às questões étnico-raciais e destacamos alguns trabalhos na área da Educação em Ciências que trataram de questões relacionadas a raça e racismo.

Na terceira seção evidenciamos a estreita relação da construção do conceito de raça pelas ciências e o Imperialismo, sua articulação com a nomeação do outro, produzindo a diferença a partir do fenótipo negro. Destacamos algumas teorias desenvolvidas no âmbito dessa Ciência da raça e seus reflexos no Ensino de Biologia e na produção dos livros didáticos. Na seção três *Racismo, Gênero e relações étnico-raciais na área da Educação e da Educação em Ciência*, trouxemos o histórico de ações ocorridas no contexto das lutas pela equidade étnico-racial e de gênero. Nesse contexto, discorremos sobre as principais legislações e informações no âmbito das políticas afirmativas no Brasil. A respeito das lutas de gênero, mostramos a forte articulação nacional e internacional, marcadamente no diálogo com a América Latina, a qual visa fortalecer a agenda de gênero nas políticas educacionais, com o destaque na parte final da seção para o histórico da mulher negra no Brasil, detendo-nos principalmente no seu aspecto educacional.

Na quarta seção realizamos o procedimento analítico e desencadeamos um movimento exploratório-explicativo-descritivo do que buscávamos nos LD: a localização das imagens de mulheres negras; os temas, conteúdos e assuntos aos quais estas imagens foram associadas pelos autores(as), e a descrição das ideias associadas às mulheres negras veiculadas pelas coleções.

Na quinta sessão apresentamos as considerações conclusivas, nas quais evidenciamos reflexões que foram possíveis realizarmos a partir do desenvolvimento dessa pesquisa.

## **2 O CONCEITO RAÇA E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS CORPOS NEGROS PELA BIOLOGIA E EDUCAÇÃO**

Com o levantamento das publicações nas bases de dados da CAPES em seu portal *online*, da ABPN e dos Grupos de Trabalhos 21 e 23, da ANPEd, como indicado na seção 1.2 desta dissertação<sup>7</sup>, verificamos que as pesquisas das questões étnico raciais na área de ensino de Biologia são muito reduzidas, principalmente no nível de mestrado e doutorado. Por outro lado, ao procurarmos pela temática das relações étnico-raciais no campo educacional de forma mais ampla, percebemos um aumento na produção sobre o negro e educação a partir dos anos 2000, o que coincide com todo o histórico de luta pela valorização da História e Cultura Negra a respeito do qual falamos anteriormente. Desse modo, nas subseções que seguem apresentamos o diálogo com os trabalhos encontrados e, ainda, o referencial sobre o qual se assenta esta dissertação.

### **2.1 Raça, Ciência e Escola**

O controverso conceito de raça biológica foi teoricamente abandonado pela Ciência desde o pós-Segunda Guerra Mundial, momento em que as barbáries do holocausto exigiram da comunidade científica um posicionamento contrário às distorções que esse conceito possibilitara. No entanto, a história mostra que, na prática, este conceito permaneceu, com o poder de impactar negativamente na realidade da população negra.

Para entender alguns pontos relacionados à responsabilidade da Ciência com a questão racial, apresentamos alguns marcos dessa história. Remetendo-nos ao período das Cruzadas Europeias (entre os séculos XI e XII), Willinsky (2004) nos aponta que neste período acreditava-se na existência das chamadas “raças monstruosas”, as quais ocupariam as regiões mais remotas no planeta. Havia guias ilustrados da época que descreviam esses monstros, os quais incluíam homens com cabeça de cachorro, ou com apenas um olho, entre outras deformações. De modo que, Cristóvão Colombo, ao aportar nas Américas, receava encontrar tais monstros. Os gregos e romanos haviam identificado as “raças monstruosas” na Etiópia e outras regiões da África, porém, os diferenciando dos “verdadeiros africanos, que eram descritos, na arte, e na literatura clássicas, como dignos de elogios pela beleza, pela sabedoria, pela audácia e por sua religiosidade” (WILLINSKY, 2004, p.78).

---

<sup>7</sup> Ver a primeira indicação do levantamento citado na seção 1.2, página 21 desta dissertação.

É possível perceber que a cor ainda não era a base das diferenças aceitas para justificar a suposta inferioridade do(a) negro(a), uma vez que as raças monstruosas faziam menção a variações do mesmo biótipo caucasoide branco, a raça seria uma fantasia de deformidade permitindo a exploração das fronteiras do humano (SNOWDEN, 1983 *apud* WILLINSKY, 2004). Até esse momento, os indivíduos das terras colonizadas eram diferenciados dos europeus principalmente pela nudez, a qual evidenciava as semelhanças entre o nativo e o europeu. Porém as diferenças físicas não permaneceriam mal definidas com o advento da ciência da raça.

O conceito de raça foi a mais expressiva contribuição da ciência natural para classificar as diferenças humanas. Em 1758, o conceito de raça foi criado para dividir a humanidade em sua taxonomia, composta de seis raças:

[...] dividia a espécie *Homo sapiens* em seis subespécies que incluíam não apenas *americanus* (vermelho encarnado, ereto), *europaeus* (branco, avermelhado, muscular), *asiaticus* (amarelo, melancólico, indiferente) e *afer* (negro, lento, indulgente), mas também *ferus* (quadrúpede, mudo e peludo) e *monstrous*. (BANTON, 1987 *apud* WILLINSKY, 2004. p. 79).

O responsável por esse sistema de classificação foi o naturalista sueco Carlos Lineu (nome latinizado), embora tenha havido oposição a esta classificação – por exemplo, Johann Gottfried Von Herder, em 1791, afirmou que a ciência excedera limites em seu entusiasmo de discriminar, e que a humanidade consistiria em uma única raça –, tornou-se evidente que a diferença estabelecida pela raça estava sujeita a crescente mistura de definições científicas e morais (WILLINSKY, 2004).

No decorrer do século XIX, constatamos amplo e veemente compromisso da ciência com o imperialismo, e percebemos que nas aulas de Biologia do Ensino Médio, ainda hoje, a presença da construção científica da raça, ocultada por um currículo que falha em reconhecer o papel da ciência no estabelecimento da raça como um ponto crucial da diferenciação humana. Diferenciação esta que está muito além de materialidades biológicas, percebemos assim, a falha em reconhecer o crédito irrestrito dado pelo científico para diversas monstruosidades no campo racial. É muito relevante destacar como essa ciência do século XIX era cheia de esperança, e o seu fundamento no cartesianismo proclamava a certeza de solução para todos os problemas da humanidade. Com o final da escravidão no império britânico, em 1833, o estudo científico da raça iniciou-se de forma efetiva, com a vitória abolicionista coube às ciências naturais demarcar a “incontestável superioridade” da raça europeia, bem como definir fronteiras entre as diferenças (WILLINSKY, 2004).

Não é possível creditar aos cientistas do século XIX a iniciativa de fazer da raça um dos princípios organizadores do imperialismo, uma vez que havia diversos segmentos da sociedade

comprometidos nesse projeto. A obra *The inequality of the human races* de Gobineau, de 1853, pilar da teoria racial, foi a inspiração dos pensamentos de pureza racial de Hitler. A obra foi baseada em filósofos, historiadores e antropólogos, como S.G. Morton, craniologista americano que correlacionava o tamanho do cérebro e o desenvolvimento cultural, ou Georges Cuvier, anatomicista francês que diferenciava as raças branca, amarela e negra por meio de suas dimensões (WILLINSKY, 2004). Gobineau defendia a superioridade da civilização europeia, além de afirmar que a desigualdade entre as raças seria suficiente para explicar todo o curso do destino dos indivíduos, e se preocupava com a chamada poluição racial. Esse cientista temia que a predominância branca fosse invadida pela “adulteração racial” do sangue, causada pela mistura das raças. Gobineau defendia que a “civilização” teria seu fim se a unidade primordial da raça fosse quebrada e inundada pelo influxo de componentes estrangeiros. Vem daí a necessidade de estabelecer precisamente as diferenças, demonstrar os riscos do cruzamento dessas fronteiras, especialmente para os que iriam habitar em terras estrangeiras.

O colonialismo se colocava como uma ameaça à pureza racial, sendo que as uniões entre nativos e europeus eram classificadas como antinaturais e desequilibradas. Percebemos, assim, a impossibilidade de estudar raça sem perpassar pelo campo da sexualidade, uma vez que a própria ciência se encarregou de estabelecer essa relação. A vigilância da sexualidade tornava-se necessária para manter a superioridade racial europeia, sendo que se estabelecia a intersecção entre raça, sexo e ciência. A emergência da eugenia, da racialização biológica e a medicalização da homossexualidade remontam ao mesmo período histórico. Nessa intersecção percebemos como as relações de poder são responsáveis por definir as verdades, ou seja, ditá-las, conforme o alcance e influência da ciência no contexto histórico. Nesse sentido, Bachiller (2005) aponta que

[...] os discursos entre degenerações sexuais e raciais tendem a se reforçar: as definições que fixavam *os outros* como moralmente inferiores incidiam em sua tendência a uma sexualidade perversa [...] o esforço por determinar as marcas de fronteiras do patológico servia para reforçar e preservar a *saúde social* do ‘corpo’ da nação, definida em termos de *pureza de sangue*. (BACHILLER, 2005, p. 149, tradução nossa, grifos da autora).

As críticas dos estudos pós-colonialistas, como o de Franz Fanon, psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista francês da Martinica, de ascendência francesa e africana citado por Bachiller (2005), procuravam questionar as conexões estabelecidas (pelos colonizadores brancos) entre sujeitos colonizados e sexualidades perversas, e de algum modo buscar legitimar a posição política das pessoas colonizadas. Autores como Stuart Hall, Homi Bhabha, Paul Giroy, entre as décadas de 1970 e anos 2000 desenvolveram o chamado pós-colonialismo, estudos esses que intentaram evidenciar as formas de ocupações indiretas que as colônias ainda empreendem na

contemporaneidade, destacadamente as dominações culturais e econômicas (BACHILLER, 2005).

Essa situação ganha relevância em nosso cenário globalizado, o qual permite que os colonizados estejam frequentemente vivendo nas antigas metrópoles, fazendo com que as questões de pertencimento identitário, as definições de cidadania, racismo e diferença sejam a base de grande parte da teorização social, de modo que os “outros” estão territorialmente próximos. Em conjunto com tais questões, destacamos as importantes contribuições do feminismo negro, especialmente o lésbico, que em meados dos anos 1970, como resultado dos movimentos negro, feminista e os iniciais movimentos de liberação gay, abrem espaço para a politização e a teorização conjunta das várias diferenças, partindo de uma perspectiva não normatizadora, e que renunciava ao estabelecimento de uma hierarquia entre os opressores (BACHILLER, 2005).

Willinsky (2004) mostra que o discurso imperialista global do século XIX relacionava os programas de saúde infantil à sobrevivência racial, associavam inúmeras campanhas de higiene doméstica à expansão colonial, de modo que a educação infantil era uma obrigação imperialista e de classe. As mulheres brancas eram moldadas para serem “protetoras de seus homens imorais e libidinosos”.

Diante da expansão das relações sexuais inter-raciais, as teorias empenhavam-se cada vez mais em diferenciar as raças trabalhando com uma pretensa “metodologia científica” para tal. Alguns cientistas teorizavam que as raças constituíam espécies diferentes, baseados na suposta infertilidade da prole de casamentos inter-raciais. Charles Darwin concordava que a fertilidade entre raças não era garantia de uma espécie em comum, por outro lado, apontava fatores que sugeriam existir uma única espécie na humanidade, dentre eles destacou a fácil associação das raças entre si, citando o Brasil como exemplo. O fato de Darwin considerar a raça humana como única “minava a confiabilidade da raça como categoria científica estável”. A despeito desse posicionamento, Darwin construiu a ideia de “raças selvagens”, para as quais a humanidade seria uma virtude desconhecida, o que se aproximava da ideia de escala evolucionária (WILLINSKY, 2004, p.83).

O autor da Teoria Evolucionista, pilar da Biologia Moderna, embora tenha relutado em apoiar questões sociais envolvendo sua teoria, terminou por apoiar o seu primo Francis Galton, que defendia a eugenia como ciência aplicada do aperfeiçoamento humano. Evidenciar o quanto os estudos biológico e antropológico estavam implicados com os preconceitos da época nos revela o caráter humano e de construção social da ciência. Embora alguns estudiosos prefiram considerar a ciência da raça como uma aberração, é indispensável refletir, principalmente com

os estudantes do ensino médio, se houve uma apropriação distorcida dos conceitos, ou uma real tendência da ciência em encontrar verdades que atendessem às expectativas de grupos e interesses específicos, principalmente de ordem econômica. Podem os cientistas ser isentados das consequências negativas de sua produção? É inegável que a Teoria da Evolução adequou-se aos hábitos e necessidades da Inglaterra vitoriana no período imperial, tornando-se o um complemento indispensável ao imperialismo (WILLINSKY, 2004).

Nesse período, era preocupação da ciência quantificar e qualificar as diferenças, ganhando corpo uma teoria que considerava as raças como subespécies, a qual recebeu crítica de Darwin, que evidenciou que a raça não seria uma categoria científica confiável. A despeito disso a ciência da raça continuava a ter crédito, financiamento e grande legitimidade. É essencial destacar como a educação científica se eximiu e ainda exime de assumir a sua contribuição na construção do conceito de raça, deixando diversos jovens estudantes sem um referencial desse capítulo da história. Muitos jovens são levados a pensar que raça é uma divisão natural, e que em certos períodos históricos essa divisão resultou em efeitos históricos extremamente danosos (WILLINSKY, 2004).

Um aspecto muito relevante para essa pesquisa, e que contribui para a percepção da correspondência entre o biológico e o social, foi a utilização do gênero na equação social. Stepan (1994) registrou que para a ciência do século XIX as “raças inferiores” representavam o tipo feminino e as fêmeas a raça “inferior” do gênero. O gênero era utilizado para explicar lugares sociais ocupados pelas mulheres, eram descritos não só atributos do caráter (primitivo infantil), mas também as elaboradas medições anatômicas (peso do cérebro, protuberância do maxilar) eram responsáveis por “relacionar raças inferiores e mulheres”, nas décadas de 1860 e 1870.

Durante o século XX, houve exacerbação da ciência da raça com o relacionamento entre os movimentos eugênicos norte-americano e alemão, o qual atingiu seu ápice nos anos 1930. Na América houve programas de esterilização recomendados cientificamente, as técnicas nazistas teriam aí a sua inspiração. A ousadia das práticas eugênicas alemãs e as políticas de arianização evidenciaram para a comunidade científica a periculosidade da associação do estado fascista e da profissão científica. Em 1934, o britânico *Race and Culture Committee*, que estudava o fator racial no desenvolvimento cultural, falhou em acordar uma definição científica de raça, destacando-se que foram excluídos antropólogos e biólogos judeus. O cientista social Franz Boaz, judeu e americano, tornou-se crítico do racismo científico, questionou os estudos antropométricos, propôs as categorias de cultura e população como alternativas científicas ao termo raça, enquanto combatia estatutos que proibiam casamentos inter-raciais. Embora

houvesse um número de cientistas proeminentes dispostos a se dissociar das políticas raciais da Alemanha nazista, eles estavam longe de se alinhar ao extremo, ou seja, a defesa da igualdade racial. Foi necessário o pós-segunda guerra mundial evidenciar os horrores dos campos de concentração nazistas para tornar questionáveis as dimensões éticas dessa ciência (WILLINSKY, 2004).

Embora fosse esperado o definitivo rompimento da ciência com o conceito de raça, com a divulgação de documento da Unesco, em 1950, apontando um forçado consenso dos cientistas em reconhecer que a humanidade é uma só, e que todos os homens pertencem a espécie *homo sapiens*, a realidade do conceito de raça como forma de entender o mundo permanecia. Ainda que em 1952, Stephan Jay Gould, tenha realizado trabalho para demonstrar que as diferenças genéticas globais entre as raças humanas são impressionantemente pequenas, tendo sido extremamente rigoroso em sua desconstrução do conceito de raça (WILLINSKY, 2004).

No sentido contrário de abandono do conceito de raça, em 1962, Carleton S. Coon publica a obra, *The origin of races*, com financiamento inclusive de algumas proeminentes instituições científicas americanas, como as Forças Aéreas Americanas, demonstrando como a ciência continuou a implementar o modelo de raça, de modo inconsequente. Embora tenha sido contestado por cientistas de seu tempo, o trabalho de Coon também teve seus defensores. Esse sustentou a existência de cinco raças, e que cada raça teria sido transformada num período diferente, passando de *Homo erectus* para *Homo sapiens*, sendo a raça mongoloide a primeira a fazer a transição e a última a negróide, descrita como a mais recente da humanidade, e também a mais medíocre. Além disso, Coon também defendia que a mistura inter-racial poderia prejudicar a genética, assim como o equilíbrio social. Essa pesquisa sinaliza como a ciência da raça e do racismo obteve patrocínio, e que pós 1950 o credo no racismo científico ainda vigorava. Alguns críticos ao livro de Coon, foram capazes de perceber as consequências nefastas desse tipo de ciência e contestaram a sua ética (WILLINSKY, 2004).

Nos recentes anos 1994, as marcas da ciência da raça puderam ser encontradas em trabalhos de Sociobiologia. O cientista social Charley Murray, em conjunto com o psicólogo Richard J. Herrnstein, publicaram o livro *The Bell Curve: Intelligence and class in American Life* (1994), com argumentos sutilmente eugênicos, ao afirmar que “a crescente divisão entre ricos e pobres e o correlato crescimento da criminalidade são mostrados como estatisticamente associados às distribuições de raça e Q.I” (WILLINSKY, 2004, p.97). Baseados em afirmações como essas, os cientistas lutaram para desacreditar programas sociais que atuam em áreas de vulnerabilidade econômica, auxiliando crianças de baixa renda na faixa etária entre 3-5 anos, considerando os investimentos equivocados dada a apreensão dessas associações com o

conceito distintivo de raças. Como se não fosse sensato investir em raças inferiores, nos moldes do auge do que se denomina eugenia.

Refletindo a respeito do comprometimento da ciência com o conceito de raça, Nancy Stepan registra que não houve o “desaparecimento” efetivo do paradigma da raça no pós segunda guerra mundial,

[...] por mais de cem anos a divisão da espécie humana em raças biológicas pareceu de suprema importância para os cientistas. A raça explicava o temperamento e o caráter individual, a estrutura das comunidades sociais e o destino das sociedades humanas. De fato, o empenho com a tipologia das raças sempre pareceu maior, por ser mais necessário ou satisfatório psicologicamente, do que o empenho em mudar radicalmente a própria ciência. (STEPAN, 1982 *apud* WILLINSKY, 2004. p. 98).

Nesse sentido, como nos provoca Willinsky (2004), os educadores em ciências necessitam perguntarem-se como uma herança dessas, incentivada e financiada por mais de um século, pode ser retirada de uma cultura, apenas após uma ou duas gerações? Faz-se necessário combater o que outrora predominou, mas hoje ainda sobrevive. Não é esperado que o conceito tenha sido superado espontaneamente, a ciência que ajudou a forjar um mundo racial, deve ser inserida numa educação em ciências responsável, consciente do seu poder de influenciar a sociedade, se quisermos ter esperanças de ultrapassar esse legado. O que nos leva a refletir sobre a escola e sobre como estudantes estão aprendendo sobre o status científico de raça nos livros didáticos?

Em pesquisa realizada no âmbito universitário norte-americano, por Lieberman, Hampton, Littlefield e Halleck (1992) citado por Willinsky (2004), foi constado que cinquenta e três por cento dos livros de Biologia Comportamental e setenta e três por cento dos professores aceitam o conceito de raça. Embora sejam números pouco animadores, constatamos que houve um pequeno avanço, pois a maioria dos livros anteriores à segunda guerra mundial traziam conceitos prejudiciais de raça, e um quinto deles defendia formas de superioridade branca. Outra pesquisa conduzida por Willinsky na qual foram analisados 15 livros didáticos de Biologia da década de 1980, utilizados nos Estados Unidos e no Canadá, foi constatado que o conceito de raça raramente apareceu, evidenciando que os materiais didáticos desse período se furtaram a enfrentar a discussão, e principalmente, elucidar as contribuições da ciência para o conceito de raça, e tampouco oferecer reflexões a respeito de suas implicações sociais na contemporaneidade.

Durante os anos 1980 um grupo de professores de Londres, unidos a um setor da comunidade científica que trabalhava por mudanças sociais, desenvolveram um currículo de

ciências antirracista. Esses educadores assumiram o papel de provocarem reflexões sobre o lugar que as ciências ocupam no atual sistema ideológico e econômico:

[...] ensino de ciência mascara as prioridades políticas e econômicas reais das ciências; esconde sua apropriação das tradições científicas não-ocidentais; [e] frequentemente atribui o sofrimento e a sujeição das pessoas à natureza – por fatores biológicos ou geográficos – mais do que a maneira como a ciência e a própria natureza tem sido sujeitadas às prioridades políticas. (WILLINSKY, 2004. p. 109).

O autor aponta que muito materiais didáticos ainda falham por não trabalharem a noção de responsabilidade da ciência entre os estudantes, não favorecendo uma problematização adequada para as questões raciais. De modo que as principais questões sobre o assunto acabam ocorrendo de modo extracurricular, o que pode acontecer com muitas distorções. Por outro lado, está começando a haver espaço nos livros tradicionais para abordagens mais críticas do assunto, mesmo que timidamente. Desde os anos 1950, a Unesco exigiu o abandono do uso do termo raça, conforme registros de Montagu (1972) citado por Willinsky (2004), porém, na prática, isso só ocorreu nos livros na década de 1980.

Outras abordagens engajadas de ciências desenvolvem programas que apresentam aos estudantes as ciências de cada civilização destruída pelos colonizadores (Bazin, 1993 *apud* Willinsky, 2004), valorizando os conhecimentos de povos pré-colombianos, africanos, dentre outros, destacando a apropriação de técnicas científicas sofisticadas destes povos pelos cientistas ocidentais no contexto imperialista. Essa ciência como empreendimento humano é marcada pelos seus atores, por aqueles que participam deste empreendimento social, de modo que Harding (1991), ao ser citada por Willinsky, questiona a respeito do que pode ser feito para aumentar as inclinações democráticas nas ciências, visando inibir a pauta elitista, autoritária e, nitidamente, machista, burguesa e eurocêntrica. A autora Haraway (1991), também citada por Willinsky (2004), sugere respostas na qual enfatiza princípios de organização de corpos e sociedades que não dependem de hierarquias dominantes, trazendo luz à existência de grupos matrifocais, os quais priorizam processo flexíveis ao invés de estruturas rígidas.

Percebemos como os conceitos de raça e gênero, assim como classe e nação, por meio de um grande esforço intelectual e educacional, trabalham fortemente associados ao conhecimento e ao poder. Assim vemos que o suporte da ciência na organização das relações sociais por gênero e raça deve ser incluído no currículo das ciências e na preparação de professores. É tangível o quanto o

[...] racismo científico teve e ainda tem características da ciência real, de financiamentos a quadros estatísticos. Assim resta a necessidade de apresentar aos estudantes a frágil natureza da verdade, as dimensões morais dessa investigação e as responsabilidades que temos como praticantes e estudantes

da ciência. Essa é uma proposta de uma educação preocupada com a dimensão histórica das verdades universais. (WILLINSKY, 2004. p.113).

Entendemos que a instituição científica do conceito de raça no Ocidente trouxe grande vigor ao significado da diferença, da nomeação do outro, assim, reconhecer a inadequação científica desse conceito não nega o significado da raça com um ponto de identificação. Embora a ciência o tenha estabelecido de modo negativo e depreciativo para a população negra, as lutas sociais da população negra se apropriaram do conceito de raça e reconstruíram o seu sentido, subvertendo o mesmo, tornando positiva a identificação de negros e negras com o seu legado histórico, de ancestralidade africana, de resistências, de multiculturalidade, tornando-o um potente instrumento de luta política. No Brasil reconhecer sua negritude é um dos primeiros passos do povo negro na luta por seus direitos sociais.

Assim, no século XXI, quando falamos em “questão racial” não estamos falando em biologia, como no século XIX, mas em identidades coletivas e representações sociais; grupos, práticas e processos historicamente construídos. Munanga (1996) afirma que raça, ora assume o sentido e a ressignificação política dada pelos próprios sujeitos negros, destacadamente os vinculados às diversas formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social e, por que não dizer, de homicídio.

Nesse sentido, observando que no interior da categoria negro o recorte de gênero traz à tona especificidades, revelam-se as violências do sexism associadas ao racismo. E por outro lado, mostra a contundente resistência e um histórico de superações das mulheres negras. Desse modo, no próximo tópico, destacaremos o histórico de ações ocorridas no contexto das lutas pela equidade de gênero. Essas apresentam articulação nacional e internacional, marcadamente no diálogo com a América Latina, e visam fortalecer a agenda de gênero nas políticas educacionais, com o destaque na parte final do tópico para o histórico da mulher negra no Brasil, detendo-nos principalmente no seu aspecto educacional.

## **2.2 Mulheres negras, corpo, gênero e Educação**

Diariamente a escola impõe o desafio aos docentes de refletirem sobre suas práticas educacionais, e considerar a importância de se evidenciar para os seus alunos e alunas que as mulheres negras são sujeitos da ciência e da política, além de questionar o apagamento dessas ao longo da história. No atual contexto político no Brasil, a questão de gênero está no centro de discussões acirradas, envolvendo grupos religiosos fundamentalistas e grupos contrários às

agendas dos direitos humanos no processo de elaboração e implementação dos planos de educação nacional, estaduais e municipais, e no cotidiano de inúmeras escolas públicas do país, dentre os quais podemos citar o Movimento Escola Sem Partido (Projeto de Lei do Senado nº 193/2016, Projeto de Lei 1411/2015 e PL 867/2015). Neste momento, torna-se indispensável fortalecermos as pesquisas acadêmicas e os movimentos políticos, como o movimento negro e de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTT), no intuito de garantirmos que os direitos duramente conquistados não sejam perdidos (CARREIRA *et al.*, 2016).

Dentre as diversas ações no enfrentamento pela equidade de gênero e raça no país, desenvolvidas nos últimos anos, podemos citar o Projeto *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*, desenvolvido entre os anos de 2014 e 2016 pela Ação Educativa em parceria com as organizações CLADEM – Comitê da América Latina e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher, Geledés – Instituto da Mulher Negra, Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e ECOS – Comunicação em Sexualidade.

No ano de 2016, foi publicado livro, com o mesmo nome do projeto, no qual estão indicadas as ações desenvolvidas no mesmo, as quais contribuíram para fortalecer o lugar da agenda de gênero nas políticas educacionais brasileiras, em suas intersecções com raça e sexualidade. O trabalho traçou um panorama da luta pela equidade de gênero na educação brasileira, realizando o levantamento dos principais problemas a serem enfrentados, e dos poucos avanços conseguidos na área.

O referido projeto foi elaborado tendo como base o diagnóstico e as recomendações contidas no *Informe Brasil – Gênero e Educação*, esse último lançado em 2011 e atualizado em 2013, tendo sido apresentado ao *Congresso Nacional e à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA (Organização dos Estados Americanos)*. No Brasil, o projeto constituiu um dos desdobramentos da Campanha Latino-americana por uma Educação não sexista e antidiscriminatória, impulsionada pelo CLADEM, entre os anos de 2009 e 2011. O referido Projeto foi organizado em cinco eixos de ação: pesquisas e levantamentos; formação; articulação; comunicação; e incidência política.

Nas ações do eixo pesquisas e levantamentos houve o aprofundamento de reflexões que contribuíram para o aprimoramento de propostas destinadas às políticas educacionais, contidas no *Informe Brasil – Gênero e Educação (2013)*. Dentre essas, podemos citar o banco de experiências educativas sobre promoção da igualdade de gênero, o qual representou um esforço na identificação e reconhecimento dos acúmulos de conhecimento existentes nos movimentos sociais, universidades e na gestão pública. Foram selecionadas experiências que tinham como

objetivo subsidiar a ação político-pedagógica de educadoras(es) nas escolas e comunidades sobre a educação para a igualdade de gênero, raça e diversidade sexual (CARREIRA *et al.*, 2016).

Nesse levantamento, foram identificadas cinquenta experiências educativas a partir de contato direto com as instituições e também em busca na internet por meio de palavras-chave. Os pesquisadores consultaram as bases de dados dos Prêmios Nacionais “Construindo a Igualdade de Gênero” (SPM) e “Educar para a Igualdade Racial e de Gênero” (CEERT); pesquisas acadêmicas em gênero, raça e sexualidade; trabalhos de formandos dos cursos do Programa Nacional de Formação Gênero e Diversidade na Escola (GDE); e trabalhos realizados por participantes das ações de formação deste projeto. A construção do banco de experiências evidenciou as seguintes questões a importância histórica dos movimentos sociais (feminista, negro e LGBTTT como

[...] espaços de construção política e metodológica da educação para a igualdade de gênero, raça e sexualidade; a dificuldade para identificar as experiências, sendo que poucas contam com sistematização; a descontinuidade das experiências tanto as desenvolvidas por organizações da sociedade civil e movimentos sociais quanto às promovidas pela gestão pública; a gigantesca importância do *Programa de Formação Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), mas que políticas públicas como essa possam avançar na perspectiva de reconhecer e estimular as experiências produzidas no âmbito dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil para além das desenvolvidas por universidades. (CARREIRA *et al.*, 2016, p.14).

Ainda no âmbito das ações previstas no eixo pesquisas e levantamentos, foi desenvolvido o mapeamento do lugar institucional de gênero na gestão educacional, o qual se propôs a identificar desafios para o fortalecimento da institucionalidade que seja comprometida com a promoção da educação para a igualdade de gênero e de sexualidade nas políticas educacionais. Procurou-se identificar ainda as ações desenvolvidas pelas secretarias de educação, como: formação de professores, formação de educandos, elaboração de material didático, projetos em escolas, campanhas educativas, entre outras, como também ações transversais de governo que estivessem articuladas com a área educacional.

Nesse inventário foi realizada consulta às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, tendo sido apontado que os principais programas voltados para a promoção da Igualdade de Gênero na educação apareceram articulados às agendas de Direitos Humanos e Saúde. Além disso, poucas secretarias de educação explicitaram gênero nos nomes de coordenações, núcleos e departamentos, caracterizando a diluição da agenda em estruturas destinadas a promover a diversidade, os direitos humanos e a inclusão na educação. Diante desse quadro, Carreira *et al.* (2016), pressupõe que tal fato ocorre devido:

[...] a dificuldade da agenda de se configurar como questão relevante nas políticas educacionais e também pela implementação da estratégia de “invisibilidade estratégica” em contextos políticos adversos, visando garantir condições políticas para o desenvolvimento e continuidade das ações, mesmo com baixo investimento institucional (CARREIRA *et al.*, 2016, p.16).

A autora supracitada pondera que pode estar ocorrendo o reconhecimento da “importância estratégica de uma maior articulação entre as agendas relacionadas às diferenças vividas como desigualdades na educação como forma de construir alianças políticas e promover uma abordagem mais interseccional dessas agendas” (p.16), no intuito de garantir efetivamente o direito humano à educação para todas as pessoas.

Outra observação realizada foi que, em sua grande maioria, as secretarias de educação apresentaram projetos pontuais, como palestras e cursos de formação com pequena carga horária, inferior a 180 horas, correspondente aos cursos de aperfeiçoamento. Destacando-se que apenas o estado da Bahia informou buscar abordar gênero na intersecção com as questões raciais e de sexualidade. Além disso, quando presente, a abordagem de gênero concentra-se nas etapas de ensino fundamental e médio, e na modalidade da educação de jovens e adultos, identificando-se a quase ausência na educação infantil e na educação profissional.

Carreira *et al.* (2016), sublinha também que o levantamento realizado junto às secretarias de educação foi anterior à onda conservadora que tomou o país entre 2014 e 2015 de questionamento do lugar de gênero, sexualidade e raça nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, realizada por grupos religiosos fundamentalistas cristãos, no decorrer da tramitação dos planos nas casas legislativas. Os autores apontam as fortes evidências de retrocessos sofridos pela agenda na gestão educacional, se mantendo, quando existente, com baixa visibilidade pública, ou de “invisibilidade estratégica”, característica de tempos de resistência a perdas de direitos.

Conforme previsto no Projeto *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*, foi elaborado um folheto educativo<sup>8</sup> para escolas sobre a importância da promoção da igualdade de gênero na educação, o qual foi lançado publicamente na IV Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em maio de 2016. A respeito da construção do material e do seu contexto de produção, Carreira *et al.* (2016) relata que

[...] foram levadas em conta as ameaças sofridas por escolas públicas em vários estados brasileiros, protagonizadas por grupos religiosos fundamentalistas e por outros grupos contrários às agendas de direitos humanos como o movimento Escola sem Partido. [...] grupos que incidiram na tramitação legislativa de vários planos de educação pela exclusão de

---

<sup>8</sup>Foi criado o site por meio do Projeto Gênero e Educação ([www.generoeducacao.org.br](http://www.generoeducacao.org.br)), para a divulgação das ações, documentos e materiais desenvolvidos na esteira do Projeto. O folheto encontra-se disponível nesse site.

gênero, sexualidade e raça do texto dessas leis (CARREIRA *et al.*, 2016, p.22).

O folheto aborda os marcos normativos nacionais e internacionais que subsidiam às ações e aos programas de educação para igualdade de gênero, raça e sexualidade; expressa argumentos sobre a razão de se desenvolver tais programas em escolas públicas; indica alguns materiais de subsídios para as escolas; e orienta as escolas sobre os procedimentos em caso de ameaças feitas por grupos contrários às agendas de direitos humanos, em especial, por meio de notificações extrajudiciais. O folheto vem sendo reproduzido em vários lugares do Brasil, por sindicatos, organizações, gestões públicas e etc.

O eixo de incidência política do Projeto teve como foco o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, Gênero e Diversidade Sexual pelo Conselho Nacional de Educação, em parceria com a sociedade civil. A construção dessas diretrizes constituiu umas das orientações do *Informe Brasil* (2011 e 2013), sendo que o Projeto proporcionou alguns espaços de diálogo e de negociação entre os diversos sujeitos políticos comprometidos com a construção das Diretrizes – movimentos de educação, feministas, LGBTTT, sindicatos, universidades etc – por meio das oficinas e de reuniões sobre quais conteúdos tal normativa deveria abordar. Além disso, foram realizadas conversações com o Conselho Nacional de Educação sobre o assunto, com a entrega de uma proposta de pontos a serem abordados na normativa (CARREIRA *et al.*, 2016).

Embora não tenha sido aprovado no Plano Nacional de Educação (PNE), devido a pressão de grupos conservadores, as temáticas relacionadas à igualdade de gênero podem estar presentes nos Planos Estaduais e Municipais de Educação, a fim de melhorar a qualidade da educação, superar as desigualdades e combater a exclusão escolar.

A autora Carreira (2016) ressalta o questionamento realizado pelo *Informe Brasil Gênero e Educação*<sup>9</sup> a respeito do entendimento errôneo dos setores governamentais e da sociedade civil de que os “desafios da garantia dos direitos das mulheres, de maneira ampla e

---

<sup>9</sup> “Lançado em 2011 e atualizado em 2013, o Informe Brasil – Gênero e Educação foi produzido no marco da Campanha por uma Educação Não Sexista e Antidiscriminatória promovida pelo Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM). O documento foi elaborado por Ação Educativa, com colaboração das organizações Ecos – Comunicação e Sexualidade, do Centro de Referência às Vítimas de Violência (CNRVV) do Instituto Sedes Sapientiae/SP e da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil. Visando o seu aprimoramento, a versão preliminar foi submetida à leitura crítica de pesquisadoras(es) e ativistas, entre elas, as(os) participantes das reuniões multicêntricas realizadas entre 2010 e 2011 da REGES – Rede de Gênero e Educação em Sexualidade, impulsionada pela ECOS. Em 2013, foi atualizado e constituiu uma das principais referências para os debates ocorridos no processo que culminou na segunda Conferência Nacional de Educação, realizada em novembro de 2014, em Brasília/DF (CARREIRA, 2016, p. 28)”. O documento Informe Brasil Gênero e Educação encontra-se disponível em: [http://\(a\)caoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/gen\\_educ.pdf](http://(a)caoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/gen_educ.pdf)

relacional, a equidade de gênero (entre homens e mulheres) na educação já foram ‘resolvidos’” (p.28). A autora discute que essa ideia foi reforçada por vários relatórios produzidos pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, os quais indicaram a “maior escolaridade e o melhor desempenho escolar das mulheres como resposta definitiva às metas internacionais concernentes às inequidades de gênero na educação” (p. 28). Nesses relatórios, gênero é abordado como sinônimo de “mulher”, e o direito à educação, limitado às dimensões de acesso à escolarização e a de desempenho na trajetória escolar.

Apesar da tentativa de amenizar a situação de desigualdade no tocante ao gênero, nesses documentos, é constatada a existência de enormes desafios relativos à situação das mulheres no mercado de trabalho, na saúde, no acesso ao poder, no direito à moradia, no enfrentamento da violência doméstica etc. No entanto, na educação, a agenda perde força, embora seja considerada estratégica para o enfrentamento das diversas desigualdades, discriminações e violências de gênero vivenciadas na sociedade e para o acesso das mulheres e homens a outros direitos humanos (CARREIRA, 2016).

A definição de gênero desenvolvida no *Informe Brasil Gênero e Educação* se alinha à proposta pela pesquisadora feminista Scott (1990, p. 14): “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e] um primeiro modo de dar significado às relações de poder” *apud* Carreira (2016). Essa última aponta que tal conceito se afirmou como categoria de análise e que contribuiu para a compreensão dos mecanismos de criação, manutenção e naturalização das desigualdades, sob uma perspectiva relacional entre homens e mulheres. Outra característica da categoria gênero diz respeito a sua construção cultural, ou seja, gênero só tem sentido quando relacionada ao contexto sociocultural no qual se manifesta. Desde que foi inicialmente pensado, esse conceito vem sofrendo modificações, constituindo-se atualmente em algo ampliado e complexo. A produção teórica atual tem articulado gênero com marcadores sociais como: classe, raça, etnia, sexualidade, entre outros.

As problemáticas de gênero na educação brasileira se relacionam a grandes desafios, profundamente interligados, dentre eles, Carreira (2016) destaca

[...] as desigualdades persistentes entre as mulheres brasileiras: o avanço nos indicadores de acesso e desempenho é marcado pelas desigualdades entre mulheres de acordo com a renda, raça e etnia e local de moradia (rural e urbano), com destaque para a situação das mulheres negras e indígenas; • a manutenção de uma educação sexista, homofóbica/lesbofóbica, racista e discriminatória no ambiente escolar; • a concentração das mulheres em cursos e carreiras “ditas femininas”, com menor valorização profissional e limitado reconhecimento social; • a baixa valorização das profissionais de educação básica, que representam quase 90% do total dos profissionais de educação, que – em sua gigantesca maioria – recebem salários indignos e exercem a profissão em precárias condições de trabalho, • a situação de pior desempenho

e de maiores obstáculos para permanência na escola por parte dos meninos, adolescentes e jovens brasileiros, em especial, dos negros (CARREIRA, 2016, p.31).

Tendo em vista todos esses desafios citados, foi sugerido pelo *Informe Brasil Gênero e Educação* (2011 e 2013) um conjunto de recomendações para consolidar uma agenda estratégica para a promoção da igualdade de gênero nas políticas educacionais. Considerou-se indispensável abordar as desigualdades de gênero de modo interseccional, levando em consideração as multidiscriminações (raça/etnia, renda, orientação sexual, deficiência, origem regional, etc.) vivida pelos indivíduos. O documento destaca que somente pela perspectiva interseccional é possível compreender os entraves que incidem na trajetória educacional de mulheres e homens na América Latina.

Pautadas nessas perspectivas, foram apresentadas doze recomendações no *Informe Brasil – Gênero e Educação* (2011 e 2013), das quais destacamos a que se relaciona mais diretamente a essa pesquisa: Aprofundar a visibilidade e a compreensão das desigualdades de gênero na educação (desagregar, cruzar e analisar). Destacou-se no documento como fundamental que os órgãos oficiais de pesquisa, em especial o INEP e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), avancem com relação às possibilidades de captação, desagregação e cruzamento de informações educacionais por sexo, raça, renda, campo/cidade, regionalidade, presença de deficiências, orientação sexual, identidade de gênero, entre outros, por nível e por etapa educacional a serem analisadas e disponibilizadas para a opinião pública.

Essa condição foi observada em algumas leituras realizadas no decorrer desta pesquisa ao consultarmos livros acadêmicos lançados nos últimos três anos, os quais analisavam as relações de gênero e suas articulações em diversos âmbitos da sociedade, como na Ciência e no Mercado de Trabalho, e frequentemente não havia considerações acerca do marcador étnico-racial, com a sustentação de uma ideia universal da mulher. A criação do Observatório de Igualdade de Gênero e da série de publicações Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça (2008), pela Secretaria de Políticas Para Mulheres (SPM), ONU Mulheres e IPEA, significou um grande avanço ao possibilitar a abertura de um conjunto de indicadores, mas ainda sem regularidade temporal precisa. Porém, observa-se que é importante ir além, para compreender as transformações, as permanências e os acirramentos nas desigualdades de gênero na educação. Outro ponto destacado refere-se à necessidade de qualificar o preenchimento do quesito raça/cor e de outros quesitos por parte das escolas no Censo Escolar. A segunda recomendação preconiza quebrar as barreiras enfrentadas pelas mulheres e meninas negras, e ampliar as Ações Afirmativas na Educação. Apesar do grande investimento feito pelas meninas e mulheres negras na educação, permanecem profundas as desigualdades entre as mulheres negras e as brancas e

entre mulheres negras e homens brancos, decorrentes da articulação do sexismº e do racismo na sociedade e na educação brasileira. O mesmo deve ser apontado com relação às mulheres indígenas, apesar da falta de informações disponíveis que permitam identificar de forma mais precisa a dimensão do problema.

A desqualificação cotidiana da beleza negra, a erotização precoce, a falta de imagens e de referências positivas e empoderadas<sup>10</sup>, além das dificuldades enfrentadas por grande parte das mulheres negras no cotidiano familiar, contribuem para esse quadro. Carreira (2016), subsidiada pelos estudos de Valverde e Stocoo (2009), aponta a importância de minimizar as barreiras enfrentadas pelas jovens negras na passagem entre o ensino médio e o ensino superior, pois acontece uma inversão nas estatísticas nesse momento: a despeito da maior presença e do melhor desempenho das mulheres negras no ensino médio e no ensino superior, os homens negros ainda apresentam as maiores taxas de crescimento de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, a autora salienta o desafio imposto de se “compreender os mecanismos racistas e sexistas que operam nessa passagem entre ensino médio e ensino superior, e a necessidade de ações afirmativas no ensino superior e na educação profissional com recortes de raça, renda e gênero” (CARREIRA, 2016, p. 34).

Dentre os vários marcadores sociais capazes de impactar negativamente e promover desigualdades, desvantagem e hierarquização em relação às mulheres, vamos analisar a cor da pele. Para essa análise nos unimos à autora Suelaine Carneiro (2016), na compreensão de que a trajetória educacional de mulheres negras, ou seja, o acesso, a permanência e o desempenho, em todos os níveis da educação, é impactada pelo seu pertencimento racial, articulada com as discriminações e preconceitos que recaem sobre as mulheres nos sistemas de ensino.

Carneiro (2016) afirma o quanto a situação das mulheres negras na educação expõe sua condição nas demais esferas da sociedade brasileira, na qual têm sido destituídas em termos de direitos, poder e reconhecimento, em detrimento do seu protagonismo e de todos os esforços que realizam para mudanças nas suas condições sociais. Tomando a educação como um potente instrumento de combate às opressões e hierarquizações, no intuito de propiciar uma reflexão a respeito das assimetrias raciais no campo educacional, faremos um breve histórico sobre as mulheres negras e sua participação na educação, a partir do qual, poderemos compreender as desigualdades entre as mulheres brasileiras, também presentes nas produções acadêmicas no campo da educação.

---

<sup>10</sup> A palavra empoderada remete-se ao termo empoderamento usado na atual conjuntura enquanto sinônimo de um processo de apropriação e/ou reconhecimento do próprio poder de ação e intervenção social de um agente e/ou sujeito no enfrentamento das opressões subjetivas e objetivas experimentadas pelos diferentes grupos sociais.

Conforme dados do IBGE via Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD-2013), citados por Carneiro (2016):

[...] as mulheres negras formam um contingente de 53.566.935 mulheres<sup>11</sup>, dentre uma população residente estimada em 201,5 milhões de pessoas. Mulheres brancas representam 49.125.440, amarelas 522.024 e indígenas 357.024. A participação dos homens na população em 2013 era a seguinte: brancos 44.076.676; negros 52.607.042; amarelos 425.399 e indígenas 332.140. No total da população, brancos representavam 46,3%, pardos 45,0%, pretos 8,0%, indígenas e amarelos 0,8%. Grupo de pessoas com 60 anos ou mais de idade representava 13,3% da população total, sendo as mulheres 55,5% deste grupo, que estavam assim distribuídas: brancas 53,4%, pretas 8,3% e pardas 37,3% (CARNEIRO, 2016, p. 124).

A autora supracitada destaca a longevidade das brasileiras, e o contraste de suas trajetórias profundamente distintas em nossa sociedade. No caso das mulheres negras, à condição de mulher dever ser incorporado o pertencimento racial, sendo racismo e sexism categorias justificadoras de discriminações e subalternidades, porém, ambos são expostos como naturais da vida em sociedade, omitindo a construção histórica das desigualdades a partir da cor, do sexo e da condição social brasileira. Para compreender a realidade de mulheres negras é necessário observar as assimetrias raciais, que as colocam em situação de maior vulnerabilidade em todos os âmbitos sociais.

Carneiro (2016), *apud* Marcondes et al. (2013), indica que famílias que se “declararam chefiadas por mulheres negras eram 51,1%; as quais recebiam 51,1% do rendimento das mulheres brancas; de cada cem mulheres negras chefes de família, onze estavam desempregadas, e entre as brancas o número era de sete” (p. 124). Ao pensarmos as mulheres negras é indispensável que consideremos a sua pluralidade, pensando-as em sua multiplicidade: são “urbanas, rurais, lésbicas, transexuais, jovens, idosas, deficientes, com muita ou pouca escolaridade, com muita ou pouca renda. Mulheres negras são heterogêneas e atuam por respeito, autonomia e liberdade” (CARNEIRO, 2016, p. 124).

Pesquisar as informações educacionais a respeito da participação de mulheres negras nos permite compreender algumas diferenças e desigualdades, embora não consiga evidenciar o percurso marcado por obstáculos, interrupções e a grande resiliência para usufruir o direito à educação percorrido pelas mulheres negras. Carneiro (2016) traz dados do IBGE 2013, os quais apontam a respeito das taxas de frequência líquida aos estabelecimentos de ensino:

[...] permanência da melhor participação da população branca, como demonstrado a seguir: 6-14 anos: brancos 92,7% e negros 92,4%; 15-17 anos: brancos 63,6% e negros 49,5%; 18-24 anos: brancos 23,5% e negros 10,8%. Com relação à participação de homens e mulheres na educação, os dados explicitam a melhor participação das mulheres a partir do ensino médio: 6-14

---

<sup>11</sup> O número representa a somatória das categorias preta e parda, configurando o total de mulheres negras.

anos: homens 92,5%; mulheres 92,5%; 15-17 anos: homens 50,4%; mulheres 60,1%; 18-24 anos: homens 14,0%; mulheres 18,8% (CARNEIRO, 2016, p. 125).

Os dados do IBGE corroboram o encontrado no *Informe Brasil Gênero e Educação* (CARREIRA, et. al., 2013, p.106) e demonstram a melhor participação e desempenho das mulheres na maioria dos indicadores educacionais, por outro lado, explicitam as distâncias entre mulheres negras e brancas, e das negras em relação aos homens brancos, conformando assim a estratificação social resultante de desvantagens históricas sofridas pela população negra. Esta estratificação social é verificada nos rendimentos recebidos por homens e mulheres, negros(as) e brancos(as) na sociedade. “No ano de 2014, em média, as mulheres ganhavam em torno de 74,2% do rendimento recebido pelos homens. Os trabalhadores de cor preta ou parda ganhavam, em média, em 2014, 58% do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca (CARNEIRO, 2016). Esses dados demonstram a impossibilidade de conceber as desigualdades na sociedade brasileira somente pelo viés econômico, sendo inegável a incidência do componente étnico-racial.

Estudo realizado por Lima, Rios e França (2013), citado por Carneiro (2016), evidencia as enormes discrepâncias na taxa líquida de escolarização entre mulheres negras e brancas, sendo possível afirmar que os investimentos educacionais realizados pelas mulheres não resultam em melhores condições no mercado de trabalho, situação que está relacionada à necessidade de conciliarem a vida profissional com as demandas da vida familiar. No período pesquisado, 1995-2009, ocorreu um aumento da taxa de escolarização para todos os grupos, em todos os níveis de ensino, apesar disso há manutenção das distâncias entre os grupos raciais e de gênero, destacadamente nos níveis mais altos de escolaridade.

Carneiro (2016) pondera a respeito do desafio de articulação de políticas educacionais com outras políticas públicas para que se realize a equidade de oportunidades e conhecimentos. A autora nos traz o estudo de Sotero (2013), apontando a distribuição desigual de homens e mulheres, brancos(as) e negros(as) nas carreiras de nível superior, onde se opera um padrão de seleção e hierarquização social, por meio do qual mulheres brancas e negras, assim como os homens negros se concentram em cursos de menor prestígio, a participação das mulheres é menor em três áreas: ciências, matemática e computação; agricultura e veterinária; engenharia, produção e construção.

No que se refere à pós-graduação, Carneiro (2016), subsidiada por pesquisa de Rosemberg e Madsem (2011), nos informa que no ano de 2009, 330.351 estudantes estavam na pós-graduação, sendo: (45,1%) mulheres brancas; (31,3%) homens brancos (31,3%); (12,5%) mulheres negras; (9,4%) homens negros e outros representavam (3,5%). Destacamos a

predominância absoluta de indivíduos brancos nesse nível de formação e o desafio para as mulheres, destacadamente para as mais escolarizadas, na consolidação de carreiras de maior prestígio social. Essa participação assimétrica nos sistemas de ensino irá incidir na produção acadêmica sobre a questão racial e, particularmente em estudos sobre as mulheres.

Nas décadas finais do século XX e início do século XXI, no âmbito educacional e nos movimentos sociais, foram inúmeros enfrentamentos aos modelamentos e as classificações que incidem sobre os corpos negros. No campo educacional, encontramos em Guacira Louro (2000) a afirmação de que no currículo estão presentes as orientações sobre o que ensinar, como ensinar e por que deve (ou não) ser ensinado sobre a gênero, etnia/raça e todos os outros temas pertinentes ao ambiente escolar que se preocupam em modelar, classificar, vigiar, corrigir os corpos, atuando dessa forma na identidade dos estudantes, identidade essa marcada pelas diferenças.

O enfrentamento a tais modelamentos emergiu com grande força, entre outros estudos, no campo dos estudos étnico-raciais, feministas e de gêneros. Pesquisas foram produzidas na articulação com a educação escolar, a fim de problematizar e requerer práticas e políticas educativas desencadeadoras de rupturas desses modelamentos, construídas a partir do comprometimento com uma educação antirracista e não sexista. Os estudos na pós-graduação sobre mulheres negras começaram reduzidos nos anos de 1990 e tornam-se mais expressivos a partir de 2003. A respeito da realidade tão tardia das mulheres negras serem foco de análises nas pesquisas acadêmicas Carneiro (2016) nos diz:

[...] a incipiente produção deve ser compreendida à luz das dificuldades de visibilidade da situação dos(as) negros(as) na sociedade brasileira, à ocultação do racismo e a vigência do mito da democracia racial, que também impregnaram a vida acadêmica e impactaram nas compreensões sobre as relações raciais no Brasil. (CARNEIRO, 2016, p. 139).

Historicamente as pesquisas acadêmicas com recorte racial não foram consideradas prioritárias e o racismo foi visto como um tema secundário, ocorrendo a rejeição de investigações que estudassem questões sobre a população negra. Outro aspecto a ser considerado se relaciona com a falta de representação negra entre docentes e pesquisadores, nesse sentido, Carvalho (2013), citado por Carneiro (2016), aponta a predominância de um discurso acadêmico perpetuado por pesquisadores brancos(as) que:

[...] formam a elite da rede de professores(as) universitários(as), comprometidos(as) com o pensamento de autores que referendam a hierarquia racial conciliadora, como Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda, autores sempre presentes nos discursos da elite intelectual brasileira, conformando uma rede de disseminação de valores e ideologias nos centros de pesquisas. (CARVALHO, 2013, *apud* CARNEIRO, 2016, p. 139).

Além desse tipo de limitação às pesquisas, verificamos na história de nosso país, no período autoritário do militarismo, a interdição a partir de 1969 de que se publicassem notícias sobre as relações raciais brasileiras e/ou do movimento negro nacional, considerando-se tais atos como crime ou atentado à doutrina de segurança nacional. A despeito dessas restrições, no rol de ações e produções realizadas pelo movimento negro para o destaque da história e a vida de negros(as) na educação brasileira ocorreram “[...] encontros, sessões de estudos, seminários e congressos realizados nos anos de 1984, 1985, 1987 e 1988, que analisaram as múltiplas relações estabelecidas entre educação, práticas pedagógicas, relações raciais e a formação de professores”. (SISS; OLIVEIRA, 2004, *apud* CARNEIRO, 2016)

Dentre essas realizações que fomentaram a produção científica na área das relações raciais e educação, apontamos o levantamento das pesquisas acadêmicas sobre mulheres negras, ou aqueles com recorte de gênero e raça nas suas abordagens, realizado por Carneiro (2016). Foram identificadas pela autora, 84 pesquisas a partir do ano de 1992. Foram desenvolvidas uma produção para cada ano a seguir, 1992, 1994, 1995 e 1996; posteriormente mais uma no ano de 1999. Na década de 1990, houve uma atuação política efervescente do movimento negro contra o racismo e por políticas públicas afirmativas<sup>12</sup> que resultaram no reconhecimento do racismo como estruturante da sociedade brasileira, no ano de 1995 e no desenvolvimento de ações posteriores voltadas para a promoção da igualdade racial. A partir do ano de 2003, foi verificada uma regularidade e o aumento gradual das pesquisas sobre mulheres negras nas pesquisas de pós-graduação, esses aumentos na produção de pesquisas acadêmicas devem ser compreendidos decorrentes do ativismo negro e das lutas dos/das pesquisadores/pesquisadoras da temática, havendo a consolidação de todo um aparato legislativo que institui políticas públicas para o fomento da pós-graduação no Brasil.

Nesta perspectiva, as pesquisas localizadas por Carneiro (2016) podem ser compreendidas como um movimento para inserir mulheres negras como sujeitos da história. Do total dos trabalhos, 78 foram produzidas por mulheres, que selecionaram outras mulheres como tema prioritário para a realização de suas pesquisas, havendo, portanto, um grande número de estudos sobre mulheres sendo produzido por elas. São produções que contemplam

---

<sup>12</sup> Carneiro (2016) destaca as ações do movimento negro brasileiro desde os anos de 1970, das denúncias de racismo às pressões pela formulação de políticas públicas voltadas para a população negra; no ano de 1986 em São Paulo foi criado o primeiro Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra; a intensa participação do movimento negro no processo Constituinte resultou na criminalização do racismo e na proteção às manifestações culturais; 1995 o governo brasileiro reconhece oficialmente a existência das desigualdades raciais; no ano de 1996 foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI População Negra); 2001 foi realizada em Durban/África do Sul a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, onde o Brasil se comprometeu com a realização de ações voltadas para o combate ao racismo e a igualdade racial (p.142).

diversas áreas do conhecimento, com predomínio da área educacional, sendo 66 dissertações e 18 teses defendidas em sua maioria em instituições públicas (17 pesquisas foram realizadas em instituições privadas), que investigaram a participação das mulheres negras na educação brasileira, nas diversas etapas e modalidades de ensino.

Esse levantamento aponta a escassez de produções cujo objetivo central tenha sido a pesquisa da mulher negra nos diversos campos da sociedade, persistindo ainda hoje na produção da pós-graduação essa realidade, de modo que a invisibilidade das vozes das mulheres negras impacta na compreensão das distintas formas de opressão, assim como na valoração desigual da diversidade de experiências das mulheres na sociedade brasileira (CARNEIRO, 2016, p. 143).

Essa realidade decorre de séculos de desqualificação dos corpos das mulheres negras, imposição dos estigmas da inferiorização do gênero e da raça, ambos elaborados pela pseudociência da raça. Apesar da imposição de uma visão objetificação das mulheres negras, os seus corpos narram histórias de resistências, ancestralidade e fé, ainda que essas sejam frequentemente invisibilizadas. Enquanto construções sociais, os corpos das mulheres negras exprimem a força de sua diversidade, a qual envolve identidades coletivas, e são atingidos por discursos e imaginários negativos, contra os quais lutam diariamente (SANTIAGO, 2012).

Na contemporaneidade, as concepções de corpo humano têm sido atravessadas por teorias biologizantes e empresariais, sendo enxergado apenas por seus aspectos anatômicos e por visões dicotônicas que separam corpo(a)/alma, sujeito/mundo, bom/ruim entre outros. Esse afastamento das dimensões socioculturais para o entendimento do corpo favorece a dimensão individual da corporeidade, e o entendimento deste apenas como uma “entidade biológica universal, a qual seria a origem das diferenças sexuais, ou como a superfície sobre a qual a cultura age para produzir desigualdades entre homens e mulheres (SANTIAGO, 2012, p. 78).” No entanto, percebemos como o corpo humano é marcado pelo grupo familiar, religião, classe e traços socioculturais, o corpo é história.

A autora Nogueira (1999) defende que pensar sobre os sentidos do corpo da mulher negra na sociedade brasileira, requer uma reflexão acerca do passado histórico em que seus corpos eram vistos como peças, como coisas a serem exploradas, como mercadorias avaliadas conforme condições de uso. O passado escravista não impede que a sociedade brasileira negue o seu racismo, violentando indivíduos negros, acusando-os de vitimismo, ou de exagerarem os efeitos das práticas do racismo no seu cotidiano. Afetando suas possibilidades de se constituírem como indivíduo no social, não se discute o racismo, porém o mesmo também constitui a corporeidade negra (NOGUEIRA, 1999).

Atravessados pelos sentidos firmados nas malhas da cultura, o negro trava luta constante para se configurar como indivíduo, no reconhecimento de um “nós”. Seu corpo negro, socialmente imaginado como representando o que corresponderia ao excesso - ao que é outro, estrangeiro, significa o signo do que o exclui dos atributos morais e intelectuais do branco (da positividade atribuída ao branco), além disso, a sua aparência coloca em risco sua integridade, como indica Nogueira (1999) e o *Atlas da Violência no Brasil* do ano de 2018, elaborado pelo IPEA (IPEA; FBSP, 2018): os assassinatos de jovens negros cresceu 23,1% entre o período de 2006 e 2016.

Essas considerações contribuem para pensar também o corpo da mulher negra, na medida em que nos trazem noções a respeito da criação dessa “categoria negro”, em que está inserida essa mulher. O corpo das mulheres negras, historicamente destituído de sua condição humana, alimentava toda sorte de perversidade sexual que tinham seus senhores. Nesta condição eram desejadas, pois satisfaziam o apetite sexual dos senhores, contrapartida eram por eles menosprezadas, pois as viam como criaturas repulsivas e descontroladas sexualmente. A criação deste estereótipo de sexualidade exacerbada é significativa no que representa enquanto discurso construído para justificar os abusos cometidos por homens brancos, e diminuir a sua responsabilização, como aponta Bachiller (2005).

Nogueira (1999, p. 43) menciona o médico francês radicado no Brasil, Louis County de 1878, evidenciando a contribuição da ciência na perpetuação de estereótipos, o qual afirma que os negros eram

[...] objetos servis; não formavam famílias, eram por natureza desagregados; conviviam com a violência de modo indiferente e apático, isto é, como não eram sensíveis aos castigos violentos a que eram submetidos, não construíam uma consciência moral e ética.

Essa afirmação nos permite pensar a respeito das violências das concepções da ciência época, e quais são as influências nas relações sociais que tais perspectivas podem produzir ainda hoje. As representações e discursos atuais sobre corpos negros femininos, presentes inclusive em materiais didáticos brasileiros, são construídos penetrados por significados que pouco se relacionam com a alteridade, diversidade cultural e as instabilidades das identidades. Multiplicam-se os sentidos e atributos aos corpos das mulheres negras vinculados a sistemas de representações estáticas e naturalizadas, pautadas no destaque de um passado de subserviências e de imobilismo social, cultural e político, no qual a rejeição às diferenças e a produção das hierarquias são palpáveis. As referências à exploração, sensualidade e libido exacerbada são recorrentes (SANTIAGO, 2012).

Remetendo-nos novamente ao período colonial, Carneiro (2016), subsidiada por Lacerda (2010), analisa que a vida das mulheres brancas, principalmente das pertencentes à elite, eram regidas pelo controle, opressão e confinamento ao lar. As mulheres negras e indígenas eram expostas a outras práticas violentas, causadas pelo estupro, trabalho forçado e o açoite, marcas de uma sociedade fortemente opressora. As mulheres negras eram mão de obra, realizavam todo tipo de tarefa pesada; as atividades domésticas, para além da manutenção de companheiros e filhos, eram consideradas longe da esfera humana dos sentimentos, daí, ainda hoje, a persistência da ideia que as mulheres negras são mais fortes e resistentes à dor, perpetuando violências institucionalizadas cotidianas, como por exemplo, no que diz respeito ao sistema de saúde<sup>13</sup>.

Assim, relembramos que a educação brasileira inicia-se com a exclusão e posteriormente a inclusão discriminada de mulheres livres, e pela exclusão de mulheres e homens negros(as) e indígenas. Carvalho e Rabay (2013), citado por Carneiro (2016), ressaltam que as mulheres eram segregadas por sexo e áreas de ensino, vivenciavam restrições de matérias, numa educação muito semelhante a uma extensão do trabalho reprodutivo e/ou doméstico. Nesse ponto, destaca-se como a educação propiciada pela colonização portuguesa construiu uma noção universal de mulher e de seu lugar social, construção esta que é ativamente questionada pelo movimento negro feminista nas últimas décadas.

A constituição brasileira de 1824, a primeira do Império definia a instrução primária como gratuita para todos os cidadãos, porém restrita às pessoas livres, impossibilitando as pessoas escravizadas de frequentarem as aulas. Os primeiros progressos relativos à inclusão das mulheres na educação data de 15 de outubro de 1827, porém, sem contemplar as mulheres negras, como destaca Carneiro (2016):

[...] a lei de 15 de outubro de 1827, o primeiro ordenamento jurídico que permitiu, de forma limitada, a participação das mulheres nas escolas, não contemplou mulheres negras, ainda proibidas de frequentar a escola. A Lei de 1827, expressa os paradoxos da trajetória das mulheres na sociedade brasileira, enquanto portadoras de uma cidadania incompleta e subordinada. Mas a possibilidade de inserção na sociedade, mesmo de maneira discriminatória, estava reservada a uma parcela das mulheres brancas. Mulheres negras, que no período ainda viviam sob o regime de escravidão, não possuíam qualquer direito, estavam sujeitas ao trabalho forçado e à inferiorização social. (CARNEIRO, 2016, p. 128).

Quando em 1871 a educação dos negros começa a ser considerada, com a Lei do Ventre Livre, no intuito de inserir os descendentes livres no mercado de trabalho, o seu caráter, pensado pela elite da época, foi de controle, enquanto potente instrumento para moldar os indivíduos

---

<sup>13</sup> Ver página 68.

oriundos do cativeiro. De acordo com Carneiro (2016), em diálogo com Fonseca (2010), durante o processo de abolição da escravidão determinados segmentos sociais planejaram o futuro das relações raciais no Brasil, os quais estavam divididos entre: aqueles que intentavam estabelecer mecanismos de subalternização dos negros livres na sociedade, e outros que alardeavam sobre os perigos que os ex-escravizados representavam para a sociedade brasileira:

[...] o negro e todos os seus valores simbólico-culturais eram apresentados de forma depreciativa, maligna e perversa, e na passagem do século XIX para o XX, “*o problema da raça*” era a dificuldade mais candente a ser resolvida, de forma que permitisse integrar a população sem comprometer as hierarquias sociais, sendo a educação vista pelas elites econômicas como um instrumento de controle e coerção social (SÁ; CRUZ, 2011, *apud* CARNEIRO 2016, p. 129).

Essas concepções de mulher e negro, produzidas no período colonial e mantidas nos períodos históricos subsequentes atravessaram a educação brasileira, permitindo a reprodução de práticas e teorias racistas, e também sexistas, configurando um processo ideológico que visou consolidar a manutenção da dominação e exploração de negras e negros, além das hierarquias sociais classistas, as quais se perpetuam na atualidade.

A respeito da escolarização da população negra no século XX, sabemos que quando ocorreu, foi, em sua maioria, na idade adulta. As mulheres, porém, eram encaminhadas a orfanatos e instruídas para trabalhar como empregadas domésticas ou como costureiras. Era comum serem adotadas por famílias abastadas, quando adolescentes, como filhas de criação, o que de fato significava viverem como empregadas domésticas não remuneradas (GONÇALVES; SILVA, 2000 *apud* CARNEIRO, 2016).

Recuperar a história das mulheres negras brasileiras tem o intuito de demonstrar a construção do seu lugar social, que conviveu também com a elaboração do mito da democracia racial brasileira, contra o qual homens e mulheres negras lutaram, e procurando fazer emergir uma consciência negra e a politização dessa questão no Brasil. As mulheres negras atuam pela sua humanização, lutam contra o racismo, o sexism e para romper o silenciamento a respeito de suas lutas desde a sua chegada às terras brasileiras. Por isso, pensar em movimento de mulheres negras implica em pensarmos nos movimentos em espaços como quilombos, terreiros, nas rodas de samba e capoeira, como indissociáveis das mobilizações em revoltas e resistências, ou seja, há um imbricamento inegável entre as formas de manifestação cultural e as posições políticas assumidas pelos grupos sociais marginalizados. (CARNEIRO, 2016).

Para melhor compreendermos essa história tão silenciada, destacamos citação em que a autora supracitada traz que:

[...] no período pré-abolição, mulheres negras tiveram papéis relevantes na difusão de informações e notícias de quilombo para quilombo, pois estavam em diversas frentes de trabalho, no leito, e eram as acompanhantes de ‘sinhazinhas’. Na pós-abolição, foram elas que garantiram o sustento da família e mantiveram a cultura de seu povo por meio do culto aos Orixás e do sincretismo religioso, com a representação de seus santos via imagem dos santos da Igreja Católica (CARNEIRO, 2016, p. 130, grito da autora).

Essa atuação tão relevante para a subsistência das famílias negras nesse período histórico é frequentemente omitida, além dessas atuações, as mulheres negras também integraram diversas associações, grêmios e clubes negros surgidos no início do período republicano, sendo algumas delas estritamente de mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas no Rio Grande do Sul (DOMINGUES, 2007, *apud* CARNEIRO, 2016). Outra contribuição notável diz respeito à participação de mulheres negras nos primórdios do feminismo, inclusive na Federação Brasileira do Progresso Feminino (1920), e na direção do Sindicato das Datilógrafas e Taquigrafias, conforme pesquisa de Leite (2010) citado por Carneiro (2016).

As atuações das feministas negras se incluem nas proeminentes mobilizações sociais ocorridas nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 1980, pelos movimentos negros, indígenas, feministas e LGBTTT. No interior do coletivo político denominado movimento negro, constituído por homens e mulheres que almejam uma profunda transformação da sociedade brasileira, aconteceu uma crise interna proveniente da reprodução das desigualdades de gênero nos movimentos sociais, o que leva a organização independente das mulheres negras, principalmente a partir dos anos 1980. Empenhadas na luta antirracista e antissexista, as feministas negras foram responsáveis pela inclusão no movimento negro de reflexões a respeito de questões de gênero, e no movimento feminista, a respeito das desigualdades e vantagens/desvantagens recebidas devido ao pertencimento étnico-racial (CARNEIRO, 2016).

Os movimentos identitários citados emergiram em momento político do Brasil de surgimento dos movimentos populares, os quais resistiram e lutaram contra a ditadura militar, em defesa da democracia, tanto quanto pelo direito à educação, saúde, moradia, trabalho, entre outras demandas consolidadas na Constituição Brasileira de 1988. Nesse contexto, o Feminismo Negro remete à ação e concepção do feminismo partindo de reflexões baseadas no racismo e nas hierarquizações de gênero, configurando o arcabouço teórico e prática política<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Alguns marcos da atuação do movimento de mulheres negras: a participação de mulheres negras no Conselho Estadual da Condição Feminina no Estado de São Paulo em 1983, e, posteriormente, no Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres; I Encontro Nacional de Mulheres Negras, realizado em 1988; a incidência política para a promulgação da Constituição Federal de 1988; a partir do final dos anos 80 o surgimento de grupos de mulheres negras, organizadas a partir de Organizações Não

que possibilitou desencadear contornos inéditos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo as discussões sobre gênero na sociedade brasileira.

A pesquisadora Carneiro (2003) ressalta o orgulho que o movimento feminista brasileiro tem, por desde o seu início, estar identificado com as lutas populares e com as lutas pela democratização do país. Houve um protagonismo notável nas lutas pela anistia, por creche (uma necessidade fundamental para as mulheres das classes populares), luta pela descriminalização do aborto, impactando mulheres de baixa renda, que o realizam em condições de precariedade, resultando em altos índices de mortalidade materna no Brasil; entre outras ações.

No entanto, Carneiro (2003) lembra que em consonância a outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo período, aprisionado numa visão eurocêntrica, abstrata e universalizante das mulheres. Tendo como desdobramento a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, encobrindo a realidade de vida de um expressivo número de mulheres negras, explicitando as contradições do movimento feminista brasileiro.

As denúncias sobre o silenciamento a respeito de outras formas de opressão que não somente o sexismo vêm exigindo a reelaboração do discurso e práticas políticas de orientação feminista, sendo o movimento negro feminista elemento determinante para essa reelaboração. Carneiro (2003) nos traz a expressão “*Enegrecendo o feminismo*” para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. E analisa que com esse termo as feministas negras buscam assinalar que as formulações iniciais do feminismo foram desenvolvidas a partir da consideração de uma identidade branca e ocidental, expondo uma insuficiência teórica e nas práticas políticas para integrar as diferentes expressões do feminino que se desenvolvem em sociedades multiraciais e pluriculturais, como no Brasil. Carneiro (2003) ressalta a importância da recuperação da trajetória feminista das mulheres negras para esse tipo de reflexão, salienta que as mulheres negras adotam como perspectiva de atuação o feminismo antirracista.

---

Governamentais (ONGs), em núcleos no movimento negro e feminista ou de forma autônoma, além da constituição de diversos Fóruns Estaduais de Mulheres Negras em diversos estados brasileiros e a sucessão de Encontros Nacionais de Mulheres Negras; 1992 a realização do 1º Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas e a criação da Rede de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas e definido o dia 25 de Julho como o Dia da Mulher Afro-latino-americanas e Caribenha; 1993 Seminário Nacional de Políticas e Direitos Reprodutivos das Mulheres Negras; participação das mulheres negras no ciclo de Conferências da ONU realizadas nos anos 90, pois permitiu a incidência na esfera internacional e a ampliação do debate sobre a questão racial no nível nacional e a sensibilização de movimentos, governos e da própria ONU para a inclusão da perspectiva antirracista e de respeito à diversidade em todos os seus temas; 2001 a participação na 3ª Conferência Mundial sobre Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban/ África do Sul, que representou o momento de avanços e conquistas particularmente para homens e mulheres negras; 2002 lançada a Plataforma Política Feminista; 2004 mulheres negras e indígenas selaram uma Aliança de Parentesco (RIBEIRO, 2008, citado por CARNEIRO, 2016).

Quando nos detemos na análise da condição da mulher negra na sociedade brasileira, levando em conta fatores como cor e classe social, constatamos que houve o atendimento de algumas reivindicações das feministas brancas das classes de maior poder aquisitivo, possibilitando a inserção dessas no mercado de trabalho. Por outro lado, as mulheres negras e a pobres tiveram poucas ou quase nenhuma de suas demandas resolvidas. Porém, ainda continua sendo “necessário” as trabalhadoras domésticas negras, para que muitas mulheres brancas tenham a possibilidade de se afirmarem no mercado de trabalho.

Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos, ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, apresentam demandas específicas, as quais não podem ser tratadas exclusivamente sob a rubrica da questão de gênero, se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso. Assim, como enfatiza Carneiro (2003), o combate ao racismo é uma prioridade política para as mulheres negras, citando a pesquisadora e militante pioneira Lélia Gonzalez, ao dizer que, “a tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo, pelo racial” (CARNEIRO, 2003, p. 119).

A autora afirma a inegável necessidade de articular o racismo às questões mais amplas das mulheres, na medida em que o aspecto racial produziu gêneros subalternizados, “tanto no que toca a uma identidade feminina estigmatizada (das mulheres negras), como a masculinidades subalternizadas (dos homens negros) com prestígio inferior ao do gênero feminino do grupo racialmente dominante (das mulheres brancas)” (CARNEIRO, 2003, p.119).

O efervescente protagonismo político das mulheres negras tem se constituído em força motriz para determinar mudanças nas concepções e no reposicionamento político feminista no Brasil. A ação política das mulheres negras vem promovendo:

[...] o reconhecimento da falácia da visão universalizante de mulher; • o reconhecimento das diferenças intragênero; • o reconhecimento do racismo e da discriminação racial como fatores de produção e reprodução das desigualdades sociais experimentadas pelas mulheres no Brasil; • o reconhecimento dos privilégios que essa ideologia produz para as mulheres do grupo racial hegemônico; o reconhecimento da necessidade de políticas específicas para as mulheres negras para a equalização das oportunidades sociais; • o reconhecimento da dimensão racial que a pobreza tem no Brasil e, consequentemente, a necessidade do corte racial na problemática da feminização da pobreza; • o reconhecimento da violência simbólica e a opressão que a branquia, como padrão estético privilegiado e hegemônico, exerce sobre as mulheres não brancas (CARNEIRO, 2003, p.130).

Dentre as pesquisadoras e militantes pioneiras desse movimento no Brasil e no Mundo, podemos citar Lélia Gonzalez, Jurema Werneck, Luiza Bairros, Beatriz Nascimento, Nilma

Lino Gomes, Ângela Davis, bell hooks<sup>15</sup>, Patrícia Hill Collins, entre tantas outras mulheres anônimas no enfrentamento cotidiano contra o racismo e o sexismo.

Como discutido, constatamos a coexistência de vários processos de desempoderamento agindo sobre a vida de mulheres negras, os quais são resultado da intersecção de marcadores de desigualdade, como gênero, raça e classe. O movimento de mulheres negras tem produzido reflexões teóricas acerca dessa realidade, e sobre a recepção e re-apropriação do conceito de interseccionalidade. No Brasil, instituições de mulheres são os principais espaços de organização geridos pelas mulheres negras na luta contra o racismo e o sexismo. Ao enfrentarem o poder instituído, garantem o fortalecimento coletivo, transformam as mulheres em sujeito social, político e histórico, uma vez que possibilitam a construção da autonomia da tomada de decisões e da capacidade de agir (CARDOSO, 2017).

As instituições de mulheres negras na sociedade brasileira são manifestações de ousadia, resistência e também de ação descolonizadora. Esses são espaços de contrapoder, criadores de fissuras no poder hegemônico, os quais abrem espaços alternativos para contrapor áreas fechadas à participação das mulheres negras. Nestes locais, há o aprimoramento do pensamento político das mulheres negras na luta por justiça social e transformação da sociedade (CARDOSO, 2017).

A autora supracitada identifica três momentos na história do movimento negro de mulheres na contemporaneidade, sendo esta diferenciação apenas didática, uma vez que as ações de outrora frequentemente reverberam na atualidade. O primeiro momento, remonta ao início dos anos 1980, apresenta a afirmação de uma identidade política capaz de potencializar as ações de um sujeito político plural e transformador: mulheres negras. Cardoso (2017) ressalta a importância de perceber que a construção dessa identidade, é principalmente coletiva, pois, por meio do grupo ocorre a recuperação e a atualização de um passado histórico e cultural negro-africano. As principais ações do movimento negro feminino desse momento foram: denúncias do racismo, desmonte do mito da democracia racial brasileira e do sexismo, tendo sido principalmente um tempo de cuidar do corpo, realizando, por exemplo, oficinas de autoconhecimento e partilha de experiências. Nesse período, existe um entendimento de uma “trípla discriminação” das mulheres negras, as quais são promovidas pelas categorias de raça, gênero e classe. Tais “discriminações são percebidas como independentes e provenientes de um somatório de processos, dando lugar a um grupo de mulheres mais discriminado que outros” (CARDOSO, 2017, p. 125).

---

<sup>15</sup> A autora adota o nome grafado com letra minúscula para dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa.

O segundo momento do movimento negro feminista, no início dos anos 1990, trouxe intervenções políticas como o enfrentamento do sexism e ações de denúncia ao que Cardoso chama de racismo engendrado, esse vitimou as mulheres negras através das políticas de controle populacional e das campanhas de esterilização forçada. Atualmente, estudos realizados por organizações de mulheres negras já apontam os efeitos da esterilização em massa de mulheres negras no país, constatando-se uma redução do percentual da população negra. A agenda política desse momento defendia ações contra o racismo, sexism e lesbofobia. Nesse período, ampliou-se a produção e divulgação de dados e informações, as quais foram utilizadas tanto para mostrar a desigualdade social no país como para subsidiar políticas, dentre elas Cardoso (2017), subsidiada pelo trabalho de Lopes e Werneck (s/d), aponta: defesa dos direitos sociais e reprodutivos, envolvendo a garantia de direitos amplos de cidadania, introduz-se a partir de então a noção de saúde da população negra, a qual é orientada pela “análise contínua das desigualdades raciais em saúde, cuja manutenção tem sido determinada pelo racismo e discriminação racial como fatores determinantes das condições de saúde” (CARDOSO, 2017, p. 126).

Além destas ações, foram realizadas denúncias de discriminação racial no processo educacional, e para enfrentar tal problema se implementou a política afirmativa de cotas no ensino superior. Nesse momento, começa a se evidenciar o efeito multiplicador da “trípla discriminação” às mulheres negras, o que tem o poder de agudizar a exclusão das mulheres. (CARDOSO, 2017).

Finalmente, no terceiro momento, nos anos 2000, houve o fortalecimento das redes e encontros internacionais, evidenciando a consolidação da agenda política. Destaque para a III Conferência Contra o Racismo, Xenofobia, e Intolerâncias Correlatas em Durban na África, no ano de 2001. Nesse período, o movimento de mulheres negras se voltou para a reflexão acerca da noção de interseccionalidade, ao tomar contato com o debate por meio da pesquisadora norte-americana Kimberlé Crenshaw; porém é importante salientar que pesquisadoras brasileiras, como Lélia González, Heleith Safifoti e Mary Castro, conforme aponta Cardoso, já problematizavam a coexistência de vários processos de desempoderamento (gênero, raça e classe) agindo sobre as mulheres negras. Carneiro (2012) apud Cardoso (2017), destaca que a III Conferência foi marcada pelo protagonismo político das mulheres negras desde o processo preparatório até a sua realização. Assim, a autora sinaliza a emergência do sujeito político mulheres negras como:

[...] resultado de uma multiplicidade de experiências de raça, gênero, religião, classe, diversidade sexual, região, etc. Seu lugar é construído pela intersecção

de marcadores sociais constitutivos de identidades, mas ao mesmo tempo, de desempoderamento, levando em função disto, a formação de várias frentes de luta para obstar os processos de exclusão e discriminação produzidos por esses marcadores. Este sujeito político é o da diáspora negra, reconstruído pela recuperação da memória, da história dos antepassados, pela problematização das desvantagens cumulativas de mulheres e homens negros no mundo globalizado e, por isto, permite a construção de agendas transnacionais e descolonizadoras (CARDOSO, 2017, p. 127).

Percebemos assim a potencialidade em trabalhar com a noção de interseccionalidade, que possibilita entendermos com a opressão é vivenciada a partir de um lugar dado pela forma como os processos opressores se entrecruzam, em diferentes pontos, permitindo com isso a rejeição de explicações sustadas na adição das opressões, entendimento predominante, na década de 1990. Como apontamos, esse dado nos traz o entendimento de que as mulheres, negras a depender do tom de pele, traços fenotípicos negroides, condição social, entre os outros citados, experimentam distintas vivências de discriminação na sociedade brasileira.

Na direção de considerar os aspectos simbólicos que permeiam a construção da autoestima e da identidade da mulher negra, destacamos como o cabelo, tido como um dos mais marcantes elementos culturalmente associados à beleza e feminilidade, têm um forte impacto na autoestima da mulher negra. Em sua pesquisa de doutorado, Gomes (2003) desenvolveu pesquisa etnográfica em salões étnicos de Belo Horizonte – MG, e por meio de entrevistas coletou diversos relatos de indivíduos negros(as) que conviveram com a discriminação recorrente no ambiente escolar, e evidenciou a visão negativa vinculada à estética negra no ambiente escola. A pesquisa evidenciou o quanto o corpo, como suporte de construção da identidade negra, ainda não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, e que a escola é lembrada como uma instituição em que a(o) negra(o) e o seu padrão estético não são vistos de maneira positiva, embora paradoxalmente seja um importante espaço no qual se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra.

Para a cientista social Rodrigues (2012), a identidade da(o) negro está intrinsecamente ligada à sua relação com o seu próprio corpo, o que influencia na maneira como será a socialização desses indivíduos. A construção identitária se inicia no processo do próprio olhar para si, e do olhar do ‘outro’ para o indivíduo, podendo engendrar instâncias conflituosas. A referida autora pontua o quanto “a identidade do negro está ligada à sua relação com o seu próprio corpo, no qual foram inscritos, ao longo da história, valores e crenças negativas que tendem a depreciá-lo” (RODRIGUES, 2012, p. 61).

Na concepção de Gomes (2003), o corpo encontra-se em um lugar social conflitivo, na medida em que é tocado pela esfera da subjetividade, sendo que ao longo da história constitui-

se em emblema étnico, a sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para os mais distintos povos. É notável como o corpo é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. Podemos tomá-lo como uma linguagem e perceber como a cultura escolheu algumas de suas partes como relevantes veículos de comunicação. Para a autora citada, o cabelo é uma destas partes eleitas, sendo um dos elementos mais visíveis do corpo, em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado. Porém, a sua simbologia difere de cultura para cultura, o seu caráter universal e particular atesta a sua importância como símbolo identitário.

Em diálogo com Gomes (2003), refletimos sobre o modo como o negro, o cabelo crespo e a cultura negra são abordados nas salas de aulas, nos livros didáticos e nos diversos espaços do ambiente escolar. Como as crianças, adolescentes, jovens e adultas(os) negras(os) são vistos e se veem na escola? Em sua pesquisa, a autora traz memórias de mulheres negras, as quais relatam que os colegas de classe em tom de gozação se referiam ao seu cabelo como “cabelo frito” (em referência ao uso de processos de mudança de textura do cabelo pelo calor, com o uso de prancha ou chapinha), “cabelo ruim”, inclusive colegas negros.

Gomes (2003) pontua que a sociedade e a escola brasileira, hoje, têm timidamente construído representações sociais mais positivas sobre a(o) negra(o) e a sua estética, ou, pelo menos, os esforços nessa direção começam a ser percebidos. Essa modificação, sem dúvidas não é mérito do empenho espontâneo da educação escolar, uma análise aprofundada nos leva a identificar a ação da comunidade negra organizada em movimentos sociais, dos grupos culturais negros, das comunidades-terreiros, como os principais protagonistas do processo de denúncia contra o racismo e de afirmação da identidade negra.

Uma contribuição importante para representações positivas das(os) negras(os) foi oferecida pelas famílias negras que, atentas aos dilemas de seus filhos e filhas, enfatizam de forma positiva e de diversas maneiras a herança cultural negra. Esses grupos e essas famílias sempre pressionaram a escola, e sempre cobraram desta instituição uma responsabilidade social e pedagógica diante da questão racial. A despeito de avanços na superação do racismo, as experiências de preconceito racial vivenciadas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, permanecem guardadas nas memórias dos sujeitos. E mesmo depois de adultos, momento em que já possuem uma consciência racial que lhes permite superar a introjeção do preconceito, os efeitos do racismo insistem em povoar as suas memórias. (GOMES, 2003).

Essa relação corpo-identidade não deve ser tomada de modo determinista ou essencialista, por isso, Gomes (2003, p. 171) nos alerta que dentre as múltiplas identidades sociais possíveis de serem construídas por negros e negras, a identidade negra é uma delas. A

autora ressalta que “a reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade como processo amplo e complexo, o qual inclui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social”. Gomes (2003, p. 171) em diálogo com Louro (2000), afirma que

[...] como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

É possível, assim, perceber a ação exercida pela cultura em nossas decisões, percepções, nos sistemas de valores aos quais nos alinhamos e até mesmo nas posturas corporais que adotamos, somos em todos os aspectos, resultado de operações culturais. E reconhecer-se numa das identidades de gênero, classe, étnico-racial, geracional, etc., supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

O autor Silva (2008) aponta para a existência de mais de uma perspectiva de concepção de identidade e diferença no campo das ciências humanas. Na perspectiva que Silva (2008) vem desenvolvendo, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. A esse respeito o autor afirma

[...] é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferenciação – compreendida agora como ato ou processo de diferenciação” (SILVA, 2008, p. 76).

Apreendemos dessas colocações que a identidade e a diferença precisam serativamente produzidas, sendo resultado de atos de criação linguística, o equivalente a dizer que não são “elementos” da natureza ou essências, coisas para serem descobertas ou toleradas. Elas são criações do mundo cultural e social, somos nós humanos que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. Temos uma “tendência a tomá-las como ‘fatos da vida’, e nos esquecermos que a ambas têm que ser nomeadas. É apenas por atos de fala, que instituímos a identidade e a diferença como tais” (SILVA, 2008, p. 77).

A identidade e a diferença precisam ser compreendidas, no contexto dos sistemas de significação no interior do qual adquirem sentido, são, pois, significados – cultural e socialmente atribuídos. Os sentidos, porém, não são determinados de modo definitivo, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhe dão definição. Conforme argumenta Silva (2008), a linguagem, enquanto sistema de significação é uma estrutura instável, o processo de

significação é sempre incerto. Na medida em que identidade e diferença são definidas, em parte, por meio da linguagem, não deixam também de ser marcadas por indeterminações e instabilidades.

Tendo em mente esses processos de produção simbólica e discursiva a que chamamos identidade e diferença, é fundamental destacar que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. O que se considera como identidade e diferença é imposto ou ainda disputado num campo hierarquizado. Silva (2008) pontua que a afirmação da identidade, e a enunciação da diferença, manifesta o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. O autor destaca que

[...] onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós e eles”); (desenvolvidos e primitivos); (racionais e irracionais) normalizar (nós somos normais; eles são anormais) (SILVA, 2008, p. 81).

As afirmações identitárias sempre demarcam fronteiras, fazem distinções onde o “nós” e o “eles” são fortes indicadores de posições-de-sujeito, neste processo ocorre uma operação de classificação, central na vida social, na medida em que se divide e ordena o mundo social em grupos e classes. As classificações são sempre produzidas a partir do ponto de vista da identidade. Dividir e classificar, neste caso, tem o sentido de hierarquizar, ou seja, ter o privilégio de classificar significa também ter a prerrogativa de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados, em nossa sociedade, onde impõe a hegemonia branca, masculina, cristão e heterossexual, a referência de normalidade está aí definida.

As oposições binárias aparecem como a mais importante forma de classificação, produzindo duas classes polarizadas, onde um dos termos é sempre privilegiado (o nós), recebendo um valor positivo e o outro (eles) a carga negativa. As relações de identidade organizam-se em torno de “oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Assim, questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2008, p. 83).

A fixação de uma identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e diferenças. Esse processo de normalização é um dos mais sutis e mais perversos pelos quais o poder se manifesta nesse campo. Mas o que significa normalizar?

É o ato de eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras são avaliadas, e, consequentemente, hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, de modo que as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente *a identidade*. [...] Na sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual (SILVA, 2008, p p. 83).

Vivemos diariamente essa invisibilidade, a qual dificulta a percepção desses processos como parte do mundo social. Percebemos o quanto a definição daquilo que é considerado desejável, natural, depende intrinsecamente do que é tido como rejeitável ou antinatural. Nessa direção, Silva (2008, p. 84) destaca que “a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido”.

No processo de produção identitária ocorrem dois movimentos: um de fixação ou estabilização da identidade, e um segundo, de subversão/desestabilização. De modo análogo à linguagem, há uma tendência da identidade para a fixação, porém, isto se configura em uma impossibilidade: a identidade está sempre escapando. Existem diferentes processos e dinâmicas no movimento de fixação, dentre eles podemos destacar: fixismos biológicos (identidade de gênero) e fixismos culturais (identidade nacionais), entre outros.

Silva (2008) ressalta que nos movimentos que tendem a subverter a identidade, as metáforas que remetem à ideia de cruzamento de fronteiras se destacam, em defesa do livre trânsito entre os limiares definidos pela diferença. As metáforas de hibridização, da miscigenação, do sincretismo e do travestismo aludem a certa mobilidade entre os diferentes territórios da identidade. Nos processos de produção de identidades nacionais, étnicas e raciais, o hibridismo tem sido bastante analisado. Assim, de acordo com a teoria cultural contemporânea, o hibridismo, ou seja, a mistura, conjunção entre diferentes raças, desestabilizam os processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, puras e insolúveis. A identidade formada pelo hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora conserve traços delas.

Ao pensarmos em países étnico-racial e culturalmente híbridos, é fundamental considerar que os processos de hibridização ocorrem entre identidades assimetricamente localizadas em relação ao poder. Silva (2008), subsidiado pela teoria cultural contemporânea,

afirma que esses processos nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos, os quais estão ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição. Na maioria dos casos, houve hibridizações forçadas, como ocorreu na história brasileira, onde o movimento de diáspora africana, ao colocar em contato “diferentes culturas e ao favorecer processos de miscigenação, colocam em movimento processos de hibridização, sincretismo e crioulização cultural que, forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais” (SILVA, 2008, p. 88).

O cruzar a fronteira ou permanecer na fronteira é problematizado pela teoria cultural contemporânea, ganhando notoriedade nos estudos de gênero e sexualidade. Nesse contexto, a teoria feminista e a teoria *queer* contribuem para questionar as oposições binárias. É destacado o potencial político de se cultivar identidades ambíguas ao evidenciar o caráter artificial imposto pelas identidades fixas.

Outro conceito que se relaciona intrinsecamente aos de identidade e diferença é o conceito de representação. Na perspectiva dos estudos culturais, a representação é concebida como um sistema de significação, o qual não se alinha a uma visão realista ou mimética da realidade, e assim, se distancia da concepção filosófica clássica de representação. Nessa conceituação pós-estruturalista, “a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material” (SILVA, 2008, p. 90).

Nessa perspectiva, a representação assume as características de indeterminação e ambiguidade atribuídas à linguagem. Considerada como um sistema linguístico e cultural, a representação é tomada como arbitrária e está ligada a relações de poder. Silva (2008) defende que por meio da representação, na perspectiva pós-estruturalista, a identidade e diferença passam a existir: “Representar significa dizer: “essa é a identidade”, “a identidade é isso”. Podemos dizer que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2008, p. 91). Por esse motivo, a representação ocupa um lugar essencial na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade.

Desse modo, questionar a identidade e a diferença significa questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação, essa indagação possui um potencial pedagógico e curricular notável. Pensamos assim que as representações de mulheres negras têm o potencial não de simplesmente descrever uma realidade, mas também de produzi-la. Silva (2008) nos aponta que a Pedagogia e o currículo deveriam oferecer para as crianças e jovens oportunidades para ao desenvolvimento de capacidade crítica, e do questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades (identidades de gênero, étnica-racial, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc) podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Essas considerações explicitam que a identidade negra, nesta pesquisa, está sendo tomada como uma construção sócio-histórico-cultural, o que a torna plural. Percepção envolve a “construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2003, p.171).

Sabemos do desafio de construir uma identidade negra, em uma sociedade que, historicamente ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é necessário negar a si mesmo, não aceitar as características do seu próprio corpo. Por isso, é importante questionar se essa realidade é considerada de forma séria nos processos de formação docente. Assim, ao pensarmos a escola como um local específico de formação, incluída num processo educacional mais amplo, precisamos percebê-la além de disciplinas, provas e regimentos. Como pontua Gomes (2003, p. 172), é preciso pensar a escola como “um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Esse processo contínuo de construção identitária se desenvolve nos vários espaços que os indivíduos circulam, institucionais ou não, como: a família, as amizades, o trabalho, a militância, os relacionamentos amorosos e também a escola. No ambiente escolar “o negro se depara com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude” (GOMES, 2003, p. 172).

Compreender a complexidade envolvida na construção da identidade negra em sua relação com o corpo é tarefa desafiadora imposta aos educadores. Os docentes lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas, são tocados, sentidos. A relação pedagógica perpassa o corpo dos atores do processo de ensino-aprendizagem, aprendemos por meio da visão, dos odores, texturas e cores, na interação com o outro, com todos os nossos sentidos. Como sujeitos corpóreos, em consonância a Gomes (2003), nos definimos como utilizadores do nosso corpo como linguagem e como forma de comunicação. E nos indagamos, o que a/o aluna/o negra/o nos comunica por meio do seu corpo, do modo de trançar os seus cabelos? Questionamo-nos também se a representações aprendidas pelos docentes, construídas desde a infância, sobre o negro, seu corpo e sua estética foram negativas, e isso faça parte do que os torna indiferentes para o entendimento do que os alunos desejam comunicar.

Muitos educadores ouviram de pais e avós frases como: “o negro fede”, “o cabelo rastafári é sujo e não pode ser lavado”, “por que você não penteia esse cabelo pixaim” entre tantas outras manifestações racistas que reverberam nos seus inconscientes e em suas práticas pedagógicas. Gomes (2003) registra que tais afirmações são muitas vezes repetidas pelos próprios docentes, podendo ser ditas dentro de sala de aula, em conversas informais e até mesmo em reuniões de trabalho. Não é incomum que nas faculdades ou universidades, inclusive as de Educação, essas afirmações também sejam reproduzidas. Muitos docentes realizam juízo de valor acerca da aparência de alunos(as) negro(as) mantendo essas distinções naturalizadas em seus discursos e práticas omissos quanto à violência que conservam. A seguir apresentaremos uma síntese do histórico da política do livro didático no Brasil e os elementos que nos permitem tomá-lo como um artefato cultural, tendo em vista o que discutimos até esse ponto.

### **3 RACISMO, GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

#### **3.1 Conversas em torno do livro didático e das mulheres negras**

Encontramos em pesquisas sobre livros didáticos ancoradas nos Estudos Culturais a caracterização do livro didático como o resultado de um processo de construção social, como um artefato cultural. Autores como Pires (2012) concebem os livros didáticos como artefatos culturais pela carga de significados que possuem, como marcas de etnia, de religião, de sexualidade e de geração. Estão presentes no dia a dia escolar, portanto no currículo escolar, tanto silenciando vozes como constituindo e legitimando determinadas representações e identidades.

A articulação entre currículo e livro didático é bastante demonstrada na literatura. Macedo (2004) argumenta que se trata de um vínculo tão forte que tem justificado que políticas, tanto as propostas do Banco Mundial quanto as implementadas especificamente por países como o Brasil, deem especial atenção a este dispositivo cultural. A autora, citando Torres (1996), demonstra a alta correlação entre livros didáticos (LD's) e desempenho escolar, evidenciando a concepção dos livros como “expressão operativa do currículo” presente nos relatórios do Banco Mundial (MACEDO, 2004, p. 106).

Subsidiados pela referida autora, entendemos que os livros didáticos não são objetivos ou factuais, mas são produtos culturais que devem ser entendidos como o “resultado complexo

de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais". Em outras palavras, os livros didáticos podem ser compreendidos como a materialização de conflitos entre grupos para tornar suas posições hegemônicas. (MACEDO, 2004, p. 106).

Assim, podemos questionar o tipo de conhecimento situado no centro do currículo que é oferecido aos jovens pertencentes à população negra, tida como "minoritária" (mas que compõe mais de cinquenta por cento da população brasileira) e problematizar o currículo como sendo racialmente enviesado, problematizando o quanto a identidade étnica e racial é uma questão de saber e poder (SILVA, 2007). Considerando as questões de poder sobre os corpos dos indivíduos negros, resgatamos o discurso do branqueamento construído pelas elites brasileiras nos fins do século XIX e início do século XX. Zubaran e Gonçalves e Silva (2012, p. 133) sublinha que:

[...] os negros só teriam chance de reconhecimento e ascensão social caso se assimilassem à cultura branca. Desse modo, na perspectiva da democracia racial, passava-se a associar pertencimento étnico-racial de raiz europeia à obtenção de sucesso na sociedade brasileira.

Neste sentido, a cultura negra estigmatizada e estereotipada, como frequentemente é apresentada pela mídia e pelos livros didáticos, é a forma como a sociedade branca representa a população negra – é o lugar (ou lugares) que pretende lhe reservar na sociedade, espaço onde os negros são representados para os outros e para si. Trata-se de uma possível leitura do que é considerado o outro e não o que a própria população negra diz e pensa de si. Silva (2007) enfatiza o caráter histórico e construído das categorias raciais e demonstra a importância política e estratégica do sentimento de identificação étnica e racial. Defende que tanto o termo raça quanto etnia apresentam caráter cultural e discursivo. O fato de que o termo "raça" não tenha nenhum referente "físico", "biológico", "real", não o torna menos real em termos culturais e sociais.

[...] a diferença, assim como a identidade, é um processo relacional. Diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. O que é (identidade) depende do que não é (diferença) e vice-versa. É por isso que a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se simplesmente a descrever ou celebrar a diversidade cultural. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença (SILVA, 2007, p. 101).

Acreditamos que não seja suficiente a simples inclusão de informações superficiais sobre outras culturas e identidades, para o adequado tratamento dessas questões, mas é sim necessário tratar a questão da identidade como uma questão histórica e política.

[...] não se trata de simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela

manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político (SILVA, 2007, p. 102).

É importante nos questionar quanto aos desdobramentos do currículo ser tratado de modo simplista, conceber o racismo como uma questão de preconceito individual, ou seja, como o se o problema fosse pontual e reduzido a um ou outro indivíduo, o que oculta o fato dele ser parte integrante de uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem ser reduzidas a atitudes individuais, pois o foco de tal estratégia passa a ser o “racista” e não o “racismo” (SILVA, 2007), eximindo a sociedade como um todo de ser responsabilizar pelo seu combate. Embora reconheçamos que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas, criticadas e punidas, sendo entendidas, porém, como parte da formação social mais ampla e coletiva do racismo.

Como afirma Silva (2007), a sociedade não pode continuar se escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola.

É evidente a constatação de que esses conflitos são atravessados por interesses econômicos e políticos, dentre eles podemos citar os do poderoso mercado editorial. Embora esse mercado deseje conquistar potenciais leitores com o seu produto, o mercado também precisa interagir com o outro como sujeito, mesmo quando o objetiva como mero consumidor (BHABHA, 2003, *apud* MACEDO, 2004, p. 106). Tal ambiguidade é vivenciada em todo um conjunto de processos de dominação cultural que estão presentes na produção de dispositivos culturais, entre eles os livros didáticos e os currículos.

Apesar de os livros didáticos serem produzidos por empresas particulares, eles devem atender aos parâmetros estabelecidos pelo Estado, utilizando critérios pré-definidos, divulgados por meio de legislações e editais específicos. Esses livros são validados por especialistas no tocante ao seu conteúdo e forma de ensino, os quais são direcionados pelo interesse governamental, por meio do PNLD. Conforme aponta Corrêa (2017), em sua tese de doutorado, os livros didáticos são documentos pensados por uma política pública de Estado, para o propósito de uma determinada cultura escolar, estipulando no seu processo de elaboração a seleção de conteúdos e suas abordagens.

Na perspectiva dos professores e dos profissionais da educação, o livro didático é um instrumento indispensável para as atividades de ensino; entre oitenta e noventa por cento das escolas dependem do livro didático para o ensino de Matemática e Ciências, segundo Lorenz (2010). As pesquisas do autor demonstram que o LD é um dos recursos mais utilizados pelos alunos e pelos professores, especialmente os recém-formados. Esses dados coincidem com a

realidade da maior parte de nossas escolas, em sua maioria, professores e professoras, nas escolas públicas, ainda fazem uso do livro didático como principal referência para organizar as aulas e o seu ensino.

Para subsidiar a realização da análise dos livros didáticos, traremos uma breve retrospectiva e contextualização do que hoje representa a terceira maior política pública de educação em termos de financiamento: a política do livro didático no Brasil. Apresentaremos resumidamente a trajetória do PNLD e da avaliação e distribuição dos livros didáticos no Brasil, sendo esse histórico fundamental para compreendermos o que está estabelecido nos dias atuais, referente aos conteúdos e formas de elaboração dos livros, os quais são moldados pelos critérios estabelecidos para as avaliações dos LD's. Assim, somente a partir desse contexto, é que se terá o embasamento para a análise da temática das mulheres negras nos livros didáticos de Biologia.

Ao percorrermos o histórico da relação Estado/livro didático no Brasil, verificamos a existência de muitos modos de controle e órgãos envolvidos para garantir a distribuição, utilização e o acesso dos (as) estudantes e professores (as) aos livros didáticos em nosso país, conforme constatado por Pires (2017). Pesquisas de diversos (as) autores (as)<sup>16</sup> e informações em páginas oficiais do MEC afirmam que, oficialmente, a política do livro se instaura entre as décadas de 1920 a 1940. Gonçalves (2017), citado por Pires (2017) assim afirma:

[...] durante as décadas de 1920, até 1940, coincidindo com a própria estruturação do setor da educação escolar – especialmente com a criação do Ministério da Educação – foram elaboradas e implementadas ações no sentido de criar mecanismos de controle da administração pública sobre o livro didático, avaliando livros didáticos e classificando-os como apropriados ou não para a adoção no trabalho escolar. (PIRES, 2017, p. 19).

As políticas brasileiras relacionadas ao livro didático iniciaram-se em 1937, com a criação do denominado Instituto Nacional do Livro (INL), um órgão específico constituído para legislar sobre tais políticas. Em 1938, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com objetivo de legislar e controlar a circulação desses documentos no Brasil.

Em histórico disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), encontramos a informação de que em 1945 foi estabelecida legislação sobre condições de importação de livros de outros países, produção e utilização dos livros didáticos (Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro). Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, a partir de um acordo entre o Ministério da Educação – MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID. Tal comissão seria responsável

---

<sup>16</sup> Consultar: Fracalanza e Megid Neto (2006); A tese de doutorado de Paulo Celso Gonçalves defendida no PPGED/UFU, intitulada *As políticas públicas do livro didático no Brasil* (2017), Lorenz (2010).

por coordenar as ações referentes à produção, à edição e à distribuição de livros didáticos (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Criada em 1967, a Fundação Nacional de Material Escolar – FENAME/MEC – tinha como finalidade a produção e a distribuição de materiais didáticos às instituições escolares, o que ocorre em razão de a CNLD não possuir uma organização administrativa e/ou recursos financeiros para realizar tais funções, como aponta Fracalanza e Megid Neto (2006). Em 1970, foi instituído o sistema de coedição com as editoras nacionais com recursos do INL, responsável por desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF, e assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – COLTED, criada em pleno Regime Militar no Brasil. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017).

No ano de 1971, com o término do convênio entre MEC/USAID, a contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático. Por meio do Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo brasileiro assumiu a compra de boa parte dos livros a serem distribuídos a escolas públicas do ensino fundamental (excetuando-se as escolas das redes municipais) e das unidades federadas. O INL foi extinto e a FENAME torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Dentre os órgãos responsáveis pela política do livro didático, temos a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, criada em 1983, a qual absorveu programas de competência da FENAME, como o PLIDEF, e do Instituto Nacional de Assistência ao Estudante – INAE, ambos subordinados ao Ministério da Educação. No ano de 1984, chegou ao fim o sistema de coedição dos livros e o Ministério da Educação passou a ser o comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do Programa do Livro Didático (FRACALANZA; MEGID-NETO, 2006).

Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PLIDEF cedeu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trazendo mudanças como: reutilização do livro, resultando no abandono do livro descartável e no aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção dos LD's, a fim de propiciar maior durabilidade e possibilitar a implantação de

bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup><sup>17</sup> série das escolas públicas e comunitárias; fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Somente nos anos 1993/1994, com a publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO, foram estabelecidos critérios para a avaliação dos livros didáticos adquiridos pelo governo (FUNDÔ NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017). A partir da Portaria nº 1.130, de 6 de agosto, foi estabelecido no ano de 1993, pelo Estado, uma comissão para a análise da qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógicos dos livros que estavam sendo adquiridos pelo MEC, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, essa comissão iria estabelecer critérios para novas compras do Governo, o resultado obtido foi divulgado, em 1994, revelando que livros preconceituosos, com erros conceituais e desatualizados vinham sendo adquiridos pelo Estado, conforme Corrêa (2017).

Em 1996, foi publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries<sup>18</sup>, o procedimento de avaliação continua sendo aplicado atualmente. Em 1997, a FAE é extinta e a realização do PNLD fica sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – autarquia criada em 1968 e ligada ao MEC. Pires (2017) destaca, que a política do livro a qual cria, instala e desinstala órgãos de controle sobre a produção e distribuição dos LD, foi fundamental na constituição do mercado editorial do livro didático. Os altos investimentos implementados pelo Estado brasileiro no financiamento dos livros colaboraram para que editoras componentes desse mercado investissem cada vez mais na produção e participação dessas políticas.

Desse modo, por meio das políticas públicas postuladas pelo Estado sobre o fornecimento do livro didático, o governo brasileiro se tornou o principal comprador e financiador das editoras, as quais assumem a elaboração dos LD’s submetendo-os aos editais do PNLD. Podemos dizer que isso ocorre, primeiramente, devido à importância cada vez maior que o livro didático foi conquistando no espaço escolar e por ser através dessa política que se conseguiria cumprir as metas estabelecidas quanto ao aumento do acesso dos (as) estudantes a esse tipo de livro. (SILVA, 2017, citado por PIRES, 2017)

<sup>17</sup> Em 1996 o Ensino Fundamental I era dividido por séries, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, porém a partir do ano de 2006 houve alteração da nomenclatura e também duração das séries do Ensino Fundamental (I e II) passando de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> para os atuais 1º ao 9º anos, a partir da Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. Essa legislação estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

<sup>18</sup> Atuais 1º ao 5º anos.

Para contemplar os alunos do Ensino Médio, foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM. Os livros didáticos passaram a ser atendidos no PNLEM, desde 2004, a partir da Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003 do FNDE. Conforme o FNDE, a partir de 2007 os livros de Biologia foram distribuídos pelo PNLEM. (UNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017).

O edital de inscrição e avaliação de obras do ano de 2013 previu para 2015 a apresentação de obras multimídias pelas editoras, incluindo uma versão digital do livro, com o mesmo conteúdo do material impresso, mais os Objetos Educacionais Digitais<sup>19</sup> – OED. Desse modo, o PNLD 2015 apresenta livros didáticos na versão impressa e digital. Nessa edição, foram distribuídos livros didáticos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Física e Química. Além disso, foi a primeira vez que foram distribuídos para o Ensino Médio livros de Artes (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Os livros didáticos são avaliados pelo MEC, resultando na publicação do Guia de Livros Didáticos, após a conclusão da avaliação das obras. Nesse guia, são apresentadas resenhas das coleções aprovadas e esse é enviado às escolas para que os professores possam escolher aquele tido como o mais adequado para sua escola, considerando seu Projeto Político-Pedagógico.

A autora Denise Carreira (2016) aponta que no *Informe Brasil Gênero e Educação*, está preconizado que se desenvolva políticas orientadas a erradicar os estereótipos de gênero (em conteúdos e cotidiano escolar) e étnico-raciais. O tema é contemplado nos programas de compra e distribuição de material didático tanto no PNLD quanto no Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

[...] seus editais determinam, por exemplo, que os livros inscritos nos programas devem reconhecer e tratar adequadamente a diversidade de gênero, considerando a participação de mulheres e homens em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, discutindo diferentes possibilidades de expressão de feminilidades e masculinidades, desmistificando preconceitos e estereótipos sexuais e de gênero, considerando o gozo dos direitos civis e políticos, visando à construção de uma sociedade não sexista e não homofóbica. Há recomendações parecidas sobre temas como a diversidade étnico-racial e regional (CARREIRA, 2016, p. 66).

Por outro lado, a autora ressalta o fato de não haver avaliações sistemáticas sobre os impactos dessas recomendações no mercado editorial, sendo ainda muito presente a existência

---

<sup>19</sup> Entende-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos, conforme informações retiradas do Edital de Convocação 01/2013- CGPLI (Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o PNLD 2015).

de livros didáticos bastante estereotipados com relação às questões de gênero, raça, diversidade sexual, regionalidade, etc.

O Guia de Livros Didáticos reconhece para o PNLD/2015 que o ensino de Biologia nas escolas necessita enfrentar o desafio de propiciar uma formação humanística na qual temas como, relações de gênero, relações étnico raciais, sexualidades, direitos humanos e culturas, possam ser problematizados também a partir dos conteúdos de Biologia. (PIRES, 2017). Dessa temáticas, destacamos a temática étnico-racial, e a seguir, apresentaremos os resultados de pesquisas referentes ao racismo em livros didáticos e/ou no Ensino de Biologia encontrados no levantamento de dados.

Referente ao campo das Ciências da Natureza e Biologia encontramos a pesquisa de doutorado de Verrangia (2009), que buscou compreender como o processo educativo pessoal de professores(as) de Ciências brasileiros(as) e estadunidenses orienta a vivência de relações étnico-raciais em seu campo de trabalho. O autor buscou estabelecer um diálogo entre processos educativos vividos por esses(as) educadores(as) – em diferente dimensões, como na vida familiar, na comunidade, em contato com a mídia e também na escola em função dos conteúdos do ensino de Ciências e do planejamento – em sua relação contributiva para um ensino de Ciências capaz de produzir, em professores e alunos, processos educativos humanizantes, justos e positivos, desenvolvendo identidades e identificações positivas, valorizadoras da pluralidade de sujeitos, especialmente no que se refere à população negra. O pesquisador constatou a escassez de professores(as) de Ciências negro(as) na região de São Carlos e Limeira, e optou por ampliar o seu contato teórico-metológico e o conhecimento de professores(as) negros(as) ao realizar estágio numa “black school”<sup>20</sup> nos Estados Unidos, possibilitando inclusive identificar algumas semelhanças com o contexto brasileiro.

Verrangia (2009) constatou a escassez de pesquisas que abordem especificamente o caso do(a) professor(a) de Ciências, e em sua pesquisa localizou apenas dois professores(as) que relataram sentirem-se preparados(as) para lidar com a problemática étnico-racial. Tal despreparo pode ocasionar a não percepção, ou também, a total desconsideração dos impactos das relações étnico-raciais no cotidiano escolar ou na formação de identidade dos alunos negros(as) e não negros(as).

Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), em revisão de literatura a respeito do racismo nos livros didáticos brasileiros, observa que o discurso do racismo tem recorrido à atribuição de deficiências culturais aos grupos étnicos não hegemônicos. Essa culturalização do racismo

---

<sup>20</sup> Escolas estadunidenses cujo corpo administrativo, docente e discente é composto, predominantemente, por pessoas negras.

constitui a substituição do determinismo biológico pelo cultural, representando as culturas não-brancas como atrasadas ou problemáticas. Esse conceito permite que se “explicitem expressões de racismo sem necessitar atribuir o epíteto de racista a seus emissores – no caso dos livros didáticos, autores, ilustradores, editores, especialistas em avaliação”. (ROSEMBERG, BAZILLI e SILVA, 2003, p. 128-129)

Os pesquisadores citados indagam a respeito do processo de racismo na produção do livro didático, na medida em que são incipientes as informações a respeito do modo como esse expressivo mercado de trabalho lida com as desigualdades raciais. E questiona como se situam negros(as) e brancos(as) nos distintos postos de trabalho relacionados à produção, distribuição e avaliação de livros didáticos incluídos no PNLD. Nesse trabalho foi destacada a apreensão de discriminações na constituição da literatura didática (e paradidática), uma vez que esta tem sido elaborada visando ao aluno branco. De modo que ela não apenas apresentaria imagem deteriorada do negro(a), mas teria como pressuposto a interlocução de um leitor branco.

Outra constatação dos autores Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) é que os estudos a respeito do racismo nos livros didáticos, até o ano de 2003, focalizavam o Ensino Fundamental, privilegiando as disciplinas de História e Língua Portuguesa, tendo sido raro encontrar análises de outras áreas. Essa pesquisa apontou que apenas um estudo na área de Ciências foi encontrado, no período considerado. Dentre as pesquisas encontradas, os autores citam Oliveira (2001, 2002), que em sua dissertação de mestrado, analisou a representação indígena em livros didáticos e revistas.

A insipiente produção de análises de livros didáticos na interface com a questão étnico-racial em livros de Biologia também é corroborada por Verrangia (2009). Nessa temática o autor localizou as dissertações de dois autores: Silva (2005) e Stelling (2007). O primeiro trabalho, conforme enuncia Verrangia (2009), investigou veiculação do conceito de “etnia negra” em livros didáticos de Ciências, refletindo acerca das implicações dessa veiculação para o trabalho pedagógico dos professores e professoras. A autora, que analisou livros utilizados em escolas de Recife/PE, constatou que o “conceito de etnia não aparece e não é trabalhado de forma explícita nos livros didáticos, nem aparece também na fala de professores(as) e alunos(as) (VERRANGIA, 2009, p. 20). Além disso, os livros didáticos de Ciências analisados veiculam preconceitos e discriminação relativos à população negra, ao apresentar o corpo negro em minorias nas ilustrações, retratar indivíduos negros em posições que não exigem maior grau de inteligência, e silenciar a respeito de doenças prevalentes na população negra. A pesquisadora considera ainda que todo texto didático de Ciências traz em si a concepção de ensino de seus autores, e a concepção de ciência que eles têm.

Na segunda pesquisa, Stelling (2007) estudou as concepções de “raças humanas” e “raças biológicas” em livros didáticos de Biologia, desses, seis foram recomendados pelo PNLEM e um de autor tradicional no mercado editorial. As visões apresentadas pelos livros são muito heterogêneas. Segundo o autor, há por um lado, textos não verbais, como fotos, que evidenciam grupos raciais humanos e por outro lado, em outros livros a existência do conceito de raças humanas é explicitamente negada, porém, utilizam o conceito cultural de grupos étnicos de forma intencional ou eufêmica (VERRANGIA, 2009).

Nas pesquisas realizadas nos bancos de dados da CAPES, encontramos dentre os trabalhos mais recentes a dissertação de Lopes (2016), o qual pesquisa a representação étnico-racial nos livros didáticos de Ciências da Natureza. Os resultados obtidos pelo autor convergem com os obtidos nas pesquisas supracitadas, apontando que nos livros didáticos de Ciências e Ciências da Natureza indicados pelo PNLD ainda persiste uma invisibilização do povo negro, na medida em que aparece um número muito menor de pessoas negras ao ser comparado com as imagens de pessoas brancas. O autor aponta a escassez de cientistas negros(as) retratados(as) como influenciadores(as) e promotores(as) dos avanços científicos em nossa sociedade.

Encontramos, tanto nas orientações do guia do livro didático de Biologia quantos nos editais do PNLD, as recomendações sobre a abordagem acerca das relações étnico-raciais, dos corpos e de gênero, na escola e no livro didático. Ao reconhecer a importante contribuição do livro didático na formação da identidade dos estudantes que dele fazem uso, destacamos até aqui a formação da identidade étnico-racial. No bojo das propostas e ações das políticas educacionais implantadas já desde os fins da década de 1990, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, no Brasil, é que, de modo oficial algumas temáticas foram assumidas por programas e propostas Curriculares.

Assim, é construído e publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, e neste documento, a guia de sugestão, o Ministério da Educação apresenta os seguintes temas transversais: 1. Cidadania e Ética; Meio Ambiente e Saúde; Pluralidade e Orientação Sexual. São sugestões curriculares propostas para que fossem apropriadas pelos currículos escolares. Hoje, passados 20 anos da formulação e circulação dos PCN, podemos afirmar que ainda restam dúvidas, por parte de estudiosos(as) e docentes, quanto à sua efetividade nos espaços escolares e práticas pedagógicas. De todo modo, este é um dos documentos a partir de uma ação governamental que assume publicamente a responsabilidade da educação pública nacional e a discussão de campos temáticos há muito reclamados tanto pelos movimentos sociais – ambientalistas, feministas, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

– LGBTTT, negro, quanto pelos grupos de pesquisas e seus/suas pesquisadores(as) em nosso país.

Foi no tema da pluralidade cultural, em que é possível localizarmos algum debate acerca das relações racistas, preconceituosas e discriminatórias de negros e negras no espaço da educação escolar e da sociedade em geral. No entanto, as discussões e busca de ampliação do debate acerca das questões étnico-raciais pelos movimentos sociais e pesquisadores(as) (certo segmento da academia) não se encerra com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Elas desdobram na formulação dos editais do terceiro maior programa em termos de financiamento público da educação – o Programa Nacional do Livro Didático; na promulgação e publicação da Lei 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008, no primeiro governo do Presidente Luís Inácio (Lula) da Silva; na criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial que nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro (2003), governo Lula, com o estatuto de ministério; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), governo Lula; do Estatuto da Igualdade Racial (2010), governo Lula; da criação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) que foi regulamentado pelo Decreto nº 8136/2013, no governo da Presidenta Dilma Rousseff.

No guia do livro didático de Biologia do PNLD 2015, é destacado como um dos critérios da avaliação das obras didáticas se o livro didático

[...] possibilita o reconhecimento das formas pelas quais a Biologia faz parte das culturas e influencia a visão de mundo; contribui para *que os conhecimentos biológicos sirvam para reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero*, bem como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos no contexto étnico-racial para a construção de uma sociedade democrática (BRASIL, 2014, p.11-12, grifo nosso).

A orientação apresentada é corroborada pela lei 10.639/03 que enfatiza a necessidade de inserção e discussão de temáticas que contemplem a diversidade étnico-racial para se repensar a escola, o livro didático e as práticas pedagógicas na sociedade brasileira contemporânea. Tendo em vista que o racismo está baseado na rejeição, e até mesmo no ódio aos elementos da corporeidade negra, e que a disciplina de Biologia é uma das indicadas para o estudo do corpo, emerge a reflexão do papel da Ciência e do Conhecimento Biológico, particularmente da disciplina escolar Biologia, na perpetuação de distorções nas relações étnico-raciais.

O pesquisador Verrangia (2009) aponta que para muitos professores(as), o ensino de Ciências é concebido como um campo de menor atuação frente às relações raciais. O pesquisador verificou em sua pesquisa de doutorado que um considerável número de docentes

acreditam que outros componentes curriculares, como História, Sociologia ou Geografia, seriam mais apropriados ou teriam maior afinidade para desencadear as discussões relativas ao pertencimento étnico-racial, racismo, diversidade étnico-racial ou “*outras questões sociais*”, pois a relação entre seus conteúdos e *questões sociais* seriam mais possíveis de apresentação do que por meio da disciplina Biologia. Esse posicionamento demonstra o desconhecimento da materialidade da ciência da raça na perpetuação do racismo, como abordaremos nessa dissertação.

Apesar de nos determos na análise dos materiais didáticos de Biologia, nos deparamos com trabalhos em outras áreas do conhecimento, como o da pesquisadora Monteiro (2016), no qual analisa as representações de mulheres brasileiras nos livros didáticos da disciplina de História, utilizados na rede pública de ensino médio do PNLD 2015. A referida pesquisa não prioriza um recorte étnico-racial, e constata que apesar de ter havido reconhecimento da História das Mulheres nos LD's analisados, houve a relegação a um domínio separado. Assim, a pesquisadora afirma que a história possui um padrão: é branca, é sobre homens, é heteronormativa e de classes abastadas seja qual for a época. Deslocando essas afirmações para o campo do conhecimento biológico, verificamos uma expressiva correspondência com a vigência desse padrão nos livros didáticos de Biologia, onde ainda prevalece uma ciência andrógena. Monteiro (2016) afirma a respeito da contribuição do livro didático na construção de uma memória histórica, de identidades e individuais e coletivas:

[...] estes [livros didáticos] dificilmente formam e formarão nas alunas que os utilizarem, principalmente nas alunas negras e indígenas, uma memória histórica que possibilite uma formação individual e coletiva democrática. A maioria dos personagens femininos que poderiam servir de exemplos, seja na grande narrativa histórica ou nos momentos particulares da História das Mulheres, estão confinadas em boxes, à parte da história. A mensagem que se passa com estes discursos para alunas e alunos é de que as mulheres estavam presentes, mas seus feitos não são merecedores de constituir a história da humanidade. (MONTEIRO, 2016, p. 215).

Embora a construção identitária não esteja exclusivamente vinculada ao livro didático, esse material apresenta inegáveis contribuições na construção da mesma, as quais devem ser adequadamente consideradas.

### **3.2 Situando a discussão das questões étnico-raciais na instituição escolar**

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicado em 2013, apontam os Direitos Humanos como um dos princípios norteadores do Ensino Médio,

destacando o papel da escola na consolidação de uma democracia. A escola divide com a sociedade a responsabilidade de promover um processo educativo que garanta a formação dos estudantes fundamentada na dignidade e no respeito aos outros (BRASIL, 2013a). Historicamente constatamos que em nosso país, a população negra<sup>21</sup> é a mais exposta a condições materiais e simbólicas capazes de impedir a vivência plena dos seus direitos de cidadãos.

Para garantir o usufruto da cidadania à população negra é necessário o combate ao racismo, aos preconceitos, às exclusões e discriminações que a atingem. De modo que seja empreendida uma luta diária para a superação das desigualdades raciais e sociais que são fundantes da sociedade brasileira. A escola é um dos espaços nos quais, cotidianamente, os(as) jovens estudantes negros/negras sofrem e são alvos de violências e silenciamentos. Eles(as) convivem, em regra geral, com uma das mais perversas dessas violências: a omissão daqueles(as) que ocupam os espaços de poder na instituição escolar diante das ações discriminatórias, excludentes e racistas.

Antes de seguir apresentando as fontes nas quais nos sustentamos para a produção do parágrafo anterior, exporemos, de antemão, as noções que nele utilizamos – racismo, preconceito, discriminação e violência – por entendermos serem importantes para a compreensão da discussão realizada no trabalho, uma vez que nos possibilitam elucidar que estas são noções que se aproximam e se distanciam, quando tratamos de suas intencionalidades e manifestações em nosso cotidiano.

Autores(as) como, Munanga (2003), Gomes (2005) e Santiago (2012), discutem tais noções e afirmam que elas possuem uma história.

Acerca do conceito racismo Munanga (2003, p. 8) afirma:

[...] criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo.

Na citação acima destacamos duas dimensões: a primeira diz respeito à distinção que o autor estabelece entre o conceito racismo e o racismo como realidade. Nela nos foi possível pensar na produção teórica e na produção da experiência, da vida cotidiana e na ausência de consenso das leituras e interpretações realizadas sobre estas produções. De outra parte, Munanga (2003) destaca, a partir da ausência de consenso em torno do conceito racismo, a

---

<sup>21</sup> Negras são denominadas aqui as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo IBGE, conforme Nilma (2005).

multiplicidade de significados que abarca, e acrescentaríamos os sentidos, conteúdo e ações de enfrentamento que origina.

O autor chama a atenção para a relação entre raça e racismo, e afirma o racismo teoricamente como uma “ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns [...]” (MUNANGA, 2003, p. 8-9) e estas são vistas como “[...] suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais” (MUNANGA, 2003, p. 8-9). Nessa perspectiva, Munanga (2003, p. 8-9) indica que o “[...] racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”.

Este autor postula a historicidade do conceito, e apresenta alguns marcos dessa historicização. O primeiro deriva-se do mito bíblico de Noé<sup>22</sup>, de origem cristã, que sugere a primeira classificação, de cunho religioso, da diversidade humana entre os filhos de Noé, originando assim a ancestralidade da raça branca em Jafé, a ancestralidade da raça amarela em Sem, e em Cam a ancestralidade da raça negra. O segundo, está ligado ao que o autor denomina de Modernismo Ocidental. Este marco se atrela a modelos explicativos construídos a partir da Ciência Moderna, cuja origem estaria por volta do século XVI. Tais modelos foram utilizados para tomar o corpo como objeto de estudo, a partir do século XVIII, e, assim, sustentar as relações entre o dado biológico, o comportamento social e “[...] qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores” (MUNANGA, 2003, p. 9).

Ou seja, este segundo marco, ou segunda origem, do racismo demarca, a partir das ferramentas das ciências da vida: determinação de caracteres físicos, processos de hierarquização e classificação entre grupamentos humanos. Surge aí, o que Munanga (2003, p. 9) denomina de “determinismo racial” e este “se torna a chave da história humana.”. Com os avanços tecnológicos e científicos desencadeados ao longo dos séculos XIX e XX, a produção do conhecimento biológico avança em áreas como, por exemplo, da Genética Humana, da Biologia Molecular, da Bioquímica, e se aprofunda na investigação do organismo humano, produzindo saberes para além da Anatomia, dos caracteres físicos (fenótipo humano), e capazes de superar a divisão da humanidade em raças.

No entanto, embora esse avanço tenha ocorrido, e saberes desse campo tenham sido produzidos de modo a haver o enfretamento e desconstrução do conceito de raça pela Biologia,

---

<sup>22</sup> Este mito pode ser localizado no Livro do Gênesis, Antigo Testamento.

na década de 1970, como indicado por Munanga (2003), o fenômeno social, cultural e institucional – racismo – permaneceu sendo sustentado pelo discurso biológico. Se antes era a cor da pele que se atrelava a atos violentos como próprios de pessoas negras, com o avanço do conhecimento biológico, encontram-se explicações no campo genético, portanto, no campo biomolecular, para sustentar e atrelar tais atos a este grupamento humano. Desse modo, não se escapa da relação entre biologia e comportamento, é o que nos informa estudos do campo da História e da Sociobiologia, como, respectivamente, os de Courtine e Vigarello (2009) e de Stepan (1994).

Cabe dizer, que não apenas a população negra sofre o efeito do racismo, em detrimento de sua cor da sua pele ou da sua genética, mas também às mulheres, aos homossexuais, às lésbicas, aos pobres são atrelados dados da biologia, com intenção de classificação e hierarquização, o que nos faz defender que o racismo é um fenômeno complexo, de múltiplas dimensões e atinge a diversos grupamentos humanos que foram ou são, numa escala hierárquica, inferiorizados.

Para Gomes (2005):

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

As definições apresentadas pela autora, na citação acima, podem ser associadas às diversas origens do conceito racismo, como apresentamos em páginas anteriores, a partir de Kabengele Munanga (2005). De todo modo, é no século XX que diversos estudiosos e estudiosas, negros e negras, se debruçam sobre o conceito. Gomes (2005) recorre a Borges, Medeiros e d'Adesky (2002), no apontamento de um conceito de racismo que articula duas formas: a individual e a institucional.

[...] o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades. Segundo eles, o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional. (GOMES, 2005, p. 52)

Para esclarecer o racismo individual e institucional, a autora se mantém ancorada nos autores que ela cita – Borges, Medeiros e d'Adesky (2005).

Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. É o que vemos quando nos reportamos ao extinto regime do Apartheid na África do Sul ou os conflitos raciais nos Estados Unidos,

sobretudo na década de 60, 70 e 80. No Brasil, esse tipo de racismo também existe, mas geralmente é camuflado pela mídia. A forma institucional do racismo, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (GOMES, 2005, p. 53).

A autora e seus referenciais afirmam ter sido um dos atos mais hediondos de racismo institucionalizado “[...] a perseguição sistemática e o extermínio físico (genocídio, limpeza étnica e tortura), como ocorreu na Alemanha nazista com o povo judeu e, mais recentemente<sup>23</sup>, na antiga Iugoslávia e em Ruanda<sup>24</sup>, entre outros países” (GOMES, 2005, p. 53).

Em nosso país, o racismo, individual e institucional, encontra-se em funcionamento, de modo intrincado, o que favorece ao mito da democracia racial, ou seja, as práticas individuais e aquelas fomentadas pelo “Estado ou com seu apoio indireto” (GOMES, 2005, p. 53) são possíveis de serem detectadas, por exemplo, de modo institucionalizado pela Escola, via materiais didáticos, práticas pedagógicas e culturais. Não é à toa que em 2003 foi promulgada a Lei 10.639, e houve a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR<sup>25</sup>, ambas frutos de uma longa trajetória de lutas do Movimento Negro no Brasil, e da atuação de militantes desse movimento nos espaços acadêmicos, em setores do governo federal e em instâncias dos legislativos federais, municipais e estaduais; sem dúvida em minoria, mas na atuação em defesa e pela construção desses atos normativos afirmativos.

Cabe assinalar que as organizações sociais negras lutaram durante anos pela valorização de suas culturas, e a consolidação dessa demanda passou a ser apoiada pela lei 10.639/2003, a qual altera a lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – para incluir no currículo oficial nos sistemas de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas" (BRASIL, 2004). A partir dos anos 2000 foram elaborados um conjunto

<sup>23</sup>O texto foi escrito há mais de doze anos, em 2005.

<sup>24</sup>A autora está se referindo as intervenções em Kosovo e Ruanda no início do século XXI.

<sup>25</sup>Como disponível na página da SEPPIR – [http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir\(a\)-secretaria](http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir(a)-secretaria) – esta secretaria foi “criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro”. Em todo o mundo naquela data celebrava-se “o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos”.

de dispositivos legais, considerados por Gomes (2011) como indutores de uma política educacional comprometida com a afirmação da diversidade cultural e da materialização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Dentre os principais dispositivos articulados à lei destacamos o Parecer do CNE/CP 03/2004, o qual aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da 10.639 e, finalmente, 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). Embora tenham decorridos mais de quatorze anos da aprovação da lei 10.639/03, percebemos o quanto as normatizações e o histórico, desde a aprovação da lei, são desconhecidos por educadores/educadoras das escolas brasileiras, como aponta Gomes (2011).

O referido conjunto de legislações propõe a produção e divulgação de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, com o objetivo de fornecer os elementos necessários para a construção de uma nação democrática, que propicie a todos os cidadãos a construção de uma identidade valorizada socialmente. (BRASIL, 2004). A lei 10.639/03, compõe um movimento de luta pela implementação de políticas de ações afirmativas da identidade dos negros(as) brasileiros(as). Essas ações são fruto da militância e da resistência da população negra, uma vez que o Estado brasileiro por longos anos se omitiu na regulamentação e implementação de políticas efetivas de diminuição da desigualdade racial no Brasil. Em 2008, a lei 9394/96 foi também alterada pela lei 11.645 para incluir o ensino da História e das Culturas indígenas na Educação Básica, uma contribuição para o reconhecimento da diversidade de etnias as quais são formadoras da sociedade brasileira. A aprovação destas legislações carrega o potencial de melhorar a vida da população brasileira como um todo, não se restringindo aos povos negros e indígenas.

O efetivo reconhecimento da cultura negra e indígena implica em mudança nos discursos, lógicas e posturas, no ensino, no currículo e nos livros didáticos. Esse reconhecimento exige questionar relações étnico-raciais baseadas em estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos outros, próprias de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004).

Gomes (2011) nos aponta um caminho para a reflexão a respeito do sentido de uma Educação para as relações étnico-raciais, ao defender que essa educação diz respeito a um projeto de convivência positiva na diferença, considerando que somos indivíduos distintos, e tal fato não deve ser visto como um problema. O que necessita ser problematizado é o fato da diferença em nosso país ser desencadeador de profundas desigualdades. Essa educação, ou reeducação, diz respeito à desconstrução da ideia que alguns indivíduos são mais importantes, ou melhores que os outros, diz respeito ao combate da visão racista, defensora de uma superioridade da população branca.

Segundo Gomes (2011), todo esse processo de luta pelo direito à diferença e a própria existência da Lei nº 10.639/03 estão localizados em um campo mais complexo e tenso, o contexto das relações étnico-raciais. De acordo com a referida autora:

[...] as relações étnico-raciais são as 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, 2011).

É importante ressaltarmos que a fundamentação dos conflitos étnico-raciais se baseia em construções históricas, sociais e culturais, ou seja, é firmada em conceitos com potencial de serem alterados no decorrer do tempo, desde que haja atuação intencional e permanente sobre os mesmos. As pesquisas em educação para as relações étnico-raciais estão vinculadas à urgência de superação dos estigmas do passado colonial de escravização de milhares de indivíduos negros no Brasil, condição histórica que perpetuou uma mentalidade racista que ainda hoje emerge por meio de ideias, discursos e práticas discriminatórias.

Voltando a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, podemos afirmar que ela se referenciou politicamente no “Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), que orientou a elaboração do Plano Plurianual (PPA 2012-2015), resultando na criação de um programa específico intitulado *Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial*, e na incorporação desses temas em 25 outros programas, totalizando 121 metas, 87 iniciativas e 19 ações orçamentárias, em diferentes áreas da ação governamental. Os programas, metas, iniciativas e as ações orçamentárias podem ser localizados no Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015.<sup>26</sup> Uma das metas do PPA-2012-2015 tratou da produção e difusão de publicações, e de outros instrumentos de orientação

---

<sup>26</sup> Acessado na página da SEPPIR - [http://www.planejamento.gov.br/\(a\)ssuntos/planeja/plano-plurianual/publicacoes/2012-2015](http://www.planejamento.gov.br/(a)ssuntos/planeja/plano-plurianual/publicacoes/2012-2015).

que ofereçam suporte à formulação e monitoramento das políticas de promoção da igualdade racial, incluindo a perspectiva de gênero.

Cabe dizer que a SEPPIR, esteve vinculada ao Ministério da Justiça de 2003 a 2017. No governo Temer, por força da Medida Provisória nº 768, de 2 de fevereiro de 2017, esta secretaria passou a compor a nova estrutura do Ministério dos Direitos Humanos, fato que não agradou a muitos setores do Movimento Negro em razão do prejuízo político, da quebra na atuação e programas em funcionamento.

Dada a articulação interministerial da SEPPIR, e também a criação de outros espaços responsáveis pela temática das relações étnico-raciais, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), criada em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no ano de 2011. A SECADI foi estruturada por meio de um conjunto de diretorias, e, dentre elas, a *Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais*. Esta diretoria responsabilizou-se por Programas de formação Continuada de Professores(as) com vista à implementação da Lei 10.639/03, e para a educação quilombola em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES. Desse modo, foram publicados editais públicos com financiamento do governo federal para a oferta de cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR. Dentre essas ações podemos destacar o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento e o Prêmio Curta Histórias<sup>27</sup>. O primeiro tem por objetivo proporcionar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior. O segundo trata-se de uma premiação voltada aos alunos matriculados na Educação Básica da rede pública de ensino de todo o país, em sua segunda edição, o prêmio tem como tema Personalidades Negras. Essa iniciativa visa incentivar novos talentos, e favorecer o desenvolvimento das atividades pedagógicas e audiovisuais de cunho cultural e educativo em escolas públicas brasileiras<sup>28</sup>. Resultante dos cursos ofertados, com o financiamento assegurado, foi produzido um largo conjunto de publicações oriundas dos

---

<sup>27</sup> Mais informações disponíveis em: <http://curtahistorias.mec.gov.br/premio>.

<sup>28</sup> Detalhes em disponíveis em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/programa-de-desenvolvimento-academico-abdias-nascimento>

trabalhos finais dos cursos, da produção de material didático-pedagógico para os mesmos, como também, a publicação de trabalhos resultantes de pesquisas acadêmicas a partir das informações obtidas nos mesmos. Isso significou a criação e sustentação de produções de diversos(as) agentes: pesquisadores(as), professores(as) do ensino superior e da educação básica e seus(as) estudantes. As publicações foram distribuídas nas escolas e disponibilizadas no portal do Ministério da Educação.

Outro marco muito importante, o qual resultou de décadas de luta do movimento negro para incorporar a juventude negra nas principais universidades do país, foi a conquista do direito à inclusão, por meio de cotas afirmativas, consolidado por meio da lei 12.711/2012, que prevê ingresso de negros, índios e pobres nas universidades públicas federais, aprovada pelo Congresso Nacional, sancionada pela Presidenta da República Dilma Rousseff e regulamentada pelo governo federal, em vigor desde então. Até 2016 as Universidades públicas federais estão obrigadas a reservar 50% das vagas que serão destinadas à incorporação de pobres, negros e indígenas oriundos de escolas públicas.

O Grupo de Trabalho (GT) 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais da ANPEd, foi criado oficialmente na 24<sup>a</sup> Reunião Anual da Associação, em 2001, vinte e seis anos após a criação dessa associação. A criação deste GT se deu por meio da mobilização de pesquisadores(as) negros(as) e não-negros, que já participavam da associação e realizaram intenso trabalho e debate no âmbito da ANPEd. Desse modo, como é norma da associação, primeiro foi criado o Grupo de Estudos (GE) - 21, e, depois de dois anos o GT-21. Cabe assinalar que o GT foi inicialmente nomeado GT 21- Afro-Brasileiros e Educação, e, depois, passou a ser denominado GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais. Na página da ANPEd, acerca da mudança de nome do GT, assim está expresso:

[...] tais mudanças expressam um movimento interno de interpretações de ordem política e epistemológica entre os integrantes do GT, bem como a intenção de ampliar a sua abrangência para o recebimento de trabalhos que abordem a temática indígena, algo que esteve presente na origem da proposta do referido GT. O então GE Relações Raciais/Étnicas e Educação foi fundado com o apoio de mais de quinhentos associados individuais e por inúmeras instituições de pesquisa científica iniciando suas atividades durante a 25<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018).

A ANPEd, em parceira com a Ação Educativa, criou, em 1999, viabilizou a realização do Concurso Negro e Educação, com financiamento da Fundação Ford. O objetivo do concurso era de expansão no quadro “[...] de pesquisadores na área, abrangendo iniciantes, graduados, mestrandos, mestres e doutorandos”. Este concurso permitirá a emergência do GT, pois ele se torna “[...] um dos espaços destinados à consolidação da formação dos egressos do concurso”.

(ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2018).

Em paralelo aos acontecimentos ocorridos no âmbito da ANPEd, têm-se o Programa Políticas da Cor, realizado pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, em 2002; o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, coordenado pela Fundação Carlos Chagas<sup>29</sup>.

O GT 21 da referida associação reúne pesquisadores(as) que têm atuado tanto na associação quanto em Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS) no interior de instituições de ensino superior<sup>30</sup>, Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEAB), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)<sup>31</sup>, Conselho Nacional de Educação (CNE), Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA)<sup>32</sup>, Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). Além disso, esses(as) pesquisadores(as) têm importante atuação no processo de estabelecimento das ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior.

As ações, programas, grupos de trabalhos, órgãos e instâncias oficiais, além dos grupos de pesquisas cadastrados na base de dados do diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), apontam para o fato de que a população negra e seus(as) descendentes no Brasil são alvos de ataques de comportamentos, atos e processos educativos racistas, discriminatórios e violentos.

Tal fato é demonstrado, por exemplo, por estatísticas como aquelas demonstradas pelo Atlas da Violência, publicado em 2017, como resultado de pesquisa desenvolvida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e IPEA que apresenta um aumento de homicídios de pessoas negras (18,2%) entre 2005 e 2015, e, no mesmo período a redução de 12,2% entre 2005 e 2015 de homicídios contra pessoas não-negras. O atlas demonstra ainda que, foram assassinadas

<sup>29</sup> O Programa Políticas da Cor possibilitou, por meio da seleção de projetos de ingresso e permanência de alunos(as) negros(as) na Universidade, a participação de bolsistas negros(as), licenciandos(as), na ANPEd. O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford financiou bolsas, em nível da pós-graduação, para negros(as), indígenas, deficientes e outros segmentos em situação de desigualdade socioeconômica e regional, na produção de teses e dissertações. O programa contribuiu para a formação acadêmica e o desenvolvimento de pesquisas nestes campos, além de formar intelectuais que atuam hoje em universidades e demais instituições do ensino superior públicas e privadas, na graduação e na pós-graduação. (ANPEd, s/d).

<sup>30</sup> O ponto de partida para a criação dos NEABs nas IES foi o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), em 1959, da Universidade Federal da Bahia. Este centro atua no ensino de graduação, pós-graduação e extensão com centralidade na produção de quadros profissionais e desenvolvimento de pesquisas que se debruçam sobre a vida, o sofrimento e as lutas dos escravos(as) e de seus descendentes.

<sup>31</sup> Criada em 2000, uma entidade civil, sem fins lucrativos congrega pesquisadores(as) negros(as) no

<sup>32</sup> A CADARA foi instituída em 28 de dezembro de 2005, composta por representantes da então Secad, de outros órgãos da administração federal, estadual ou municipal, e por representantes dos movimentos sociais organizados e da sociedade civil.

4.621 mulheres em 2015, taxa de 4,5 mortes para cada 100 mil mulheres e que houve um aumento de 22% da mortalidade de mulheres negras e a redução de 7,4% da mortalidade de mulheres não negras (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Não estamos com isso dizendo que a violência praticada contra pessoas não-negras não deva ser pensada e combatida. Mas, queremos chamar a atenção para o fato de que a população negra, especialmente, as mulheres (cisgêneras<sup>33</sup> ou não) são aquelas que mais são vítimas de violências em nosso país. A este respeito utilizamos o documento intitulado *Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*, do IPEA, publicado em 2013, que expõe o quanto as mulheres negras são as mais penalizadas socialmente, na medida em que se encontram no patamar menos favorecido da pirâmide de poder econômico, figuram entre as mais atingidas pela violência doméstica, recebem os menores salários e enfrentam as piores condições de vida (MARCONDES *et. al.*, 2013).

De outra parte, quando nos voltamos para os dados da educação, lidamos com os resultados de estudo, por exemplo, realizado pelo Movimento todos pela Educação, datado de 2016, uma organização apoiada por grandes grupos empresariais como a Fundação Bradesco, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o que significa dizer que mesmo setores da direita no Brasil reconhecem as desigualdades educacionais a que estão (e sempre estiveram) submetidas a população negra no Brasil. O movimento, a partir de dados da PNAD/IBGE, indica que 45% da população que se declara parda e 8,6% da população que se declara negra, em comparação à população declarada branca (45,5%), no país, são afetadas por desigualdades educacionais.

Na Educação Infantil, a diferença entre os percentuais de atendimento às crianças brancas e pardas foi, em 2014, de 7,5 pontos percentuais (p.p) na Creche e 3,8 p.p. na Pré-Escola. [...] Na faixa etária de 6 a 14 anos, correspondente ao Ensino Fundamental, as taxas de atendimento não são tão disparecidas entre brancos, pretos e pardos, mas quando se observa o percentual dos jovens que conseguem concluir essa etapa até, no máximo, os 16 anos, nota-se novamente o peso da desigualdade. Enquanto essa taxa é de 82,6% entre a população declarada branca, os percentuais entre os jovens declarados pretos e pardos são de apenas 66,4% e 67,8%, respectivamente. Uma diferença que chega a 16,2 p.p. A diferença entre o percentual dos jovens de 15 a 17 anos brancos que estão no Ensino Médio e os jovens pretos e pardos é de cerca

<sup>33</sup> Refere-se a pessoas bem ajustada ao rótulo de identidade de gênero (mulher ou homem) que recebeu ao nascer em função do seu órgão genital (macho ou fêmea). Indivíduos cisgêneros estão de acordo, e normalmente se sentem confortáveis, com os códigos de conduta (incluindo vestuário) e papéis sociais atribuídos ao gênero a que pertencem, ao contrário de indivíduos transgêneros que, de muitas e variadas formas, se sentem desajustados em relação aos rótulos de gênero que originalmente receberam ao nascer (BONASSI, 2017, p. 24). Dissertação disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182706/349130.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 maio 18.

de 15 p.p. [...] Dentre os jovens de 15 a 17 anos que não estão no Ensino Médio, uma parcela deles já abandonou a escola e outra ainda está no Ensino Fundamental. A taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental é de 5,6% entre os alunos brancos e 16,3% e 12,6% entre os alunos pretos e pardos, respectivamente. Já dentre os que estão fora da escola - 1,7 milhão no total - uma parcela de 9,6% e 58,7% são, respectivamente, pretos e pardos - taxas maiores que a participação desses grupos na população geral de 15 a 17 anos (respectivamente, 8,3% e 50,4%). (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Os dados apresentados na citação anterior têm sido revelados por todos(as) pesquisadores(as) negros(as) que têm como objeto de estudo as relações étnico-raciais e educação escolar. Para além daqueles que se referem à matrícula, ao ingresso e à permanência na escola, há aqueles que apontam para as relações violentas vividas por meninos negros e meninas negras, professoras negras e professores negros no cotidiano e espaço escolar. Desse modo, já afirmava Gomes (2003, p. 169) que:

[...] a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

A escola, pensada como instituição social, é local de prática de racismo institucional e do que Munanga (2003) define como racismo individual. Por meio de textos, imagens, práticas e relações sociais e corporais pessoas são classificadas e rotuladas como possíveis ou não ao convívio social. Assim, ao não enfrentar e deseducar práticas preconceituosas e racistas, por meio dos conhecimentos que ela faz circular, a escola reitera práticas e saberes consolidados nos contextos sociais. Ela inscreve nos corpos modelos e ideais de existências humanas. Retomando a Gomes (2003) podemos afirmar que a escola pode favorecer aprendizados escola coloquem o corpo negro

[...] como símbolo de beleza, e não de inferioridade [...] como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental. (GOMES, 2003, p.170)

Acrescentaríamos a defesa da autora de que também os manuais didáticos do ensino médio posicionam o corpo negro em lugares de inferioridade, ou de não reconhecimento social. Vimos isso quando em nosso trabalho de conclusão de curso verificamos que, em livros didáticos de Biologia do ensino médio, na apresentação de doenças parasitárias ou infecciosas, cujo meio de propagação é a água de enchentes em espaços urbanos, por exemplo, a retratação humana é sempre a de um(a) negro(a) (SILVA, 2013).

Contudo, apostamos que a educação escolar pode ser outro espaço; ela pode ser pensada como espaço potencial para a mudança da apresentação dos corpos e das histórias da população

negra às crianças e adolescentes. Pensar a escola como espaço possível para uma “educação do preconceito”, parafraseando o título do livro organizado por Gallo e Souza (2016), nos faz acreditar que é o primeiro passo para o enfrentamento e superação dos atos de racismos nela e por ela praticados. Nessa direção, ao consideramos que todos os componentes curriculares (disciplinares) da Educação Básica são responsáveis por ações que podem propiciar uma vivência de práticas e circulação de textos que apontem para a admissão das diferenças, por meio de relações étnico-raciais pautadas em uma ética da existência que não aniquele o outro. Isso implica em construirmos, no ambiente escolar, espaços de solidariedade, espaços de generosidade. Desse modo, considerando a nossa experiência, e das mulheres negras no contexto da educação escolar; considerando toda a publicação e dados estatísticos sobre as condições e situação das mulheres negras na sociedade brasileira, e o investimento do governo federal, no Brasil, a partir do final do século XX e começo deste século XXI, é que procuramos pela mulher negra retratada nos livros didáticos de Biologia. Que lugar elas ocupam nestes livros? Que imagens de mulheres negras os livros didáticos de Biologia, das coleções aprovadas pelo PNLD 2015, apresentam? Onde elas estão localizadas nestes livros? Estes livros se comprometem com a discussão das relações étnico-raciais na educação básica? Cumprem com o que as políticas e documentos oficiais assumiram ao longo das últimas três décadas?

Estas perguntas estiveram rodeadas pelos seguintes objetivos: Localizar as imagens de mulheres negras presentes nos livros das coleções aprovadas pelo PNLD-2015; Verificar a localização das imagens ao longo da coleção; Discutir as ideias associadas às imagens de mulheres negras nos livros; Indicar os temas, conteúdos e assuntos aos quais as imagens das mulheres foram associadas pelos(as) seus(as) autores(as), e se há alguma contribuição do uso das mesmas para a educação das relações étnico-raciais no texto didático de Biologia.

Defendemos que a sociedade brasileira foi estruturada a partir de posições racistas. Ela, ao longo de séculos, carrega posicionamentos fundamentados em hierarquias, as quais negligenciam o fato de que negros/negras são sujeitos de direito; negam-lhe, nas relações sociais e culturais, a sua humanidade. Para combater tais distorções a educação para as relações étnico-raciais, proposta por um conjunto de pesquisadores(as) negros(as) e não-negros(as), visa contribuir para o questionamento do nosso olhar, das nossas concepções naturalizadas e fixistas acerca do que é ser negro/negra. Tal educação pressupõe a responsabilidade moral e política de grande parte de indivíduos não-negros(as) em reconhecer os privilégios que lhes foram dispostos, os quais estruturam as nossas instituições, assegurando inclusive o imaginário depreciativo criado em torno da ideia de negritude.

Estudar as relações étnico-raciais no Brasil, para os indivíduos de qualquer identificação étnico-racial, é colocar em revista a sua própria história, pois os problemas sociais brasileiros, em grande medida, estão relacionados ao racismo. Ao aprovar a lei 10.639, pela primeira vez, o Estado Brasileiro se comprometeu oficialmente, ainda que timidamente, no combate ao racismo no espaço da educação escolar. A esse respeito, a relatora do Parecer nº 3, de 10/03/2004 sobre as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aponta que

[...] ao pensarmos a Educação para as relações étnico-raciais percebemos que o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (BRASIL, 2004, p.13).

Acreditamos que a reparação e a valorização da identidade, da cultura e da história dos(as) negros(as) brasileiros(as), como indicado por Gonçalves em seu parecer (2004), inclui a efetivação de uma formação problematizadora a respeito do racismo, preconceito e da discriminação racial, tanto para alunos quanto para docentes na educação básica e na universidade. É, portanto, necessário criar as condições para que as sutilezas da linguagem e das representações, as quais são carregadas de violências e historicidade, sejam questionadas, um exemplo disso são os modos como o corpo negro é veiculado no livro didático.

Considerando que os conhecimentos que constituem o currículo e seus textos, dentre eles o livro didático, estão envolvidos naquilo que somos e no que nos tornamos; eles, em alguma medida, influenciam os modos de sentir, ver e estar no mundo (SILVA, 2007). Para pensarmos no livro didático e no currículo nessa perspectiva, recorremos a textos de pesquisadores(as) em educação que têm como referência o campo dos Estudos Culturais, pois a partir dele, há um destaque para a centralidade das questões de “identidade” ou de “subjetividade” na problematização da educação e dos textos didáticos. Inserido neste contexto de materialização de um currículo, o livro didático estabelece, portanto, posições e lugares dos sujeitos no mundo, e, como instância educativa, coloca em diálogo/conflito valores e posições culturais, pois estes se instituem em meio a relações de poder (SANTOS, 2004).

Na seção seguinte apresentaremos o processo de leitura e análise das imagens fontes de nossa pesquisa.

## 4 O PROCESSO DE LEITURA DAS IMAGENS DAS MULHERES NEGRAS

### 4.1 O movimento analítico

Ancorada na perspectiva descritivo-interpretativa, e em procedimentos exploratórios-explicativo, no movimento de análise das imagens de mulheres negras localizadas nos livros didáticos consideramos alguns aspectos das análises culturais, tais como: voltar a atenção para as imagens do ponto de vista da sua produção com, e no interior de relações de poder; o esforço de ler e captura-las a partir das “[...] mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das forças históricas”, como afirmam Nelson, Treichner e Grossberg (1996), conforme registro de Wortmann (2002, p. 76); buscar pelas “[...] histórias assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias, e não pela busca das “causas” (WORTMANN, 2002, p. 77) construídas pelas imagens de mulheres negras nos LD de Biologia; orientar nosso olhar sobre a imagem considerando que a representação das mulheres negras nas imagens participa da constituição das ‘coisas’, não sendo vista como um mero reflexo dos eventos que se processam no mundo.

Desse modo, defendemos que “[...] os signos das linguagens carregam conceitos, sentidos, significados que a linguagem funciona, linguagens são sistemas de representação.” (HALL, 1997, *apud* WORTMANN, 2001, p. 156). Nessa forma de lidar com a representação questões como o que significa uma imagem, por nós foram consideradas. A pergunta pela representação, em nossa análise, não apresentou, portanto, respostas únicas ou corretas. Ou ainda, não estávamos em busca de respostas únicas ou corretas.

Assim, em nossa leitura das imagens selecionadas para nossa pesquisa – o nosso *corpus*, nos interessamos pelas rupturas e continuidades nas representações, nos textos e contextos nos quais elas estavam presentes. Para isso, foi necessário irmos a busca dos textos e documentos que provocaram a veiculação e produção de imagens de mulheres negras nos livros didáticos de modo que elas pudessem ser configuradas em cenários opostos à situações consideradas socioculturalmente como de “menor valor”. Desse modo, utilizamo-nos dos Editais do PNLD, publicados a partir de 2007, uma vez que eles demarcam um tempo histórico em que são delimitados, como critérios de exclusão de obras, a veiculação de preconceitos de origem, cor, etnia e gênero, entre outros, em seus textos e imagens. No contato com essas fontes produzimos o nosso olhar no diálogo com as referências teóricas que adotamos e constam das seções anteriores desta dissertação. O principal desafio estava colocado - realizar a análise, afinal este é um texto acadêmico e nele é exigido que se dissesse do procedimento e da perspectiva teórica da análise realizada.

Na versão do texto de qualificação havíamos nos comprometido com as análises culturais como proposta para a nossa análise. No entanto, a dúvida sobre a fidelidade ao compromisso instalou-se à medida que a análise foi tecida. Entendemos, ao final e na escuta da banca de defesa, que nosso compromisso não estava satisfatoriamente cumprido, mas de modo igual, defendemos que elementos das análises culturais foram apropriados por nós. Sendo assim, tomamos as imagens enquanto produção e representação de sujeitos que ocupam posição social, política e cultural localizada; que privilegiam/elegem referências identitárias – em nosso contexto marcado pelo padrão masculino, branco, de classe média, urbano, heterossexual, e desencadeiam processos educativos e formativos particulares.

A partir das inspirações no ECC e Educação defendemos que o livro didático LD atua na produção e no consumo de identidades pelos jovens aos quais se destina. Levando em consideração que a cultura apresenta elementos residuais, os quais são percebidos nos processos e práticas sociais ancoradas nos resquícios de modelos já estabelecidos no passado (MORAES, 2016), no tópico a seguir, traremos o histórico da emergência do conceito de raça nas Ciências do século XIX, o estabelecimento da Ciência da Raça no âmbito das ciências biomédicas no início do século XX e seu abandono formal pela ciência e as consequências desses conceitos na atualidade.

Desse modo, para a realização do nosso procedimento analítico desencadeamos um movimento exploratório-explicativo-descritivo do que buscávamos nos LD: a localização das imagens de mulheres negras; os temas, conteúdos e assuntos aos quais estas imagens foram associadas pelos autores(as), e, a descrição das ideias associadas às mulheres negras veiculadas pelas coleções.

Na esteira do que problematizam os Estudos Culturais, nos baseamos numa concepção de identidade socialmente construída, fragmentada, múltipla e descentrada. Em nosso caso, a imagem da mulher negra, no livro didático, pode ser associada a contextos sociais e culturais e modelos identitários que circulam na educação escolar via verdades da Biologia, como por exemplo, pela verdade do fenótipo.

Concebemos assim que os grupos vivenciam processos de identificação descontínuos, instáveis e até mesmo antagônicos. Nos pre-ocupamos, com uma leitura e uma análise das imagens, que pudesse desvelar o modo e lugar pelos quais a mulher negra é retratada/representada nos livros didáticos de Biologia. No percurso, fomos movidas a observar se as imagens e textos a elas vinculados evidenciavam a potência da mulher negra para a produção material, intelectual, científica e cultural, no processo educativo da Biologia escolar e em todas as esferas de nossa sociedade.

Na leitura exigimo-nos considerar a história de subalternização e apagamento das mulheres negras como sujeitos sociais, culturais e de conhecimento – inclusive o científico. Tal exigência se deu a partir da tentativa de pensar o quanto, de fato, se produz, pelo livro didático a ruptura à invisibilidade da mulher negra, o quanto de sua história emerge da contextualização proposta pelo livro. O livro possibilita refletir sobre as mudanças de sentidos e significados atribuídos à identidade mulher negra no Brasil a partir das últimas décadas do século XX, tratando essas mulheres como sujeitos?

Buscando responder a tais questões apresentamos a seguir as localizações nas obras e os conteúdos da Biologia aos quais as imagens de mulheres negras estão presentes.

#### **4.2 A localização das imagens de mulheres negras nos livros didáticos**

Dentre as nove coleções analisadas chegamos a um total de 89 imagens, a identificação do lugar em que elas estão localizadas nos livros didáticos e as áreas científicas/temáticas, que compõem o contexto dos livros onde aparecem, estão descritos nos parágrafos que seguem. Contudo, antes de passar à apresentação desta localização, indicamos aos(as) leitores(as) do trabalho os conteúdos que são abordados nas coleções. Estes conteúdos, revelam uma seleção, interessada, política e cultural de diversos agentes políticos e culturais; está para além de uma simples organização e apresentação linear e desinteressada de saberes científicos do campo biológico; não é uma simples ordenação de uma proposta de currículo oficial. Eles associam-se a olhares particulares, perspectivas, objetos, questões culturais, políticas e sociais que se deseja para a composição de modos de pensar, sentir e fazer. Portanto, os conteúdos escolares dispostos também nos textos didáticos, estão interessados na produção de identidades, de sujeitos.

Com essa perspectiva observamos que os conteúdos do campo do conhecimento biológico apresentado nos livros que analisamos são, em regra geral, os mesmos dispostos nas diretrizes e orientação curriculares oficiais do estado brasileiro – propostos, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Estes conteúdos, classicamente, estão atrelados a grandes áreas científicas como a Anatomia, Biofísica, Biologia Celular, Bioquímica, Botânica, Desenvolvimento e Reprodução Humana, Ecologia, Embriologia, Evolução, Fisiologia, Genética, Histologia, Microbiologia, Saúde e Zoologia. Portanto, ao serem selecionados conteúdos destas áreas e não de outras, e nelas, alguns conteúdos e modos particulares de referência, entendemos que há intencionalidades

específicas no processo educativo escolar e na produção do livro didático. Com esse entendimento é possível dizer que este tipo de livro é também uma produção curricular.

Localizamos as imagens predominantemente, nas seguintes áreas e temas: Anatomia (sistema genital, sistema cardiovascular); Evolução; Fisiologia Humana; Genética (anomalias, biotecnologia); Reprodução Humana (doenças sexualmente transmissíveis - DST, atualmente denominadas infecções sexualmente transmissíveis – IST, métodos contraceptivos, e demografia e indicadores sociais); Histologia (imunologia, sistema muscular); Zoologia (desenvolvimento animal, nematóides, fungos, vírus), e; Saúde (imunologia e nutrição). Cabe salientar que, das 89 imagens localizadas duas foram encontradas na área Ecologia, tema *biomas* e uma no conteúdo da área Botânica, seção Ciência, Tecnologia e Sociedade. Elas estão ainda associadas a determinados fenômenos, processos, estruturas e sistemas biológicos: amamentação, gestação e parto; desenvolvimento embrionário humano; herança genética; herança da cor da pele; adoecimento (elefantíase<sup>34</sup>, osteoporose, doença hemolítica do recém-nascido); estrutura muscular, e, sistema genital.

Essa localização das imagens de mulheres negras nos permite afirmar que elas estão coladas a conteúdos de áreas do conhecimento biológico que, do ponto de vista histórico, sustentaram e sustentam discursos e verdades sobre raça, gênero, sexo e sexualidade – Anatomia, Fisiologia, Evolução, Genética.

Com a localização das imagens e no movimento da análise realizada constatamos a presença de questões já presumidas ou conhecidas por nós sobre a emergência das imagens das mulheres negras nos livros didáticos de Biologia, e, assim passamos a identificar as suas interconexões. Nesse sentido, a partir da descrição das obras e das imagens das mulheres negras, dos lugares destinados à elas nos livros, numa leitura longitudinal e transversal dos mesmos pudemos eleger quatro eixos de análise, que estão desdobrados nas subseções que seguem, a saber: *A imagem da mulher negra compondo ensinamentos sobre a lactação e maternidade; A mulher negra: exemplo de ser humano e transmissora de cultura; A Mulher Negra na Ciência e o papel do cuidado e As temáticas étnico-racial e de gênero em evidência no livro didático de Biologia.*

---

<sup>34</sup> Um tipo de parasitose, *Wuchereria bancrofti*, por nematóides que acometem o ser humano.

#### 4.3 A imagem da mulher negra compondo ensinamentos sobre a lactação e maternidade

A mulher negra associada à gravidez, maternidade e amamentação se faz presente em sete das nove coleções estudadas. A figura 1, uma fotografia localizada no capítulo *Sistema Genital (Gênero, sexo e sexualidade)*, item *Amamentação (ou aleitamento)*, da Coleção *Biologia: unidade e diversidade*, apresenta uma pessoa, a qual na cultura brasileira pode ser dita como mulher adulta. Os dados fenotípicos, cabelos crespos e pele negra, marcam a representação de mulher negra. Na imagem a mulher, de cabelos curtos, está sentada, amamentando e sorrindo, com olhar voltado para o bebê fenotipicamente negro. A mulher veste roupas, a nossos olhos, de cor branca, e o bebê está vestido com roupa de mangas longas, também brancas. O ambiente tem fundo levemente desfocado e mobiliário claro.

A figura 1, uma fotografia, tem sua produção atribuída a SelectStock/Getty Image, empresa que fornece imagens com fins comerciais. A imagem que analisamos representa uma mulher negra, mãe e feliz no ato retratado (amamentar). Essa imagem nos coloca diante de uma possibilidade de identificação da representação da mãe, mulher negra. Em sua legenda, está o seguinte texto:

Além do valor afetivo, a amamentação oferece ao bebê o leite materno, alimento nutritivo, rico em anticorpos e fornecido em condições ideais de temperatura e higiene. Durante a amamentação, a produção aumentada de prolactina pode impedir a secreção de LH e talvez de FSH, inibindo a ovulação. A amamentação, portanto, muitas vezes funciona como um anticoncepcional natural. Trata-se de uma adaptação evolutiva, pois, enquanto um dos filhos está sendo alimentado pela mãe, ela não irá despender energia e nutrientes com o desenvolvimento de outro. Eventualmente, contudo, a ovulação pode ocorrer durante o período da amamentação (FAVARETTO, 2013b, p. 228).

O processo de amamentação descrito cumpre com o que pode ser denominado como tarefa das ciências biológicas: elucidar e apresentar uma base explicativa para os denominados fenômenos biológicos. Portanto, ela apresenta elementos que fundamentam os eventos hormonais e fisiológicos, portanto, biológicos, no processo de liberação do leite materno e da

**Figura 1 - Mulher negra amamentando 1**



**Fonte:** Favaretto (2013, v. 2, p. 228).

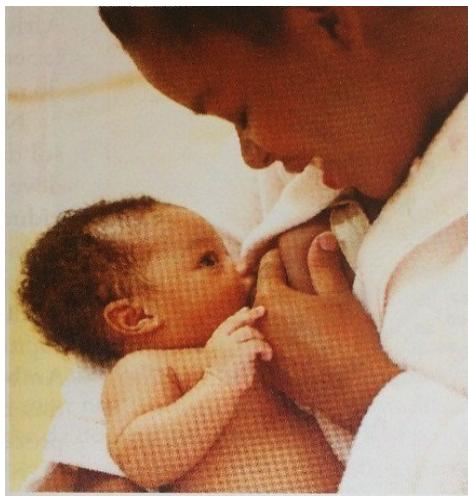
ovulação feminina. No entanto, de tais fenômenos são retiradas as dimensões cultural e econômica, tornando a amamentação um ato principalmente instintivo e a ovulação um fenômeno que pode ser controlada pela mãe que amamenta.

Percebemos várias articulações entre imagem e texto, desde as cores utilizadas até a produção/articulação da responsabilidade materna, redução da amamentação a um ato psico-biológico e de garantia à saúde da criança. Além dessas referências psico-biológicas, não encontramos outros apontamentos sobre aspectos da dinâmica social e cultural na qual a amamentação é tomada em nossa sociedade pelas mulheres. O texto do livro didático não produz a ruptura com uma noção biologizante da amamentação, nem produz ensinamentos que destaquem outra forma de significar a lactação a partir de uma educação científica que considera a ampla gama de elementos socioculturais que a imagem carrega e o ato da mulher negra amamentar suscita, a sua história. O livro didático constrói um entendimento de que não há distinção entre a amamentação da mulher negra e da mulher não-negra, uma vez que se restringe ao biológico/fisiológico, distanciando-se de problematizações entre o campo do conhecimento biológico e seus efeitos ou interações com os campos social e cultural.

Desse modo, se o livro faz uso da imagem de uma mulher negra no texto que constrói sobre lactação e sistema urogenital, de outro, ele faz desaparecer seu pertencimento étnico-racial no modo como desenvolve o texto didático. Há um jogo capaz de apagar a presença da mulher negra, ou do pertencimento étnico-racial da mulher representada. Não há elementos textuais que mantenham, a partir dos conceitos biológicos, a visibilidade da mulher negra e o diálogo que permita o reconhecimento e a articulação entre biologia e pertencimento étnico-racial ou entre biologia e mulher negra que amamenta.

Como se configura historicamente os sentidos de ser mãe para a mulher negra? Na perspectiva universalizante da Biologia hegemônica, a inclusão da imagem da mulher negra no livro didático não considera distinções entre a história de vida das mulheres negras e das mulheres não negras, no Brasil. A inserção da imagem da mulher negra é uma conquista que ocorre nesse campo conflitivo, de uma Biologia hegemônica, no qual o esse sujeito é universalizado, sua historicidade não tem lugar. Na perspectiva biologizante, a veiculação da imagem de mulheres negras no LD é produto de mudanças no campo sociocultural capazes de trazer esse sujeito para esses materiais didáticos, porém o tratamento reducionista e conceitual da disciplina não é capaz de evidenciar a sua historicidade.

Em outras imagens das coleções verificamos o mesmo modo de uso e apresentação das imagens, como nas figura 2 e 3, apresentadas pela coleção *Novas bases da Biologia* de Bizzo (2014):

**Figura 2 - Mulher negra amamentando**

**Fonte:** Bizzo (2014, v. 3, p. 189).

**Figura - Mulher negra amamentando**

**Fonte:** Bizzo (2014, v. 1, p.287).

As imagens das mulheres negras amamentando seguem um mesmo padrão estético e gráfico, elas nos remeteram a textos e leituras que realizamos, ao longo do mestrado, sobre o processo histórico da mulher negra no e sua íntima relação com a amamentação. Neste sentido, vimos que há uma história das mulheres negras que se distingue da história das mulheres brancas, no que diz respeito ao ato de amamentar. De fato, todas as mulheres na condição de animais vertebrados e da ordem dos mamíferos, estão classificadas pela Biologia como pertencentes à classe *Mamalia*. Nesta condição, de animalidade, caso não apresentem nenhuma anomalia, elas possuem um organismo complexo, composto por um arsenal hormonal que permitem às suas mamas, no período pós-parto, produzirem e liberarem o leite materno – alimento para a cria. No entanto, tal processo biológico foi estrategicamente apropriado na cultura, na política e na economia para localizar e definir a posição de algumas mulheres naquilo que foi sendo definido como maternidade. Não é a toa que estudiosas como Davis (2016) e Bandinter (1985), entre outras, afirmarão que a maternidade e o amor materno não são dados de uma natureza biológica, mas uma produção da cultura, portanto, política e interessada. Bandinter (1985, p. 9) afirma, na edição brasileira de sua obra, que “[...] a mãe permanece, em nosso inconsciente coletivo, identificada a Maria, símbolo do indefectível amor oblativo”.

Considerando os corpos das mulheres negras, e ainda as especificidades da história colonial e escravocrata da sociedade brasileira, é possível afirmar que, por séculos, os sentidos e as representações de maternidade e da amamentação foram distintos para mulheres negras e não-negras. Remetendo-nos ao período escravocrata, localizamos a figura da ama-de-leite, mulheres negras que amamentavam os filhos dos senhores e das senhoras brancas, das elites agrárias no Brasil. No entanto, no período citado, embora as mulheres negras alimentassem crianças que não eram nascidas de seus ventres, esse ato por elas praticado não foi associado à

maternidade – elas não passavam de amas de leite, de modo que o ser mãe, passa pela produção de sentidos, de sua inserção nos sistemas de significação vigente na sociedade.

A pesquisadora norte-americana Davis (2016), mostra que a exaltação ideológica da maternidade – muito popular no século XIX – não se estendia às mulheres escravizadas. Essas eram vistas como “reprodutoras”, reificadas e valoradas por sua capacidade reprodutiva, o que foi levado ao extremo com a abolição do tráfico internacional. Essa realidade basicamente não difere do vivenciado pelas afrodescendentes em todo o continente latino-americano, incluindo o Brasil.

Na medida em que eram consideradas como “reprodutoras” e não como mães, os filhos das mulheres escravizadas eram comumente vendidos e enviados para longe delas. Davis (2016) salienta que as mulheres eram obrigadas a deixarem seus bebês sob os cuidados de crianças pequenas ou de mulheres escravizadas mais velhas - que já não tinham mais condições de realizar o trabalho na lavoura, e, devido à impossibilidade de amamentar ao longo do dia, elas suportavam a dor causada pelo inchaço das mamas.

No contexto das relações de poder estabelecidas naquele período, a maternidade não incluía os corpos de mulheres negras, conforme os processos simbólicos e materiais vigentes. Os corpos dessas mulheres eram impedidos de viver a maternidade em relação a seus próprios filhos, amamentando as crianças dos senhores e senhoras brancos(as), estavam impedidas de atuar como mães de seus descendentes.

Do ponto de vista cultural, portanto, a representação da mulher negra na experiência da maternidade é recente, considerando os aspectos da história do Brasil que destacamos em parágrafos anteriores. Importa destacar que no período de produção do edital de seleção do PNLND dos livros didáticos fonte de nosso estudo, no ano de 2013, o movimento negro brasileiro lutava pelo direito elementar à vida para a juventude negra e também contra as esterilizações em massa de mulheres negras e pobres, heranças da década de 1990, conforme Cardoso (2017) relata. Assim, nesse contexto de entrecruzamento dessas ações e de amplo debate étnico-racial no Brasil, da luta do feminismo negro, além do avanço na legislação educacional, foram produzidos os livros didáticos de Biologia, nos quais vemos a representação imagética da mulher negra colada, de uma mulher com criança no peito, à maternidade e ao processo biológico da lactação. Essa inserção ocorre também, devido a obrigatoriedade dos autores do LD's atenderem aos critérios de promoção de representações equivalentes da diversidade de indivíduos e distintos fenótipos e pertencimentos étnico-raciais existentes no Brasil.

Entendemos que a promulgação da lei 10.639, no ano de 2003, produz efeitos nas políticas, programas e ações de formação no campo da educação escolar. Destacamos como marco sócio-político emblemático do avanço na legislação, a publicação do Estatuto da Igualdade Racial, no ano de 2010, os desdobramentos dessa para alterações culturais nesse momento histórico. As alterações podem ser vistas no texto do edital de inscrição e avaliação de obras do ano de 2013, o qual preconiza que o conhecimento biológico apresentado pelo livro didático, seja promotor de uma educação não hierarquizadora dos indivíduos por suas diferenças, e dentre os seus critérios eliminatórios, encontramos a exigência que o livro esteja apto a

[...] contribuir para a percepção de que os conhecimentos biológicos podem servir de base para reconhecer formas de *discriminação racial*, social, de *gênero*, etc, além disso que se fundem, inclusive, em alegados pressupostos biológicos posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência. (BRASIL, 2013b, p. 64, grifo nosso).

A esse critério soma-se a recomendação que o conhecimento de Biologia do livro desenvolvido pelo didático possibilite 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 (como homens e mulheres). (BRASIL, 2013b, p. 64)

O edital de 2013 avança ao destacar a relevância do livro didático para problematizar a contribuição que a ciência ofereceu e pode, ainda hoje, oferecer na propagação e na estruturação de discriminações, preconceitos ou de enfrentamento a essas. O conhecimento biológico é apresentado como implicado nessas construções, uma vez que ele contribui para com as constituições de modelos de ser homem, ser mulher, ser branco, ser homossexual ou ser negro nas sociedades. Essas contingências históricas e culturais estão envolvidas na produção e no consumo dos significados e sentidos que, por exemplo, a representação da mulher negra como mãe pode suscitar.

Desse modo, a utilização do livro em sala de aula, a partir das imagens, permite que um professor ou professora de Biologia com formação atenta à dimensão étnico-racial, produza inferências quanto às condições socioeconômicas capazes de influenciar ou não uma mulher a amamentar seu filho(a), e assim conecte o conhecimento biológico com as construções sócio-políticas mais amplas. Em consideração a questão étnica há espaço para uma leitura histórico, política e cultural dos modos como o fenômeno da lactação impacta na noção de maternidade, se pensados os modos e lugares que, na História, foi destinado e enfrentado o lugar das mulheres negras. O livro didático pode, caso tenha essa política formativa, deixar explícito que não é só

o desejo da mãe em amamentar que possibilita a concretização da amamentação, ele, pode provocar rupturas com o que tem sido hegemonicamente determinado - pode tratar o evento biológico da lactação como fortemente influenciado por fatores econômicos, sociais e de relações de poder que possibilitaram a produção de uma ideia de país e nação.

Nessa dinâmica se insere a imagem da mulher negra nutriz, que na contemporaneidade, continua deixando os seus filhos para cuidarem dos filhos de outras mulheres, atuando em profissões de baixo *status* social e pequeno retorno financeiro como os serviços domésticos ou trabalhos na informalidade, devido à pobreza e à baixa oportunidade de escolha oferecida às mesmas. Esse regime de significação da maternidade, que transforma a mulher em um tipo de mãe que deve assumir o aleitamento exclusivo sob livre demanda, como expressão fundamental de sua identidade materna, a despeito das dificuldades e condições sociais, é uma situação perversa com a realidade enfrentada pelas mulheres negras e trabalhadoras em geral, dadas as impossibilidades que o trabalho impõe ao aleitamento praticado desse modo.

As imagens até então analisadas, estão produzindo uma ideia atrelada ao dado biológico, mas o supera, pois este dado é sobreposto à noção de alimento indicado como necessidade da criança.

Questionamo-nos se essa associação das mulheres negras à maternidade e a amamentação ocorreu em virtude das exigências contidas no Edital de Convocação para atender Critérios de Avaliação de Obras Didáticas para o PNLD 2015, no que diz respeito a diversidade de sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais, e nos questionamos ainda sobre o que a associação do corpo da mulher negra à maternidade e à amamentação pode suscitar em salas de aulas de Biologia.

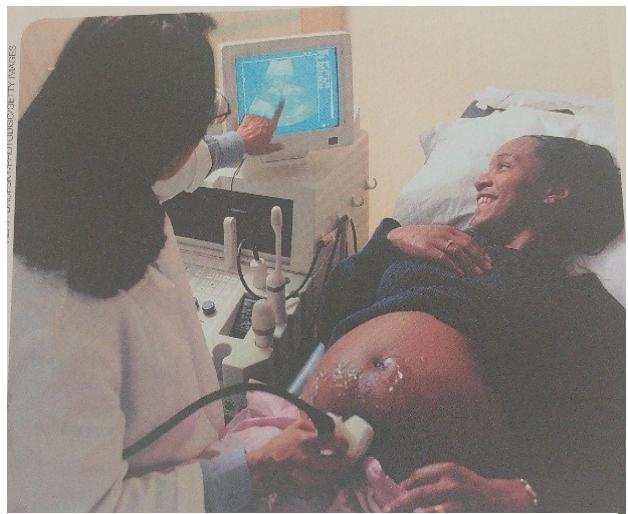
Acerca da primeira questão defendemos que ela é, sem dúvida, uma possibilidade. As editoras e seus(as) autores(as) têm largamente utilizado do recurso imagético para fazer circular a ideia de que responde à exigência de, pelo menos, não deixar de lado, nos textos didáticos, pessoas com pertencimento étnico-racial distintos da população branca. Acerca da segunda questão, entendemos que a associação da mulher negra ao papel materno, não se contrapõe ao atrelamento das mesmas à noção de cuidado e da vida doméstica, o que significar dizer que não ocorre mobilização de seu lugar social. No entanto, apaga-se uma história da amamentação nas práticas sociais e culturais em um país que viveu a escravização de corpos de mulheres negras para a amamentação dos filhos e filhas das mulheres brancas – a figura da ama de leite, como discutido anteriormente. Ao apagar ou não permitir pensar nesse período, retira-se a possibilidade de discussão dos sujeitos da amamentação e do lugar ocupado pela mulher negra na produção da ideia de maternidade no Brasil, o que significa dizer que nesses capítulos dos

livros didáticos haveria grandes oportunidades de trazer e propor uma educação para as relações étnico-raciais pelo ensino de Biologia e, ao mesmo tempo, uma revisitação da noção de Biologia que é apresentada pela instituição escolar.

Além da amamentação, a gravidez também perpassa nessa construção da identidade mulher-negra-mãe, presente no livro didático. Como constamos na imagem, figura 4, a seguir, encontrada na coleção *Conexões com a Biologia*, no capítulo *Métodos contraceptivos e DST*, Quadro “Uma profissão” - Médico ginecologista e Obstetra, vemos uma mulher negra, de pele escura, deitada para realizar exame de ultrassonografia. Ela está deitada, com a barriga exposta, onde vemos gel espalhado para a realização do exame, essa mulher sorri e olha para a tela onde aparece a imagem do feto, produzida pelo ultrassom. A mulher veste blusa azul escura de mangas longas, tem a mão direita sobre o peito e outra ao lado do seu corpo. A pessoa que realiza o seu exame, tem cabelos pretos longos, soltos, mãos finas, veste blusa de manga longa azul e jaleco branco, aponta para a tela do ultrassom com uma das mãos e com a outra segura o aparelho que produz as imagens de ultrassom, percorrendo com ele a barriga da mulher deitada, para produzir as imagens que ambas veem na tela. Podemos inferir a partir do que vivenciamos em nossa cultura, tratar-se de uma mulher e médica, sendo que conseguimos visualizar apenas a lateral do seu corpo. Em um quadro logo abaixo da imagem (Figura 4), o livro apresenta a bibliografia de Madame Durocher, mulher nascida em Paris e moradora do Rio de Janeiro, no século XIX - primeira mulher a se matricular no curso de partos na Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro. Entre 1834 e 1887 ela realizou 5.500 partos, “ajudando a conceber filhos de escravas e até de princesas” (BRÖCKELMANN, 2013, v. 1, p. 39), tendo destaque no texto didático o nascimento da filha de D. Pedro II, a princesa Leopoldina. O texto assinala ainda para a influência da parteira na Academia Nacional de Medicina, possibilitando reflexões acerca da contribuição das mulheres em sua atuação na ciência, porém sem realizar o recorte étnico-racial ou até mesmo de classe.

Desse modo, em outro importante momento, o texto didático não amplia a possibilidade de apresentar o conhecimento biomédico, embora assinale para aspectos da História da Medicina, em sua articulação com o conhecimento histórico, social, cultural e em uma

**Figura 4 - Médica e paciente negra grávida**



**Fonte:** Bröckelmann (2013, v. 1, p. 39).

perspectiva étnico-racial. São as mulheres, e as mulheres negras, que produziram os principais saberes sobre o parto, um outro importante fenômeno biomédico que ocupa o currículo da disciplina escolar Biologia.

#### *4.3.1 Os cabelos das mulheres negras: crespos e cacheados, transição de modelo estético.*

Ao observarmos o conjunto de imagens das coleções, constatamos distintas texturas, diversos comprimentos dos fios e variadas arrumações dos cabelos das mulheres negras. São encontrados cabelos cacheados, crespos, trançados, ‘fibras sintéticas’ em formatos de tranças “dread look”, “megahair”, cabelos frisados e também alisados.

Gomes (2003) nos ajuda a pensar que é possível encarar o processo de manipulações do cabelo como relacionado às formas simbólicas de pensar o corpo oriundo das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e que não se perderam totalmente na experiência da diáspora africana<sup>35</sup>. Em todos esses momentos, a busca da beleza e da produção identitária por meio da manipulação do cabelo destaca-se como uma potencialidade histórica e cultural operantes.

Observamos nos últimos anos, em nosso país, que muitas mulheres negras têm escolhido manter a textura naturalmente crespa ou cacheada do seu cabelo e assim assumir uma estética negra. As pesquisadoras Mattos e Silva (2014), refletindo sobre os vários significados que o uso de determinados penteados para os cabelos tem para diferentes grupos étnicos africanos, apontam que não se pode em “[...] detimento da ocidentalização, romper com um passado histórico onde a cultura dos cabelos é muito mais que um penteado é uma identidade de preservação de uma comunidade”. (MATTOS; SILVA, 2014, p. 223).

No processo recente de aumento do número de mulheres que estão mantendo o cabelo crespo ou cacheado, muitas têm tido contato com questões mais amplas relacionadas aos processos de identificação negra, à busca pelo conhecimento acerca das resistências negras do passado e da atualidade. Percebemos no resgate histórico das questões relativas à estética negra, um fortalecimento da autoestima e um forte posicionamento político de homens e mulheres na

---

<sup>35</sup> A diáspora africana é a denominação de um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo, especialmente no continente Americano. Esse processo foi marcado pelo fluxo de pessoas e culturas através do Oceano Atlântico e pelo encontro e pelas trocas de diversas sociedades e culturas, seja nos navios negreiros ou nos novos contextos que os sujeitos escravizados encontraram fora da África. Para mais informações consultar: <https://www.geledes.org.br/diaspora-africana/>.

assunção da estética do cabelo crespo/cacheado, a qual tem historicamente sido negativada pelo padrão de beleza hegemônico, em virtude do modelo estético e cultural eurocêntrico.

Consideramos haver uma positividade existente na manipulação dos cabelos pelas mulheres negras, pois ela permite de algum modo, o resgate da herança cultural do povo negro e a ruptura com um padrão hegemônico de beleza - branco. Porém, tanto pelo alisamento dos cabelos quanto pela aceitação do tipo particular de seu fio, em nosso caso, crespo, é necessário que consideremos à luz das autoras estudadas nos parágrafos anteriores, a existência das implicações históricas vinculadas às modificações realizadas pelas mulheres negras em seus cabelos. Ainda que se trate de uma escolha pessoal, essa não está isenta das influências residuais da cultura e do que é produzido subjetivamente no coletivo de nossa sociedade.

As pesquisadoras Mattos e Silva (2014) registram um declínio de expressiva parcela de mulheres negras, na adesão aos cabelos alisados ou pranchados, apontando um aumento no índice de mulheres negras em busca de informações para o retorno aos cabelos naturais ou sem química. As autoras ressaltam o crescimento de grupos nas redes sociais com a finalidade de troca de informações acerca de produtos e tratamentos para os cuidados do cabelo afro, crespos ou cacheados e afirma estar em curso uma transição no modelo esteticamente tido como positivo. Essas alterações vêm ocorrendo nos últimos anos, temos percebido uma transição de modelo estético-político no Brasil.

As alterações reverberam nos livros didáticos analisados, como observamos na figura 5, a seguir, localizada coleção *Biologia Hoje*, no capítulo *1ª Lei de Mendel*.

**Figura 5 - Mulher e criança negras**



**Fonte:** Gewandsznadjer e Linhares (2014, v. 3, p. 12).

Na imagem vemos uma mulher negra, adulta, de pele clara, cabelos cacheados soltos, que sorri. Ela veste uma camiseta preta, segura em suas costas uma menina negra de

características fenotípicas muito parecidas com a dela: cabelos cacheados e soltos, pele negra mais clara e sorriso no rosto. A legenda nos confirma a relação de parentesco, ao informar que algumas características dos pais também podem estar presentes nos filhos.

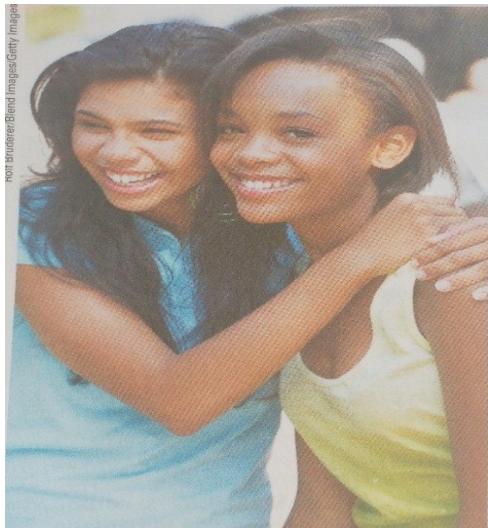
Visualizamos, portanto, uma mãe com a sua filha, ambas se apresentam com os cabelos cacheados e soltos. Essa imagem da criança com seus cabelos cacheados volumosos pode demonstrar a apropriação da liberdade de assumir uma estética negra, que também se expressa na mãe da menina. Mattos e Silva (2014) apontam que está em curso um resgate do modelo estético que assume o cabelo naturalmente crespo, o qual acontece principalmente através das mulheres pretas e pardas, subvertendo o modelo até então convencionado que atribui a beleza apenas aos cabelos lisos, ao corpo longilíneo e branco.

Tem havido um esforço para que crianças e mulheres como as representadas pela figura 5, tenham a possibilidade de aprender a gostar do seu próprio cabelo, a estabelecer uma relação de cuidado com o mesmo, e terem a autoestima fortalecida para se contrapor as críticas e depreciações que ainda são encontradas na sociedade. Conforme aponta as autoras citadas anteriormente,

[...] ao se assumirem como são essas mulheres estão dizendo para a sociedade que as rejeita, que elas não aceitarão mais essa imposição de um único padrão estético, elas estão buscando conhecer sua história e suas origens e irão enfrentar o preconceito étnico de cabeça erguida, por que agora, elas sabem quem são, e estão seguras de si. É a reconstrução da autoestima pautada na real história e cultura dos povos africanos. (MATTOS; SILVA, 2014, p. 225).

Nesse sentido, há imagens de mulheres negras, nas coleções dos livros didáticos, analisadas que possibilitam ao fortalecimento de novo modelo estético-político que tem surgido como resposta organizada do movimento negro. Embora o texto didático do livro de Biologia, no entanto, não propõe uma discussão que permita pensar as variadas texturas e estrutura do fio capilar. No mesmo sentido de reflexão sobre a estética política envolvida no assumir o cabelo crespo e cacheado, nos detemos na figura 6 a qual exemplifica o padrão estético prevalente em nossa sociedade por décadas para a mulheres negras. A imagem, encontrada no capítulo *Reprodução e Populações*, tema Métodos Anticoncepcionais, da coleção *Novas Bases da Biologia*, mostra duas jovens adolescentes abraçadas e sorridentes, a da esquerda de pele mais clara e cabelos lisos e a do lado direito uma jovem negra, de cabelo alisado. A legenda fala da importância de acesso às informações sobre sexo para a felicidade e equilíbrio emocional dos jovens.

**Figura 6 - Adolescentes trocam afeto**



**Fonte:** Bizzo (2014, v. 1, p. 262).

A figura nos mostra duas jovens sorridentes que podem ser reconhecidas como jovens adolescentes, fase da vida em que é produzida a necessidade de aceitação e de pertencimento a grupos. Em muitos contextos, o alisamento dos cabelos vem para atender à exigência do grupo, para promover uma estética mais aceitável, na visão em que predomina o ideal de branqueamento, ou ainda para supostamente facilitar os cuidados diários dos cabelos. Não defendemos valorização a um único tipo de estética, porém intentamos trazer elementos para suscitar reflexões a respeito do entrelaçamento entre biologia, produção estética e produção de identidades étnico-raciais.

Tendo em vista as singularidades existentes na sociedade brasileira, decorrentes de nossa história escravocrata, amplamente citada no decorrer do texto, observamos que muitas jovens negras praticamente não tiveram escolha perante a adoção da estética do cabelo liso. Alguns procedimentos são iniciados em idade bastante precoce, existindo produtos considerados próprios para o alisamento dos cabelos de crianças, mas não sendo por isso menos propícios a causar danos ao couro cabeludo, muitas vezes resultando em quedas de cabelos e também em queimaduras e outras lesões na estrutura da derme.

Mattos e Silva (2014) questionam o quanto as meninas negras, que desde muito jovens alisam os seus cabelos, em algum momento tiveram oportunidade de aprender a gostar da textura, do formato/volume de seus cachos, e de ver beleza no aspecto que é considerado bagunçado ou feio por muitos(as). Elas e nós acreditamos que não é possível considerar, que exista verdadeira liberdade de escolha para se optar pela estética lisa, se não houver em nossa sociedade condições para que o cabelo crespo/cacheado seja considerado bonito, desejável ou “normal”. Nesse sentido, o texto do livro didático de Biologia pode ser lugar importante para a discussão e debate da estrutura capilar e do modo como a sociedade capitalista se apropria do

cabelo como lugar de demarcação de pertencimentos, culturas, identidades e delimitação do corpo aceitável e possível.

Para Gomes (2003) a exigência do alisamento dos cabelos de mulheres negras seria a tentativa de estas se apresentarem de uma maneira mais “aceitável” socialmente. Em sua pesquisa cita o relato de uma mulher negra que em sua adolescência, ao adotar cabelos crespos curtos era comparada a jogadores de futebol famosos na época. A autora aponta que, na medida em que o cabelo curto não é associado à feminilidade jovem, outras adolescentes brancas faziam piadinhas a seu respeito, período em que a entrevistada também lembra que estava começando a se interessar por rapazes e sentia-se rejeitada. Mesmo quando essas jovens, entrevistadas por Gomes (2003), experimentavam diferentes maneiras e técnicas de arrumação no cabelo, ainda que fossem as que se aproximavam do padrão de cabelo liso, a então adolescente negra era vista com estranhamento e com hostilidade pelos colegas.

A esse respeito, Gomes (2003, p. 176) aponta que ainda hoje, depois de adultas,

[...] as mulheres negras continuam enfrentando um verdadeiro “patrulhamento ideológico” em relação à sua estética. Alguns as desejam com o cabelo “crespo natural”, considerado por um grupo como autêntica expressão da negritude; outros querem-nas de tranças, por julgarem que esse penteado aproxima a mulher (e o homem negro) de suas raízes africanas; outros, com o cabelo alisado, por considerarem que tal penteado aproxima as mulheres negras do padrão estético branco, visto socialmente como o mais belo.

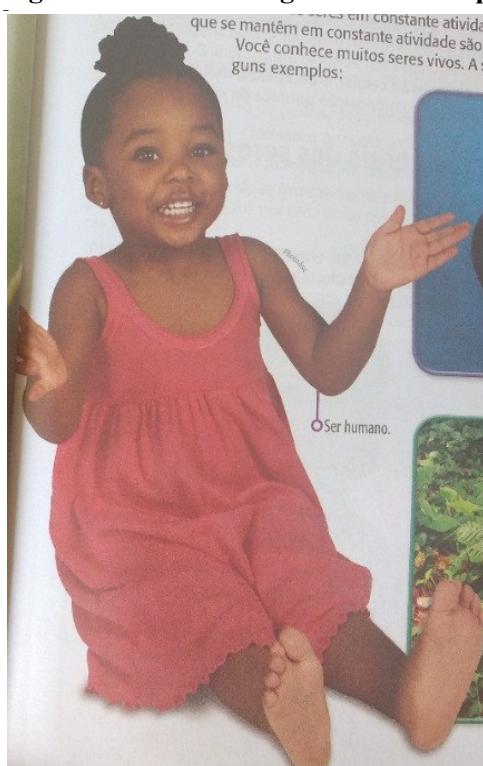
Podemos refletir, no diálogo com a autora que esse tipo de cerceamento da liberdade da expressão estética e corporal do negro, sobretudo da mulher negra, evidencia o quanto continuamos imerso nas malhas do racismo e do preconceito racial. O que pode ser tomado como uma simples opinião ou um mero julgamento estético é capaz de revelar a existência de uma tensão racial, sendo este fruto do racismo ambíguo e do ideal do branqueamento desenvolvidos no Brasil. Consideramos, pois que questões como essas podem ser consideradas pelo livro didático de Biologia no momento em que a biologia celular e a histologia, conteúdo obrigatório da escola, são ferramentas conceituais para a abordagem desse anexo epidérmico: o cabelo.

#### *4.3.2 A mulher negra: exemplo de ser humano e transmissora de cultura*

A autora Silva (2011), ao dialogar a respeito da desconstrução da discriminação em livros didáticos do ensino fundamental, aponta que no LD, a humanidade e a cidadania, na

maioria das vezes são representadas pelo homem branco, adulto e de classe média. O que foi verificado reiteradamente na literatura brasileira, e sistematicamente repudiado por alguns pesquisadores e pesquisadoras da área da educação e das ciências humanas, e ainda pelo movimento negro no Brasil.

**Figura 7 - Menina negra como exemplo de ser**



**Fonte:** Mendonça (2013, v. 1, p. 13).

No capítulo 1 intitulado *Como definir vida?* da unidade *Introdução à Biologia e princípios de Ecologia*, coleção *Biologia*, de Mendonça (2013, v. 1), localizamos a figura 7, uma fotografia que traz uma menina negra, sorrindo, sentada no chão, mostrando as palmas das mãos, a respeito da qual a legenda informa: “ser humano”.

A imagem (figura 7), creditada a Photodisc<sup>36</sup>, no texto didático, poderia expressar o indício de uma mudança na histórica de invisibilização de crianças negras, mais especificamente das meninas negras? A autora ao trazer a criança como exemplo de ser humano contribui para construção de uma ideia de menina negra com as mesmas potencialidades que todos os seres humanos possuem, podendo representar a espécie humana, distanciando-se de hierarquias entre os indivíduos sejam de ordem biológica ou cultural. Embora não exista no texto do capítulo qualquer referência concernente à questão étnico-racial, a qual pudesse

<sup>36</sup> Photodisc é definida em seu site como uma extensa coleção de imagens royalty-free, informações obtida no site: <https://www.gettyimages.pt/collections/photodisc>, acesso dia 02/06/18.

suscitar esse tipo de discussão, pensamos que tal imagem, só pode integrar o livro didático na contemporaneidade devido às alterações históricas e culturais, que a sociedade brasileira lentamente constrói. Se no passado era negada a condição de ser humano para indivíduos negros, hoje a coleção rompe com essa visão ao trazer uma menina negra nessa representação de humanidade.

Considerando que o capítulo do livro, de onde extraímos a figura 7, refere-se ao tema Ecologia, o mesmo cita a enorme diversidade de seres vivos existentes na Terra, e, dentre eles, “o ser humano”. O livro traz o exemplo do ser humano, porém para a representação de um universal, portanto transcende as singularidades de menina e negra, distancia-se de apresentar elementos que apresentem aspectos de caráter sociocultural, uma vez que o objeto de estudo da ciência biológica, é o organismo biológico e o modo de estruturar o pensamento científico desse campo impacta na produção do conhecimento escolar. A Biologia, enquanto conjunção do conhecimento de áreas distintas, como Anatomia, Evolução, Ecologia entre outras pensa a espécie, o organismo biológico, e, em contrapartida, a Biologia da escola tem o desafio de pensar o “ser humano”, os organismos humanos em sua interação bio-psico-sócio-cultural. (SILVA, 2010).

A autora Andrade (2002), em sua dissertação de mestrado realiza diferenciação entre ser humano e o tornar-se humano, e defende que

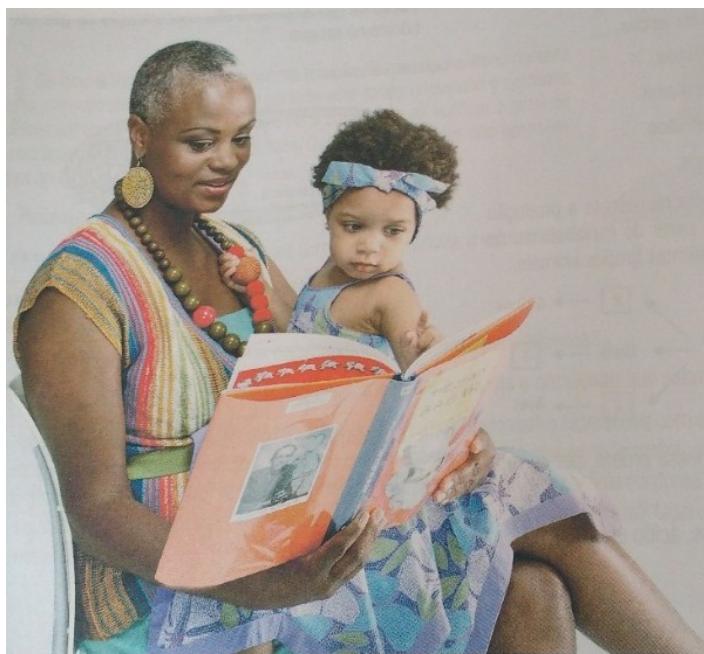
[...] não somente na construção do olhar, mas em todo o processo de ser/tornar-se humano, é identificada a *indissociabilidade entre os interferentes socioculturais e os biológicos* do processo de hominização, além da indispensável presença dos componentes do ambiente nesse processo. [...] cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social. Nessa perspectiva, o conhecimento sobre todo e qualquer aspecto que envolva o organismo humano precisa ser concebido a partir de sua totalidade, integrando todos os constituintes de origem histórica, geográfica, biológica, econômica, social, cultural, psicológica e emocional. (GONÇALVES, 1997, *apud*, ANDRADE, 2002, p.13-14, grifo nosso).

Na perspectiva apresentada por Andrade (2002), há incoerência em ideias que contrapõem o natural ao cultural, pois, “[...] na presença direta ou indireta dos seres humanos, o que se identifica é uma natureza culturalmente transformada”. (PINO, 1997, *apud* ANDRADE, 2002, p. 94).

Do exposto, podemos pensar que todos os seres humanos convivem com condicionantes que os cercam no processo de transformação do ser humano biológico em ser bio-sócio-cultural. A autora questiona qual a promoção que estamos possibilitando, enquanto sociedade aos seres humanos privados das mínimas condições materiais de existência. É necessário proporcionar

ou manter as “condições básicas para suas (do ser humano) manifestações bio-sócio-culturais, não se esquecendo do profundo respeito aos condicionantes que as fundamentam, para que, processual e constantemente vá tornando-se humano” (ANDRADE, 2002, p. 223). Ao olharmos para a figura 7 ficamos pensando nas oportunidades disponíveis às meninas negras para participarem ativamente do processo de “tornar-se humana” numa sociedade marcada pelo racismo, sexismo e desigualdade social e econômica.

**Figura 8 - Mulher negra lendo para menina negra.**



**Fonte:** Lopes (2013, v. 3, p. 298).

A figura 8 consta do capítulo 15, intitulado *Evolução Humana*, da coleção *Bio*. Nessa vemos a imagem de uma mulher negra, de meia idade, cabelo bem curtos, tom de pele escuro. Sentada no colo dessa mulher visualizamos uma menina negra, de pele mais clara e cabelos crespos soltos. A mulher lê para a criança, a qual observa atentamente o livro e aponta para o mesmo. A legenda informa que os seres humanos se diferenciam do restante dos animais por duas características principais: a linguagem e a transmissão da cultura de geração a geração. E afirma que a essência da cultura humana é a transmissão do conhecimento acumulado ao longo das gerações, como simbolizado pela fotografia.

Abaixo da imagem, a sessão intitulada “Pense nisso”, questiona aos estudantes a respeito do modo como a transmissão de conhecimento entre gerações pode ocorrer e pede aos estudantes que possam citá-lo. Dentre outras questões, traz a indagação de que modo podemos obter informações a respeito da origem da espécie humana.

Nessa imagem percebemos uma ruptura histórica, com uma mulher negra representando a transmissão de uma cultura entre gerações, distanciando-se da imagem de que os povos negros não seriam produtores de cultura ou interessados por leitura. Na direção contrária a essa concepção, a mulher negra está transmitindo o conhecimento (nos termos utilizados pelo livro didático) de uma cultura escrita para a criança. Na medida em que o LD concede o espaço para o desenvolvimento de uma discussão acerca da imagem, é possível que se traga outros elementos como, por exemplo, a escrita e a oralidade presentes nas matrizes ocidentais e africanas, manifestações de cosmovisões distintas, entre outras inserções.

Ao pensarmos no contexto histórico no qual o livro foi produzido e submetido ao edital de inscrição e avaliação de obras do ano de 2013, ele apresentava, conforme estudo de Carneiro (2016), aumento progressivo do acesso de mulheres negras aos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, portanto, à cultura escrita. Essa imagem e as discussões possíveis a partir dela, pode contribuir para visibilizar a emergência da intelectualidade, feminina e negra. A imagem da mulher negra no livro didático, como a da figura 8, é produtora de sentidos de uma ideia do ser mulher negra, de aproximação do exercício da leitura, do trabalho mental e intelectual, que está sendo estimulado na criança para a qual se lê.

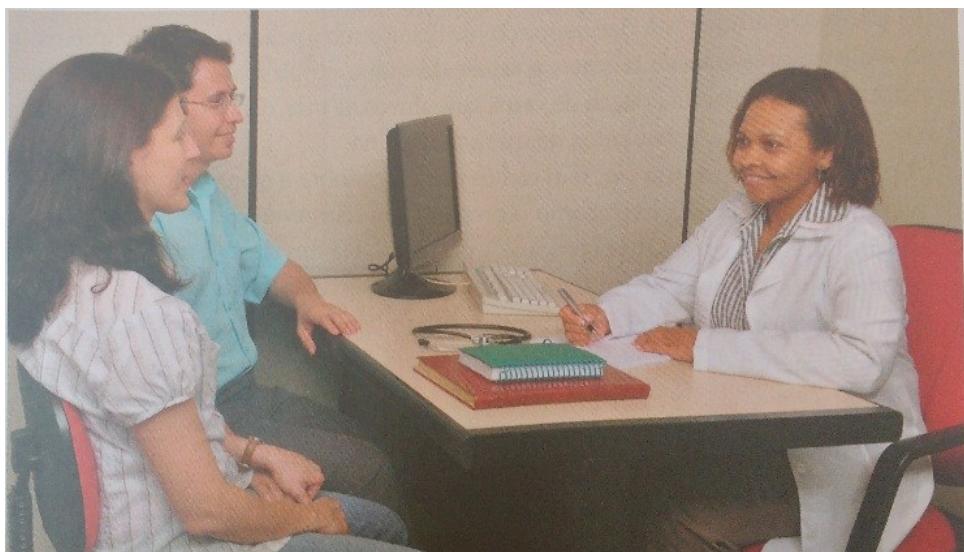
A despeito da potencialidade de discussões que tal imagem pode proporcionar, o livro faz apontamentos genéricos, os quais não convergem explicitamente para o destaque de reflexões mais direcionadas a temática étnico-racial, e nesta, para a mulher negra. A coleção que apresenta a figura 8 avança ao trazer a imagem de uma mulher negra leitora. No entanto, não é possível afirmar que esse compromisso de representação da mulher negra perpassa toda a coleção, na medida em que as outras imagens e seus textos não possibilitam ferramentas conceituais para a construção de processos de ensino e de aprendizagem comprometidos com a diversidade e a diferença étnico-racial.

#### *4.3.3. A Mulher Negra na Ciência e o papel do cuidado*

Nas imagens dos livros didáticos das coleções analisadas, do ponto de vista profissional, encontramos a representação de mulheres negras em diversas atuações. Em muitas delas na área científica, como médicas, biólogas, enfermeiras, laboratoristas, geólogas entre outras atividades laborais, como apresentado na figura 9, a seguir, extraída da coleção *As Novas Bases da Biologia*, na unidade *Reprodução e Populações*, capítulo *Reprodução Humana e Sexualidade*, item *Fecundação: o caso humano*. Do lado direito da figura 9, temos a representação de uma

mulher negra, de pele mais clara, cabelos alisados, vestindo uma camisa listrada e jaleco branco, sorrindo, sentada atrás de uma mesa, escrevendo, possivelmente uma ficha clínica ou um papel de receituário. Em cima da mesa podemos ver agenda, livro, um estetoscópio, tela e teclado de um computador, elementos que nos permitem afirmar a figura de uma médica. Do outro lado da mesa há um jovem casal: mulher branca de cabelos longos e soltos, vestindo calça jeans e blusa clara, o homem também de pele branca, está vestindo calça jeans e camisa na cor azul claro, ambos estão sentados de frente para a mulher negra – a médica.

**Figura 9 - Mulher negra médica em consulta**



**Fonte:** Bizzo (2014, v. 1, p. 254).

A partir dos elementos da imagem, dentro das malhas simbólicas instituídas social e culturalmente, podemos inferir tratar-se de um consultório médico, onde vemos uma médica negra em atendimento ao casal. Temos uma mulher negra exercendo em uma profissão de prestígio socioeconômico e de alto grau de escolarização, representação importante para se possibilitar uma identificação profissional às meninas negras, na cena escolar, uma vez que a mulher possui os traços fenotípicos similares a essas meninas. Essa representação ao mostrar uma mulher negra num espaço da esfera pública, lugar historicamente negado às mulheres dado que a esfera do privado seria o local “natural” delas, tem um valor simbólico expressivo ao ampliar as noções de espaços de trabalho, profissional e de escolarização possível de ser ocupado por jovens negras.

Porém, ao entrarmos no texto no qual está inserida a imagem constatamos que o mesmo não está conectado à imagem, a especificidade mulher negra na ciência, no exercício da Medicina, está apagada. Nas coleções, embora as mulheres negras sejam retratadas atuando em

profissões articuladas à Ciência, observamos o direcionamento dessas mulheres para áreas com vinculação cultural ao cuidado, ao feminino. Percebemos ainda hoje, os ambientes onde se produz a ciência como um espaço regido por valores e padrões masculinos. As coleções de livros didáticos ao trazerem uma mulher no exercício da Medicina ou na área da saúde, a trouxe atuando no que se pode reconhecer como do campo da Ginecologia e Obstetrícia. Nos livros não existe a representação de mulheres em áreas como a Ortopedia, Cardiologia ou Neurologia.

Questionamo-nos o quanto o direcionamento das mulheres para a atuação nessas áreas tidas como mais femininas ainda prevalece no ambiente escolar e acadêmico, do mesmo modo que a ideia de responsabilização da mulher ao cuidado se faz presente nas escolhas das profissões a serem seguidas. A recorrência de imagem de mulheres sorrindo e expressando felicidade ao cuidar dos que estão ao seu redor, tem os seus sentidos instituídos em nossa cultura, colando à fêmea, nesse caso a uma mulher negra, ao registro do cuidado.

A despeito da predominância de imagens de mulheres atuando na ciência nas áreas da saúde tidas como feminizadas, também encontramos mulheres em outras áreas, nos livros didáticos, embora em número consideravelmente menor, como a que apresentamos na figura 10, a seguir, presente na abertura da coleção *Novas Bases da Biologia*, na Unidade *Evolução Biológica*, capítulo *Biologia molecular e biotecnologia*.

**Figura 10 - Mulher negra laboratorista**



**Fonte:** Bizzo (2014, v. 3, p145).

Na fotografia, figura 10, está representada uma mulher, de pele negra mais escura, cabelos trançados e presos, nariz largo, vestindo um jaleco branco e usando luvas de látex. A mesma está com a cabeça levemente inclinada para baixo, manipulando instrumentos específicos da área laboratorial e encontra-se em frente a uma bancada onde visualizamos

materiais da área biomolecular. Ela está depositando material em lâminas de microscópio, e a imagem mostra recipientes para coleta de materiais biológicos na bancada. Inferimos pelos sentidos culturais predominantes tratar-se de uma cientista ou técnica de laboratório. Há na retratação da mulher uma expressão de concentração na execução da atividade. De modo igual, mesmo trazendo uma imagem positiva e importante para a construção de modelos que provoquem ruptura na ordem estabelecida – os laboratórios científicos são ocupados por homens, o capítulo do livro didático não aponta para o entrelaçamento raça, gênero e ciência. A perspectiva de gênero na ciência tem sido defendida por Silva e Ribeiro (2014, p. 464) como uma perspectiva que permite

[...] problematizar o pressuposto de que a ciência é neutra com relação às questões de gênero, revelando que os valores e as características socialmente atribuídos às mulheres são desvalorizados na produção do conhecimento, e que desigualdades de gênero perpassam o campo científico, por exemplo, no que se refere: à sub-representação feminina em determinadas áreas da ciência, a ocupação de cargos de direção e o recebimento de bolsas PQ do CNPq, entre outros aspectos.

Não se evidencia a intencionalidade do texto didático articular a perspectiva de gênero e ciência, nem articular o conhecimento biológico a elementos sociais e étnico-raciais. As imagens, a nosso ver, ocupam lugares meramente ilustrativos, embora contribuam para o aparecimento de outras personagens no exercício profissional nas áreas da saúde e da biotecnologia.

A autora Hooks (1995), ressalta as representações prevalentes na sociedade, referentes aos corpos negros bastante distantes da vida mental e acadêmica. Desde cedo na educação de meninas negras se aprende que o trabalho mental deve ser sempre secundário aos afazeres domésticos ao cuidado dos irmãos e posteriormente filhos e marido, tornando difícil fazer do trabalho intelectual uma prioridade. Falta até mesmo tempo solitário na casa para se dedicar aos estudos, pois ainda prevalece a cultura do destino de mulheres negras naturalmente inclinadas a servir aos outros com abnegação.

Concluímos essa seção afirmando que a imagem da mulher negra está no livro didático, mas o contexto instaurado no entorno dela não permite discuti-la; o marcador étnico-racial e de gênero não está problematizado; não emerge no texto do conteúdo da Biologia elementos que possibilitem uma significativa alteração de rota a partir dos conceitos e temas dessa área disciplinar. As discussões se limitam a temas do conhecimento biológico, como corpo, fisiologia e anatomia, desenvolvimento e reprodução, porém os saberes presentes nas imagens são vinculados ao campo sociocultural, como defendemos.

Assim, o livro didático está construindo sentidos por meio das imagens de mulheres negras e apresentando ensinamentos as meninas e meninos na escola, especialmente as meninas negras, as quais possivelmente se identificarão com as imagens, a como sentir e viver seus corpos e suas vidas no enfrentamento das mazelas que as sociedades globalizadas produzem. Assim, a Educação em Ciência presente nas coleções ainda traz muito mais elementos colonizadores do que elementos que favoreçam a rupturas com estes.

#### *4.3.4 As temáticas étnico-racial e de gênero em evidência no livro didático de Biologia*

Iniciamos esta seção com a figura 11, a seguir, que apresenta a imagem de uma mulher negra – Henrietta lacks, doadora involuntária de células cancerosas do seu útero, nos anos 1950. Essa foi selecionada da Coleção *Biologia Unidade e Diversidade*, no capítulo *Divisão Celular, item “Conexões: O curioso caso de Henrietta Lacks*. Na imagem em preto e branco, visualizamos uma mulher, de pele clara, cabelos escovados e soltos, roupas de época, casaco escuro e blusa branca. O que nos leva a identificá-la como mulher negra emerge do texto escrito, ao contrário das outras imagens, em que nos baseamos no dado visual e fenotípico para dizemos serem mulheres negras nas coleções.

**Figura 11 - Mulher negra, doadora involuntária de células**



**Fonte:** Favaretto (2013, v. 1, p.200).

O texto escrito nos informa tratar-se de uma ex-lavradora de tabaco e descendente de ex-escravos, que viveu no sul dos EUA, nos anos 1950. Henrietta Lacks, foi diagnosticada com câncer de útero aos 30 anos de idade, e as células cancerosas do seu útero, as quais apresentavam

capacidade de proliferação incomum, foram cultivadas em laboratório consideradas “imortais”. Suas células passaram a ser vendidas a laboratórios para pesquisas, dando origem a lucrativa indústria de produtos biológicos. Essas células ficaram conhecida por célula “HeLA”, devido as iniciais do nome de Henrietta Lacks, o material celular dessa mulher negra e pobre dos EUA, foi o responsável por mudar a história da medicina. As células dos tumores malignos de Henrietta foram capazes de se multiplicar, mesmo fora do corpo humano, em um curto intervalo de tempo, e são utilizadas ainda hoje em pesquisas. A retirada do material do tecido tumoral foi realizada sem o consentimento e conhecimento da família Lacks, a qual não foi informada por pelo menos 20 anos após a morte de Henrietta do uso das células retiradas do seu corpo.

O livro didático nomeia o caso de curioso, de modo que o termo do título não dimensiona as questões éticas na ciência implicadas nesse caso. A retirada do material biológico de Henrietta Lacks ocorreu no período de vigência das Leis Jim Crow, leis locais e estaduais que institucionalizavam a segregação racial. Diante desse contexto, operou-se a lógica de apropriação de parte do corpo da mulher negra e pobre, herança do escravismo colonial, gerando uma indústria multimilionária sem conferir qualquer benefício financeiro ou mesmo algum amparo para a família Lacks.

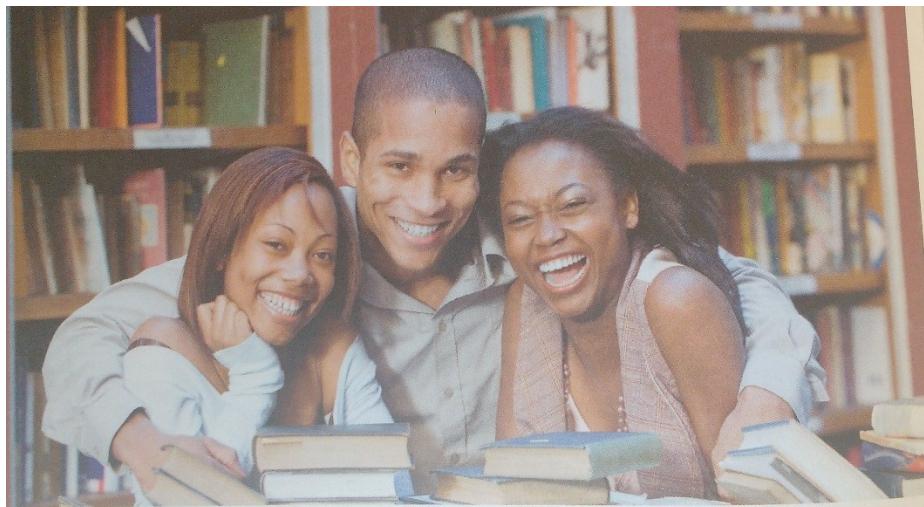
A presença da imagem e de texto a respeito permite a busca de mais informações pelos estudantes, e possibilita uma tomada de consciência acerca da importância de Henrietta Lacks para a medicina. Buscando mais informações a respeito da importância desse caso para a medicina e do lucro gerado em torno das células encontramos que:

[...] as HeLa passaram a existir em laboratórios de todo o mundo, gerando muito dinheiro para a indústria de medicamentos e pesquisa genética. Apesar de Henrietta não ter autorizado a doação das células e a sua família nunca ter recebido qualquer tipo de compensação moral ou financeira pela extração indevida de seu material genético, ele já serviu para mais de 75 mil estudos. A saber, ele esteve presente nas primeiras missões espaciais, além de ter contribuído para alguns dos mais importantes avanços da medicina, incluindo vacina contra a poliomielite, quimioterapia, clonagem, mapeamento de genes, fertilização *in vitro*, remédios para tratamento de herpes, leucemia, gripe, diabetes, hemofilia, mal de Parkinson, digestão da lactose, doenças sexualmente transmissíveis, apendicite, longevidade humana, acasalamento dos mosquitos e os efeitos negativos de trabalhar em esgotos, por exemplo. (DONEDA, 2017).

Assim, o texto do livro didático avança ao trazer essa visibilidade para um caso tão importante e pouco comentado nos materiais didáticos, embora a discussão seja abreviada. Percebemos a intencionalidade de aprofundar o conhecimento acerca das questões étnico-raciais em algumas coleções, por meio da articulação entre imagens e texto escrito o seu

comprometimento em tratar a questão étnico-racial, trazendo reflexões a respeito de temas contemporâneos como as cotas raciais para ingresso nas universidades públicas, por exemplo. Ainda que não exista um recorte especificamente de gênero no texto, essa discussão, impacta diretamente a vida das mulheres negras, as quais também apareceram nas imagens, como observamos na imagem a seguir.

**Figura 12 - Jovens universitários negros**



**Fonte:** Favaretto (2013, v. 1, p. 30).

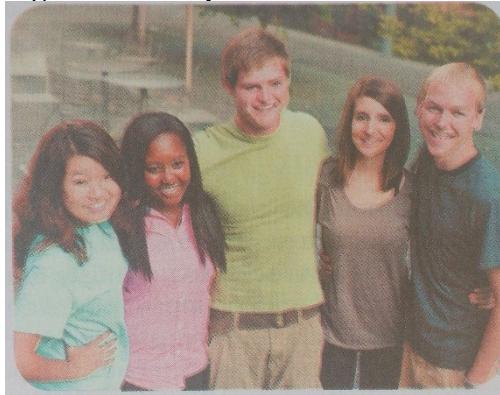
Na figura 12 localizada na coleção *Biologia Unidade e Diversidade*, capítulo *Diversidade e Classificação*, no quadro *Conexões: Racismo e Ação Afirmativa* visualizamos três jovens negros: um homem e duas mulheres, todos soridentes. O rapaz, de pele negra mais clara, no centro abraça as moças, as quais tem a pele negra e cabelos alisados. Estão sentados diante de muitos livros, aparentemente numa biblioteca. Na legenda lemos “Aumentam as políticas públicas para superar a discriminação, principalmente a racial, e promover a inclusão social, mas sua eficácia ainda é objeto de polêmica (FAVARETTO, 2013, v.2, p.30). O texto discute as cotas raciais, fazendo um paralelo com a implantação de ações afirmativas nos EUA, mostrando como na Europa do século XIX, as teorias racistas foram usadas para legitimar a expansão europeia sobre os continentes africano e asiático. Na luta pelos direitos nos EUA, década de 1960, foram implantadas cotas visando acelerar o processo de igualdade social, a implantação das cotas no Brasil ocorreu tarde, nos últimos 10 anos. Essa decisão do autor do livro didático de discutir a política de cotas favorece o rompimento com a visão que a disciplina Biologia não seria adequada para tratar de temáticas como as desigualdades étnico-

raciais, situação que ainda ocorre, conforme verificou Verrangia (2009), desse modo se avança no entendimento na realidade social brasileira pelos estudantes e docentes.

Os textos das outras páginas 30 e 31 da coleção *Biologia Unidade e Diversidade* um deles intitulado “A ação afirmativa”, analisa que as ações afirmativas em relação ao racismo são apenas uma das ações no combate ao universo de discriminações a grupos sociais, que inclui a questão de gênero, a homofobia, a questão etária, a xenofobia e a questão das limitações físicas. O segundo texto, traz informações acerca da escassez dos direitos para a população negra, desde a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888, informa que somente em 1988 a constituição brasileira previu encaminhamentos objetivos para garantir do gozo desses direitos. Entre os apontamentos registra a lei 12.711 (PL 73/99) que reserva 50% das vagas nas universidades a alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas, dando preferência aos afrodescendentes e aos indígenas.

Inseridas no rol de imagens que dialogam explicitamente com o texto em seu entorno, a respeito das questões étnico-raciais, localizamos a figura 13, na coleção *Conexões com a Biologia*, no capítulo *Genes ligados e mapeamento gênico: como são herdados os genes localizados no mesmo cromossomo?* no quadro *Ciência e Sociedade: a África nos genes do povo brasileiro*. Visualizamos um grupo multiétnico, na imagem da esquerda para a direita, temos uma jovem de pele branca, possivelmente oriental, de cabelos avermelhados e soltos; ao seu lado uma jovem negra, pele escura, cabelos lisos e soltos; homem jovem de pele branca e cabelos louros, a seguir mulher jovem de pele branca, cabelos soltos e por último um jovem de pele branca e cabelos loiros. Na legenda lemos que “a população brasileira é resultado de uma grande miscigenação”.

**Figura 13 - Grupo multiétnico**



**Fonte:** Bröckelmann (2013, v. 3, p.51).

O texto relata a pesquisa de cientistas brasileiros na identificação de DNA mitocondrial (o qual herdamos de nossas mães) de origem africana e o cromossomo Y de origem africana na

composição genética brasileira. Em nosso país são encontradas porcentagens muito mais altas de DNA mitocondrial africano em comparação ao cromossomo Y, fato este atribuído à violência sexual sofrida pelas mulheres no período da escravidão, de modo que a miscigenação ocorreu em nosso país mais fortemente por meio geração de descendentes por mulheres negras. Essa abordagem permite estabelecer um ponto de intersecção para o entendimento do dado biológico conectado a história de nosso país. A partir dessas análises, tecemos a seguir, algumas considerações acerca da produção de sentidos de imagem de mulheres negras, nos livros didáticos das coleções pesquisadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A presente pesquisa se propôs a investigar a produção de sentidos de imagens de mulheres negras na concepção sociocultural de Biologia, nos livros didáticos de Biologia aprovadas pelo PNLD 2015, analisando a contribuição de algumas delas na discussão das relações étnico-raciais, no ensino de Biologia, para a superar a educação para o preconceito. Como objetivos específicos propusemos localizar as imagens de mulheres negras presentes nos livros didáticos (LD), das coleções de Biologia aprovadas pelo PNLD-2015; indicar os temas, conteúdos e assuntos aos quais as imagens das mulheres foram associadas pelos(as) seus(as) autores(as); analisar as ideias associadas às imagens de mulheres negras veiculadas nas coleções de Biologia aprovadas no PNLD 2015 e a contribuição do uso das mesmas para a educação das relações étnico-raciais propostas pelos textos didáticos de Biologia.

Procurando responder a essas questões sustentados pelos autores referenciados no decorrer do texto, na perspectiva de que as explicações verificadas na Educação em Ciências, sobre os mais distintos temas, não são exclusivamente geradas nas Ciências naturais ou Biológicas, e que são atravessadas por relações de poder. Buscamos pelas imagens nas 27 coleções do PNLD 2015, e procuramos elaborar eixos problematizadores para a leitura das imagens.

Na interlocução com o campo dos ECC e da Educação, trabalhamos no imbricamento de campos de saberes, nos apropriando de elementos que indicassem ação de campos do conhecimento como a História, a Antropologia, a Literatura e a Comunicação na produção discursiva de significados para temática do corpo da mulher negra, objeto de estudo da Biologia. A perspectiva de que a representação participa da constituição das ‘coisas’, e que não é um mero reflexo dos eventos ocorridos no mundo nos instigou a examinar as imagens em sua multiplicidade de significados.

Compreendemos o livro didático enquanto integrante da terceira maior política pública de educação em termos de financiamento, a política do livro didático no Brasil, e que os mesmos não são objetivos ou factuais, mas são produtos culturais entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. Lemos as imagens e os textos dos livros didáticos, tomando-os como a materialização de conflitos entre grupos para tornar suas posições hegemônicas.

Como historicamente o poder econômico e simbólico em nosso país, diz de uma hegemonia do padrão masculino, branco, heterossexual e cristão, trouxemos problematizações acerca do lugar em que se encontra a mulher negra, demonstrando a sua trajetória de luta, de

produções materiais e intelectuais historicamente desconsideradas pelo conhecimento legitimado, pela Ciência. Essa longe de ser neutra, também desprestigia os valores e as características socialmente atribuídas às mulheres nas construções do conhecimento científico, semelhante ao que ocorre com conhecimentos de origem negra e indígena.

Nas coleções de livros didáticos localizamos imagens de mulheres negras vinculadas a processos biológicos e campos de conhecimento científico na área biomédica. É inegável que as coleções apresentam imagens de mulheres negras, mas é igualmente inegável que elas estão associadas, na maioria dos casos, a um texto hegemônico do conhecimento biológico na escola. Em parte delas foi possível ver apresentado imagem e texto discutindo a questão das cotas raciais, o que pode ser pensado como um avanço na discussão étnico-racial, entretanto, muito pouco se oferece para alterações significativas na compreensão do texto biológico e sua estruturação social e cultura em nosso tempo.

As coleções de livros didáticos analisadas não apresentam uma ampliação substancial na abordagem de conceitos e textos que contribuem para a ruptura da “educação do preconceito” e para a localização da mulher negra como sujeito social importante. Com isso, chegamos a este ponto do texto com a defesa de que é preciso que levemos em consideração as mudanças na produção de sentidos, nos efeitos das pesquisas educacionais e do movimento negro que reverberam na veiculação dessas imagens nos livros didáticos.

Por fim, o desenvolvimento dessa pesquisa significou experimentar conflitos, que até então não eram nomeados ou eram de difícil identificação para nós. A realização das leituras e análises possibilitou-nos evidenciar como as epistemologias androcêntricas e racistas que fundamentam o pensamento ocidental. De igual modo, percebemos como esse pensamento, de forma violenta, atravessa os nossos corpos, pensamentos e linguagens e instaura modos de vida que excluem e aniquilam existências. Ainda que estejamos dispostas a romper com o discurso biologizante ele continua a estruturar a lógica de pensamentos na qual vivemos, da qual somos herdeiras. Entendemos e defendemos que o enfrentamento a este modelo de pensamento é tarefa de recomeço diário no espaço das nossas vidas, da escola e do Ensino de Biologia que se quer justo e potente para tornar a vida de meninas, jovens e adolescentes negras e negros possíveis e decentes.

Desse modo, entendemos que embora ocorra um número elevado de imagens de mulheres negras nos livros didáticos de Biologia, isso ainda não significou que elas ocupem um lugar singular – mulheres negras, pois as imagens destas mulheres continuam a representar um universal, desvinculadas de sua historicidade e da singularidade, mulher negra – suas lutas, conquistas e desafios. Por fim, concluímos que a presença de imagens de mulheres negras em

livros didáticos de Biologia, desarticuladas do lugar social, histórico e cultural em nosso país, não apresenta contribuições significativas para o conhecimento das relações étnico-raciais, uma vez que tanto os processos biológicos quanto as imagens das mulheres negras a eles colados, não possibilitam pensar e problematizar as apropriações políticas dos conhecimentos e saberes biológicos na definição do sujeito mulher negra na sociedade brasileira.

Assim, eu, Lauana, chego a esta paragem com a intenção de continuar as leituras no campo das relações étnico-raciais e de gênero, no intuito de desenvolver atividades e aulas que alcancem o objetivo de, a partir do conhecimento biológico, promover uma educação para as relações étnico-raciais que inclua o recorte de gênero. Para dar continuidade a essa pesquisa, pretendo dialogar com docentes que já estejam atuando em sala de aula a respeito de suas experiências com essa temática; verificar se em algum momento da formação foi possível refletir sobre as relações sociais e educativas; ouvir relatos de alunos(as) e pensar diretrizes para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-raciais na interface com o ensino de Biologia na escola.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Elenise Cristina Pires de. **Ser ou tornar-se humano:** a concepção de ambiente na proposta curricular de ciências do estado de São Paulo. 2002. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em:  
[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253508/1\(a\)ndrade\\_EleniseCristinaPiresde\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253508/1(a)ndrade_EleniseCristinaPiresde_M.pdf). Acesso em: 7 ago. 2018.
- AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia em contexto:** livro do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013. 3v.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Breve histórico do Grupo de Trabalho (GT) 21 Educação e Relações Étnico-Raciais.** Rio de Janeiro: ANPED, [2018]. Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educação-e-relações-étnico-raciais>. Acesso em: 20 maio18.
- BACHILLER, Carmen Romero. Poscolonialismo y teoría queer. In: CÓRDOBA, David; SÁEZ, Javier; VIDARTE, Paco (ed.). **Teoría queer:** políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Madrid: Egales, 2005. p. 149-164.
- BIZZO, Nélio. **Novas bases da Biologia:** manual do professor. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014. 3v.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º: CNE/CP 003/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF: CNE, 2004. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne\(a\)rquivos/pdf/003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne(a)rquivos/pdf/003.pdf). Acesso: 01 jun. de 2015.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em:  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília, DF: SEB, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 7 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 01/2013CGPLI.** Edital de Convocação para inscrição no Processo Seletivo de Avaliação e Seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro didático PNLD 2015 – Ensino Médio, de 13 de janeiro de 2013/MEC/FNDE. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: [http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=20978](http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=20978). Acesso em: 26 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015: ensino médio: Biologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em:  
<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 1 de jun. 2015.

**BRASIL. 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.** [Brasília, DF: SECAD: SEPPIR], 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em: 5 jun. 2017.

**BRÖCKELMANN, Rita Helena et al.** **Conexões com a Biologia:** livro do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013. 3v.

CARDOSO, Cláudia Pons. Feminismo negro e suas interseccionalidades: o ponto de vista do movimento de mulheres negras brasileiras. In: SANTIAGO, Ana Rita et al (org.). **Descolonização do conhecimento:** no contexto afro-brasileiro. Cruz das Almas: UFRB, 2017. p. 123-134. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/Downloads/decolonizacao%20do%20conhecimento%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/decolonizacao%20do%20conhecimento%20(4).pdf). Acesso em: 4 jan. 2018.

CARNEIRO, Fernanda. Nossos passos vêm de longe... In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (org.). **O livro da saúde das mulheres negras:** nossos passos vêm de longe. Tradução de: Maisa Mendonça, Marilena Agostini e Maria Cecília MacDowell dos Santos. 2. ed. Rio de Janeiro: Criola/Pallas, 2002. p. 22-41.

CARNEIRO, Suelaine. Mulheres negras na educação: desafios para a sociedade brasileira. In: CARREIRA, Denise et al. (org.). **Gênero e educação:** fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, 2016. cap. 3. p. 121-185. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao\\_site\\_completo.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf). Acesso em: 18 abr. 2018.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.

CARREIRA, Denise. O informe brasil - gênero e educação: da CONAE às Diretrizes Nacionais. In: CARREIRA, Denise et al. **Gênero e educação:** fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, 2016. cap. 1. p. 26-54. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao\\_site\\_completo.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf). Acesso em: 2 abr. 18.

CARREIRA, Denise et al (Org.). Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. 249 p. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao\\_site\\_completo.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf). Acesso em: 31 mar. 2018

CORREA, 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.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, maio/ago., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 7 maio 2015.

COURTINE, Jacques; VIGARELLO, Georges. Identificar: traços, indícios, suspeitas. In: CORBIN, Alan; COURTINE, Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: as mutações do olhar: O século XX**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. cap. 2, pt. 3. p. 341-361.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 244 p.

DONEDA, Priscila. Conheça a mulher negra e pobre que mudou a história da medicina. In: GELEDES INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Questões de gênero**. São Paulo: GÉLEDES, 24 fev. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/conheca-a-mulher-negra-e-pobre-que-mudou-a-historia-da-medicina/>. Acesso em: 26 ago. 2018.

EVARISTO, Conceição. O entrecruzar das margens – Gênero e etnia: apontamentos sobre a mulher negra na sociedade brasileira. In: DUKE, Dawn *et al.* (org.). **A escritora afro-brasileira: ativismo e literatura**. Belo Horizonte: Nandyala, 2016. cap. 3. p. 100-110.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017. 124 p.

FAVARETTO, José Arnaldo. **Biologia: unidade e diversidade: livro do professor**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 3v.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. **Gênero e número**, Rio de Janeiro, 20 jun. 2018. Disponível em: <http://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 21 ago. 2018.

FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO, Jorge (org.). **O livro didático de Ciências no Brasil**. 1. ed. Campinas: Editora Komed, 2006. 224 p.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Programas do livro**: histórico. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 10 maio 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%A3o-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores(as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-

182, jan. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1\(a\)12v29n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1(a)12v29n1.pdf). Acesso em: 26 maio 18.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. In: ESCOLA Luz do saber. [S. l.], 29 maio 2012. Disponível em: <http://educarluzdosaber.blogspot.com.br/2012/05/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei.html>. Acesso em: 9 ago. 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, K. **Media and Cultural Regulation**. Tradução de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. 1997. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses\(a\)genda\\_2011\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses(a)genda_2011_02.pdf). Acesso em: 25 jan. 2015.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464, jan. 1995. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref\(a\)rticle/view/16465/15035](https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref(a)rticle/view/16465/15035). Acesso em: 21 ago. 2018.

IPEA; FBSP. **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP, 2018. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf). Acesso em: 26 ago. 2018.

LINHARES, Sérgio; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Biologia hoje**: livro do professor. 2. ed. São Paulo: Ática, 2014. 3v.

LOPES, Mario Olavo Silva. **Representação étnico-racial nos livros didáticos de ciências da natureza**. 2016. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/143364/000997108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jan. 2018.

LOPES, Sônia Godoy Bueno Carvalho; ROSSO, Sérgio. **Bio**: livro do professor. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 3v.

LORENZ, Karl. **Ciência, educação e livros didáticos do século XIX**: Os compêndios das ciências naturais do Colégio de Pedro II. Uberlândia: EDUFU, 2010. (Coleção história, pensamento e educação. Série: Novas investigações, v. 2).

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. cap. 3. p. 57-87.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MACEDO, Elizabeth. A imagem da Ciência: folheando um livro didático. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p.103-129, abr. 2004. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a07.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.

MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO; Ana Carolina; VALVERDE, Danielle (org.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília, DF: Ipea, 2013b. 160 p.

MATTOS, Ivanilde Guedes de; SILVA, Aline. Vício Cacheado: Estéticas Afro Diásporicas. **Revista da Abpn**, Goiânia, v. 6, n. 14, p.214-235, jul. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Windows/Downloads/139-1-272-1-10-20170219.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.

MELO, Alfredo César. Saudosismo e crítica social em Casa grande & senzala: a articulação de uma política da memória e de uma utopia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 23, n. 67, p. 279-296, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142009000300031&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142009000300031&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 jan. 2018.

MENDONÇA, Vivian Lavander. **Biologia**: livro do professor. 2. ed. São Paulo: AJS, 2013. 3v.

MEYER, Dagmar Estemann. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? **Educação Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 117-133, jul./dez. 2000.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros de História do Ensino Médio (PNLD, 2015)**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8037/4/000478013-Texto+Completo-0.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

MORAES, Ana Luiza Coiro. A análise cultural: um método de procedimento em pesquisas. **Questões Transversais**: revista de epistemologias da comunicação, São Leopoldo, v. 4. n. 7, p. 29-37, jan./jun. 2016. Disponível em: [http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes\(a\)rticle/view/12490](http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes(a)rticle/view/12490). Acesso em: 23 jun. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 2003. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB em 5 nov. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre o discurso anti-racista no Brasil. **Revista Resgate**, São Paulo, v. 5, n. 1, p.17-24, jan. 1996. Semestral. Disponível em: [https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate\(a\)rticle/view/8645505/12810](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate(a)rticle/view/8645505/12810). Acesso em: 05 jun. 2018.

NOGUEIRA, Isildinha B. O corpo da mulher negra. **Pulsional Revista de Psicanálise**, São Paulo, ano 13, n. 135, 40-45, 1999. Disponível em: [http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/135\\_04.pdf](http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/135_04.pdf). Acesso em: 20 nov. 2017.

OSÓRIO, Tereza Costa et al. **Ser Protagonista**: livro do professor. 2. ed., São Paulo: Edições SM, 2013. 3v.

PIRES, Mayara Cristina de Oliveira. **Corpo, gêneros e sexualidades nos objetos educacionais digitais de livros didáticos de biologia PNLD/2015**. 2017. 119 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21379>. Acesso em: 11 maio 2018.

PIRES, Suyan. O gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.). **Estudos culturais para professor@s**. 1. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2012. p. 56-66.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra. In: FELINTO, Renata (org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 61-66.

ROSEMBERG, Fúlia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.125-146, 2003. Trimestral. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/27903-32366-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

SANTIAGO, Ana Rita. Marcas socioculturais em corpos femininos negros. **Saberes em Perspectiva**: revista multidisciplinar em ciências humanas, Jequié, v. 2, n. 2, p. 77-91, jan./abr. 2012. e-ISSN: 22377891.

SANTOS, Luis Henrique dos. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M. V; VEIGA-NETO. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: Edufba, 2011. 182 p. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8688/1\(a\)na Ceia da Silva.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8688/1(a)na Ceia da Silva.pdf). Acesso em: 26 jun. 2018.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **A invenção do corpo e seus abalos**: diálogos com o ensino de Biologia. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Documents/MESTRADO/Tese%20Elenita.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: ser cientista e ser mulher. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132014000200449&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000200449&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 jun. 2018.

SILVA, Lauana Araújo. **A articulação entre conhecimento biológico e cultura nos livros didáticos de biologia mais adotados nas escolas públicas estaduais de nível médio da cidade de Uberlândia-MG**. 2013. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. 1 CD-ROM.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como narrativa étnica e racial. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007. cap. 3, p. 99-104.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 3. p. 103-133.

SILVA-JÚNIOR, César; SASSON, Sezar; CALDINI-JÚNIOR, Nelson. **Biologia**: livro do professor. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 3v.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004. 344 p.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Sílvio (org.). **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. 2. ed. Campinas: Alínea, 2016. 187 p.

STEPAN, Nancy Leys. Raça e Gênero: o papel da analogia na ciência. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. cap. 3. p. 72-97. Tradução de Cláudio Oscar. Disponível em: <https://www.issuu.com/heloisabuarquedehollanda/docs/tendenciasimpasses>. Acesso em: 18 maio 2018.

TODOS pela educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-educacao-ja>. Acesso em: 15 jan. 2018

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VERRANGIA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 2009. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/tese04.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

WILLINSKY, John. Ciência e a origem da raça. In: LOPES, Alice Casimiro *et al.* (org.). **Curriculum de Ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 77-118.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-prosições**, Campinas, v. 12, n. 1, p.151-161, mar. 2001. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2103/34-artigos-wortmannmlc.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber *et al.* (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. cap. 4. p. 73-92.

ZUBARAN, Maria Angélica; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Curriculum sem Fronteiras**, [s. l.], v.12, n.1, p. 130-140, jan./abr. 2012. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/zubaran-silva.pdf>. Acesso em: 8 maio 2015.

**APENDICE A – QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DA DESCRIÇÃO DAS IMAGENS**

Coleção	AUTOR(a)	Localização da imagem na coleção	Legenda imagem	Fonte da imagem
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

**APÊNDICE B – AGRUPAMENTO DAS IMAGENS POR COLEÇÃO**

Coleção	Autor(a)	Imagen
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		