

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLORENÇA FREITAS SILVÉRIO

BIOLOGIA, ÁFRICA E IDENTIDADES SOCIAIS: a
representação produzida pelos discursos sobre Genética e
Evolução em livros didáticos

SÃO CARLOS - SP
2021

Florença Freitas Silvério

**BIOLOGIA, ÁFRICA E IDENTIDADES SOCIAIS: a representação produzida pelos discursos sobre
Genética e Evolução em livros didáticos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Douglas Verrangia
Corrêa da Silva

São Carlos – SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Florença Freitas Silvério, realizada em 29/09/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Douglas Verrangia Corrêa da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Lucia Castagna Wortmann (ULBRA)

Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Douglas Verrangia, pela orientação, pelo apoio e por ter sido um dos pesquisadores que abriu os caminhos dos estudos sobre a educação das relações étnico-raciais através do ensino de Biologia. Agradeço ao Professor Doutor Marcelo Motokane, meu orientador de monografia, que foi quem abriu as portas para que eu me tornasse uma pesquisadora desse tema, sempre me incentivando e me apoiando, e também me cedeu livros didáticos de seu laboratório para que eu pudesse realizar essa pesquisa. Agradeço também à Professora Doutora Maria Elena Infante Malaquias por acreditar e me incentivar a entrar no mestrado me convidando para seu grupo de pesquisa e, em seguida, estimulando minha participação no processo seletivo de Mestrado na EACH, para o qual eu acabei não indo.

Agradeço ao Grupo de Estudos da Diáspora que me acolheu logo quando cheguei à UFSCar, sendo um dos grandes responsáveis por meu crescimento como pesquisadora durante o mestrado. Agradeço pelo acolhimento afetivo, intelectual e por toda a ajuda que vocês me deram durante a elaboração do meu projeto de pesquisa.

Agradeço à Professora Doutora Tatiana Galieta pela participação na banca de qualificação e por suas valiosíssimas contribuições para o trabalho. Agradeço à Professora Doutora Ana Cristina Juvenal da Cruz pela disponibilidade que sempre demonstrou em me auxiliar no desenvolvimento dessa pesquisa, pela participação na banca de qualificação e por suas importantes contribuições. Agradeço também à Professora Doutora Maria Lucia Woortman por sua disponibilidade e por suas preciosas contribuições na banca de defesa.

Agradeço também a todas as escolas que ajudaram me doando ou emprestando livros didáticos de Biologia. Agradeço à Escola Estadual São José, em Ibiá – MG, que me emprestou os primeiros livros didáticos, a partir dos quais eu pude escrever o projeto de pesquisa para o processo seletivo de mestrado. Agradeço às escolas de São Carlos: Escola Estadual Esterina Placco, Escola Estadual Álvaro Guião e Escola Estadual Professor Sebastião de Oliveira Rocha, que me doaram ou emprestaram livros. Também agradeço às amigas que me doaram seus livros didáticos de Biologia.

Agradeço a todas as autoras que pesquisam a educação das relações étnico-raciais através do ensino de Biologia, que abriram os caminhos para que pudéssemos começar a construir uma Biologia antirracista.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento dessa pesquisa em forma de bolsa de mestrado. Processo FAPESP Nº 2019/04962-8.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

*Vocês querem que eu aja como vocês, mas eu não sou como vocês
Vocês querem que eu pense como vocês, mas eu não sou como vocês
Vocês querem que eu me comporte como vocês, mas eu não sou como vocês
E vocês não me deixam ser eu mesmo.
Meus antepassados dormem na minha cama, formam minhas palavras,
Pensamentos que não pensei me acompanham e me sustentam, é a minha cultura.*

(Paulo Ifatide Ifamorote *in* Batmacumba Samba Reggae. Saudação à Exu. Ribeirão Preto: Independente: 2019. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=b9UllxOUB2c>>)

RESUMO

Nessa pesquisa investiguei como os discursos sobre Genética e Evolução foram afetados pela instituição do aparato legal inaugurado pela lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). O objetivo foi investigar os discursos sobre Genética e Evolução escolares, no contexto das discussões sobre o currículo como representação, e suas (possíveis) transformações em razão da demanda por educar relações étnico-raciais mais positivas. Para tal procurei examinar a representação do continente africano e as representações sobre “raça”, “etnia” e cor da pele nos discursos sobre Genética e Evolução de livros didáticos de Biologia. Reunindo alguns elementos do campo dos estudos do currículo - sobretudo as contribuições de Michael Apple, Henry Giroux e Tomás Tadeu da Silva -, dos Estudos Culturais - sobretudo de Stuart Hall -, e da educação das relações étnico-raciais - sobretudo de Nilma Lino Gomes -, desenvolvi uma análise dos discursos sobre Genética e Evolução a partir de uma articulação da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) conjugada com elementos da análise de discurso sistematizada por Orlandi (2015). A partir de conceitos da perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, como representação, identidade e diferença, procurei examinar como esses discursos produzem sentidos sobre a África, a cor da pele, a “raça” e a “etnia”; discutir como as representações encontradas foram afetadas ao longo do tempo pelas DCNERER; e como elas podem contribuir para educar relações étnico-raciais. Nessa pesquisa, filiei-me a uma perspectiva construtivista social da cultura e da representação, aquela trabalhada por Hall (2016), onde a representação é uma prática, um trabalho, uma ação, e não um reflexo do real. Nessa perspectiva, identidade e diferença são dados da cultura, produzidas nas relações sociais e não fatos naturais. Assim, constatei que os discursos sobre Genética e Evolução produzem regimes racializados de representação, compostos por estereótipos sobre o continente africano e pela objetivação de identidades sociais. Os discursos sobre Genética e Evolução produzem a representação de uma África homogênea, primitiva e selvagem, em oposição a uma Europa civilizada. Além disso, as ideias de “raça”, “etnia” e “cor da pele” são fabricada como fatos biológicos que marcam a diferença natural, retirando-as de seus contextos sociais de fabricação da identidade. Esses regimes foram deslocados após as DCNERER, no entanto não se contempla integralmente aquilo preconizado pelas diretrizes, sendo privilegiadas mudanças cosméticas e descontextualizadas, que não voltam suas atenções para as estruturas de poder que produzem e mantêm o racismo na sociedade.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Currículo. África. Identidade. Diferença.

ABSTRACT

In this research I investigated how the genetics and evolution discourses was affect by the legal apparatus of 10.639/2003 law and National Curricular Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and for History Teaching and Afro-Brazilian and African Culture (DCNERER - initials in portuguese). The objective was study the school genetics and evolution discourses, in the context of discussions about the curriculum as representation and its (possible) transformations because of the demand for more justice within racial relations. To do thar I examined the african continent representation and “race”, “ethnicity” and skin color representations in the genetics and evolution discourses in Biology textbooks. Gathering together some elements of the curricular area – especially the Michael Apple, Henry Giroux and Tomás Tadeu da Silva’s contributions –, of Cultural Studies – especially Stuart Hall’s contributions – and of education of ethnic-racial relations – especially Nilma Lino Gomes’s contributions -, I did an analysis of genetics and evolution discourses with the articulation of content analysis, propose by Bardin (2011) conjugated with discourse analysis systematized by Orlandi (2015). From Cultural Studies poststructuralism perspective concepts, as representation, identity and difference, I examined how this discourses produces meanings about Africa, skin color, “race” and “ethnicity”; to discuss how the representation was affect over time by DCNERER; and how the representations can contribute for education of ethnic-racial relations. In this research, I adopted a social constructivism perspective about culture e representation, as Hall (2016), where representation is a practice, a work, an action and not a reflect of the real. In this perspective, identity and difference are culture facts, makes in the social relations and not natural facts. Then, I found that the genetics and evolution discourses produce racialized representations regimes, compose by stereotypes about de african continent and by the objectivization the social identity. The genetics and evolution discourses produce the homogenous, primitive and wild Africa representation, oppositional with a civilized Europe. Furthermore, the “race”, “ethnicity” and skin color ideas are produced as biology facts that mark the natural difference, removing its of its social contexts of identity produce. This regime was move after the DCNERER, however don’t show in full that proposed for guidelines, was privileged cosmetic and descontextualized changes, that don’t came back your attention for the power structures that produce and keep the racism in society.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations. Curriculum. Africa. Identity. Diference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O circuito da cultura	42
Figura 2 - Genótipos e fenótipos para a cor da pele	141
Figura 3 - Figuras ilustrando fenótipo	142
Figura 4 - Herança da cor da pele na espécie humana.....	143
Figura 5 - Fotografia ilustrando variedade de fenótipo na espécie humana.....	144
Figura 6 - Filogenia de “etnias” humanas, neandertais e denisovianos.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Obras analisadas por essa pesquisa	87
Quadro 2 - Capítulos examinados em cada obra	88
Quadro 3 - Esquema metodológico	94
Quadro 4 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (1997) dividida por critérios analisados	100
Quadro 5 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (1997) dividida por critérios analisados	100
Quadro 6 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2006) em relação ao aspecto especificidade	101
Quadro 7 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2006) em relação ao aspecto temporalidade	102
Quadro 8 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2006) em relação ao aspecto naturalizante ou civilizatório	102
Quadro 9 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2016) em relação ao aspecto especificidade	105
Quadro 10 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2016) de acordo com o aspecto temporalidade	108
Quadro 11 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2016) de acordo com o aspecto naturalizante ou civilizatório	109
Quadro 12 - Comparação entre os aspectos analisados nas obras Amabis e Martho (1997; 2006; 2016)	112
Quadro 13 - Comparação entre os aspectos analisados nas obras Amabis e Martho (1997; 2006; 2016)	112
Quadro 14 - Comparação entre os aspectos analisados nas obras Amabis e Martho (1997; 2006; 2016)	112
Quadro 15 - Nacionalidade dos cientistas e pesquisadores presentes nos discursos sobre Genética e Evolução (AMABIS; MARTHO, 1997; 2006; 2016).....	118
Quadro 16 - A herança da “cor da pele”: genótipo, fenótipo e categorias fenotípicas	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBL – Câmara Brasileira do Livro
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
- COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
- CP – Conselho Pleno
- CTD - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
- DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
- DNA – Ácido Desoxiridonucleico
- ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
- EUA – Estados Unidos da América
- FAE - Fundação de Assistência ao Estudante
- FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GTAAB - Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INL – Instituto Nacional do Livro
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MNU – Movimento Negro Unificado
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLID - Programa do Livro Didático
- PLIDEF - Programa do Livro Didático para Ensino Fundamental
- PLIDEM - Programa do Livro Didático para Ensino Médio
- PLIDESU - Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo
- PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio
- PT – Partido dos Trabalhadores
- SciELO - *Scientific Electronic Library Online*
- TEN – Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

PRÓLOGO	15
1 CAPÍTULO 1 - DO ESTADO DE MORTE À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DO ENSINO DE BIOLOGIA	19
2 CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	26
3 CAPÍTULO 3 - ESTUDOS CULTURAIS: CULTURA, REPRESENTAÇÃO, IDENTIDADE E DIFERENÇA	34
3.1 REPRESENTAÇÃO	41
3.2 IDENTIDADE E DIFERENÇA	50
4 CAPÍTULO 4 – CURRÍCULO	57
5 CAPÍTULO 5 – LIVROS DIDÁTICOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	66
6 CAPÍTULO 6 – OBJETIVOS, REFERENCIAL METODOLÓGICO, <i>CORPUS</i> E ANÁLISE	83
6.1 ORGANIZAÇÃO E <i>CORPUS</i>	86
6.2 O OBJETO DISCURSIVO: INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES	92
7 CAPÍTULO 7 - A REPRESENTAÇÃO DO CONTINENTE AFRICANO	97
7.1 UM “PAÍS” PRÉ-HISTÓRICO E SELVAGEM: A REPRESENTAÇÃO DO CONTINENTE AFRICANO	99
7.1.1 A Representação do Continente Africano nos Discursos sobre Genética e Evolução Anteriores às DCNERER.....	99
7.1.2 A Representação do Continente Africano nos Discursos sobre Genética e Evolução Contemporâneos às DCNERER.....	101
7.1.3 A Representação do Continente Africano nos Discursos sobre Genética e Evolução Posteriores às DCNERER.....	105
7.2 A REPRESENTAÇÃO ESTEREOTIPADA DO CONTINENTE AFRICANO.....	111
8 CAPÍTULO 8 - A NATURALIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA	127

8.1 “RAÇA”, “ETNIA” E COR DA PELE: ENTRE A GENÉTICA E AS IDENTIDADES SOCIAIS.....	127
8.1.1 “Raça”: O Conceito e a Aplicação para Seres Humanos.....	129
8.1.1.1 A “Raça” nos Discursos sobre Genética e Evolução Anteriores às DCNERER.....	129
8.1.1.2 A “Raça” nos Discursos Sobre Genética e Evolução Contemporâneos às DCNERER	129
8.1.1.3 A “Raça” nos Discursos sobre Genética e Evolução Posteriores às DCNERER.....	130
8.1.2 As “Raças” Humanas nos Discursos sobre Genética e Evolução.....	131
8.1.3 A “Cor da Pele” nos Discursos sobre Genética e Evolução	140
8.1.3.1 A “Cor da Pele” nos Discursos sobre Genética e Evolução Anteriores às DCNERER	140
8.1.3.2 A “Cor da Pele” nos Discursos sobre Genética e Evolução Contemporâneos às DCNERER	141
8.1.3.3 A “Cor da Pele” nos Discursos sobre Genética e Evolução Posteriores às DCNERER	143
8.1.3.4 O que a “Cor da Pele” Pode nos Dizer?	144
8.1.4 A “Etnia” como Característica Biológica nos Discursos sobre Genética e Evolução	149
8.1.4.1 A “Etnia” nos Discursos sobre Genética e Evolução Contemporâneos às DCNERER	149
8.1.4.2 A “Etnia” nos Discursos sobre Genética e Evolução Posteriores às DCNERER	150
8.1.4.3 Os Significados Produzidos pela “Etnia” e suas Aproximações com uma Diferença Racial Biológica	152
8.2 “COR DA PELE”, IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS, “ETNIA” E “RAÇA”: ENTRE A HERANÇA GENÉTICA, AS IDENTIDADES SOCIAIS E O RACISMO.....	155
9 CAPÍTULO 9 - OS REGIMES RACIALIZADOS DE REPRESENTAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	161
9.1 O FECHAMENTO DISCURSIVO PROVOCADO POR REGIMES RACIALIZADOS DE REPRESENTAÇÃO	161

9.2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PARA ONDE PODEMOS IR?	175
.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185

PRÓLOGO

Eu tentei, por algumas vezes, escrever uma apresentação nos moldes mais frequentes, que abordasse minha trajetória como pesquisadora e o caminho até chegar a essa pesquisa. Eu particularmente adoro ler os agradecimentos e a apresentação dos trabalhos de outras pessoas. Mas tenho uma dificuldade imensa de fazê-los quando se trata do meu próprio trabalho. Depois de ler muitas apresentações e tentar, sem sucesso, seguir suas receitas, eu desisti. Talvez um dia eu resolva na terapia essa dificuldade de falar sobre mim mesma, na verdade, minha dificuldade de simplesmente falar. E lógico que aqui eu não estou falando, eu estou escrevendo. Mas a apresentação de uma dissertação parece ser de fato um espaço onde a pessoa fala. Quando leio apresentações quase posso ouvir a voz daquela pessoa me contando seus caminhos, suas desventuras até chegar naquele trabalho. E quando me ponho a escrever essa apresentação sinto como se eu tivesse que falar em público sobre mim. Bom, consigo dizer fatos objetivos e simples, mas não exatamente retrilhar o caminho que me leva até essa dissertação, talvez porque eu mesma não compreenda esse caminho.

O fato é que sou bacharela e licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, e desde a minha graduação tenho buscado investigar a educação das relações étnico-raciais através do ensino de Biologia. A minha inserção nessa área de pesquisa não se dá por minha educação formal, mas através da entrada no Movimento Negro, pois como defende a Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro é um educador. Então, de alguma forma, o que me traz até aqui é o Movimento Negro, seja na forma do movimento social seja na forma dos intelectuais negros. O Movimento Negro fez com que eu procurasse, dentro da minha formação, algo que fizesse sentido pra mim e não era, definitivamente, os laboratórios da autointitulada “hard-science”. A partir da construção de minha monografia percebi que era possível seguir por esse caminho e assumi a possibilidade dessa trajetória, que hoje passa por essa dissertação.

Hoje entrego esse trabalho como conclusão de meu mestrado em Educação, que se desenvolveu em um período mais longo do que o usual e também mais atípico como nunca antes na história da minha geração. Nesse longo processo, que acontece em sua maior parte em uma situação de pandemia que provocou um extenso isolamento social (que eu, particularmente, tenho tentado seguir – com maiores e menores flexibilizações, eu confesso) que se arrasta por um ano e meio. Isso quer dizer que essa dissertação foi produzida mais durante o isolamento do que no período pré-pandemia. Lembro de ouvir Caetano Veloso dizer em algum lugar, talvez no documentário Narcísio em Férias, que a partir de certo ponto de seu período na cadeia – Veloso foi preso pela ditadura militar brasileira e passou cerca de dois

meses na prisão – parecia que nada além daquilo existiu e existia. Era como se a vida sempre tivesse sido aquilo, a prisão. Veloso não se lembrava mais da vida como era antes, a vida fora da cadeia parecia-lhe um sonho distante que um dia ele teve. Sinto-me assim na pandemia, não sei se me lembro direito de como é a vida fora disso. Ao mesmo tempo, parece que há um ano e meio vivo o mesmo dia, o mais longo dia da história. Comentando isso com meu orientador, o Douglas, ele me falou sobre o conto “A autoestrada do Sul”¹ de Julio Cortázar, onde algumas pessoas ficam presas em um interminável congestionamento. Essas pessoas ficam tanto tempo presas nesse congestionamento, que se adaptam à vida engarrafada da estrada de tal forma que, quando o congestionamento se dissolve, elas se sentem perdidas, como se não soubessem e não pudessem mais viver fora do engarrafamento. Bom, a pandemia e o isolamento têm sido pra mim, guardadas as devidas proporções, um misto da prisão de Veloso e do engarrafamento de Cortázar. E o que me faz sobreviver mentalmente à pandemia e conseguir produzir esse trabalho é me transportar para outro lugar, longe do atual Brasil proto-neo-fascista e do mundo pandêmico desabando. Para isso vejo filmes, séries, mas o que eu mais faço é ouvir música. O tempo do meu dia que eu não estou dormindo ou trabalhando, eu ouço música brasileira. Eu nunca ouço música estrangeira (com exceção para algum trabalho da Beyoncé – risos). Por isso, nessa parte do trabalho, que eu chamei de prólogo, quero apresentar a trilha sonora dessa dissertação. Eu tenho uma certa mania obsessiva de me apegar a certos discos e músicas e ouvi-los em uma repetição infinita por semanas a fio. Assim, eu apresento algumas dessas minhas obsessões dos últimos 30 meses, que marcaram a longa produção desse trabalho.

Começo pelos álbuns que ouvi incessantemente entre 2019 e 2021. Em uma mistura de discos dos anos 1970, 1980, 1990 e discos mais recentes, cito sete álbuns que me ajudaram a não enlouquecer. Começo pelo álbum *Olhe bem as montanhas*, do Grupo Raízes. Esse é um álbum belíssimo da década de 1980 gravado por esse grupo mineiro de Montes Claros. Durante o processo de seleção, organização e edição de meu *corpus* de análise eu ouvi por meses seguidos durante muitas horas dos meus dias três discos desse grupo, e o *Olhe bem as montanhas* é meu favorito, tanto que me rendeu até uma tatuagem. Ainda contemplando as maravilhas que a música popular mineira tem a oferecer, também ouvi repetidamente os discos *Rosa Neon* e *A Outra Banda da Lua*, das bandas homônimas, lançados, respectivamente, em 2019 e 2020. O *Rosa Neon* é perfeito para qualquer intervalo dançante entre escrever, ler um artigo, verificar os dados e a pausa para um lanche. Já *A Outra Banda*

¹ Você pode ler o conto aqui <https://vermelho.org.br/2014/08/08/a-autoestrada-do-sul/> Acesso em 31/08/2021.

da Lua com sua pegada afro-mineira-psicodélica-rural é a melhor opção para levar a cabeça para longe das preocupações teóricas e metodológicas do trabalho. Voltando para cantoria regional-popular, o disco *Cantoria 2*, do final da década de 1980, traz Xangai, Geraldo Azevedo, Vital Farias e Elomar em um dos álbuns mais icônicos da música mundial. Esse disco me acompanhou em muitas sábados e domingos que, na impossibilidade de ver o mundo lá fora, foram dias de trabalho acompanhados de música. O isolamento social me fez conhecer muitas novas velhas artistas. Joyce foi uma delas. Se, de fato, estivéssemos falando de discos físicos, esses teriam furado: *Passarinho Urbano* e *Reverendo Amigos*. O primeiro é um disco de *covers* de 1976, onde a cantora e compositora gravou vários artistas. Já o segundo é um álbum com composições próprias, onde a artista divide os vocais em colaborações incríveis. São discos que eu não sei como eu passei tanto tempo sem conhecer. Os últimos dois discos que quero apresentar a vocês são portais para um espaço-tempo paralelo divino (e olha que eu sou ateia). São discos com uma beleza transcendental capaz de acalmar a cabeça e foram os únicos que, em alguns momentos, eu conseguia ouvir ao mesmo tempo que escrevia o texto da dissertação propriamente dito. São eles: *Ascensão*, de Serena Assumpção; e *Tempo & Magma*, de Tiganá Santana. *Ascensão* é um disco de 2016, sendo que Serena não chegou a ver o lançamento, falecendo antes. O álbum, do tipo que já nasce clássico, foi produzido por Serena e contou com diversas magníficas participações. O disco é, de fato, uma ascensão para outra dimensão que Serena conseguiu construir e levar-nos junto com ela. O *Tempo & Magma*, de Santana, é inexplicável. Via de regra, não consigo escrever ouvindo música, mas em algumas situações eu coloco algo para ouvir, para ver se destrava a escrita. *Tempo & Magma*, com sua dimensão sublime, foi o que mais ouvi nessas situações.

Agora enumero para vocês algumas das músicas que nesse período eu nutri uma certa obsessão e as ouvi em um *looping* quase infinito: *Cabelo*, de Marina Sena; *De ontem e Baby 95*, de Liniker; *Gosto de quero mais*, com Hiran e Tom Veloso; *Paula e Bebeto*, com Milton Nascimento; Gal Costa e Caetano Veloso; *As Yabas*, na voz de Maria Bethânia; *Amor Cinza*, *Obatalá* e *Sonhos de Criola*, de Mateus Aleluia; *Brilho de leão*, *Ce não tem dó e mim* e *A gente é demais*, com Rosa Neon; *A caminhada* e *Bonekinha* de Glória Groove; *Fé cega, faça amolada* e *River Phoenix*, com Milton Nascimento; *Fora da ordem*, *Trem das cores*, *Linha do Equador* e *You don't know me*, de Caetano Veloso; *O seu amor* e *São João*, *Xangô Menino*, com Doces Bárbaros; *O Amor*, com Gal Costa; *Arrumação*, na voz de Francisco Aafa; *Farol da salvação* e *Iara*, do Grupo Raízes; *Pesadelo*, na voz de Joyce; *Não chore mais*, *Tempo rei* e *Sandra*, de Gilberto Gil; *Nave*, com Xênia França; *Mistério Stereo* e *Compacto*, de Curumin; *Aqui*, de Tulipa Ruiz; *Bordaduras*, de Lamparina e a Primavera; *Caminheiro*, com

Milionário e José Rico; *Má Lida e Alma Gêmea*, de Di Melo; *Braile*, de Rico Dalansam; *Areia e Ceticismo*, da Banda de Pau e Corda. E faço uma menção honrosa à Linn da Quebrada e seu mais novo disco *Trava Línguas*, que nos brinda com maravilhas como *amor amor e medrosa*.

Para além da trilha sonora, apresento a organização dessa dissertação. No capítulo 1 abordo a atual condição de pandemia e o permanente estado de morte que a população negra vive, especialmente no Brasil, e suas possíveis articulações a partir do ensino de Biologia, apresentando, ao final, meu problema de pesquisa. Em seguida, no capítulo 2 apresento o campo da educação das relações étnico-raciais, bem como o papel da educação na militância política do Movimento Negro. No capítulo 4 adentro ao meu referencial teórico, explorando o campo dos Estudos Culturais e apresentando os principais conceitos utilizados nesse trabalho: cultura, representação, identidade e diferença. Com o capítulo 4, exploro as perspectivas curriculares aos quais me filio para pensar o currículo. No capítulo 5 articulo a problemática dos livros didáticos, da educação das relações étnico-raciais e do ensino de Biologia. Já no capítulo 6 apresento meus objetivos e referencial metodológico, expondo a organização e o *corpus* de pesquisa, bem como explico a análise empregada na pesquisa. Nos capítulos 7 e 8 apresento os dados e os resultados desse trabalho e com o capítulo 9 trago as conclusões e algumas proposições diante dos resultados encontrados.

Será que apenas os hermetismos pascoais, os Tons, os Miltons, seus sons e seus dons geniais, nos salvam, nos salvarão dessas trevas e nada mais? (VELOSO, 1984).

1 CAPÍTULO 1 - DO ESTADO DE MORTE À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DO ENSINO DE BIOLOGIA

*A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras.
Nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros
A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo.*
Primo Preto in: Racionais MCs. Capítulo 4, versículo 3. São Paulo: Cosa Nostra:
1997.

*[...] permaneço vivo, prossigo a mística
Vinte e sete anos contrariando a estatística.*
Racionais MCs. Capítulo 4, versículo 3. São Paulo: Cosa Nostra: 1997.

O ano de 2020 ficou marcado por dois acontecimentos que tiveram grandes desdobramentos: de um lado, a pandemia de Covid-19; do outro, o alcance obtido pelos protestos contra a violência racista, motivados pelo assassinato de George Floyd nos Estados Unidos da América (EUA). Essas duas circunstâncias podem se encontrar para ser um ponto de partida de leitura dessa dissertação, apesar de não terem sido o ponto de partida para a produção da mesma.

A covid-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2), que foi identificado pela primeira vez em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China (Organização Mundial da Saúde, 2020). A doença se espalhou rapidamente pelo mundo levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a decretar estado de pandemia no dia 11 de março de 2020, quando todos os continentes do globo, exceto a Antártida, já registravam casos da doença (Sociedade Brasileira de Infectologia, 2021). O boletim de 20 de julho de 2021 da OMS, informa que até esse momento foram registrados mais de 190 milhões de casos da doença no mundo todo e mais de 4 milhões de pessoas haviam perdido suas vidas em decorrência da covid-19 (Organização Mundial da Saúde, 2021). As principais formas de prevenção de contaminação pelo novo coronavírus, por sua característica de transmissibilidade pelo ar através de aerossóis, são o uso de máscaras, a higienização constante das mãos e o distanciamento social. Isso levou à situação de isolamento social no mundo todo. Se inicialmente pensávamos que seriam alguns meses de situação pandêmica, fomos brindados com um ano todo de números assustadores de infectados e de mortos, e o prolongamento de um isolamento social, a chamada quarentena. Passados os primeiros meses, ficou claro que a crise sanitária provocada pela covid-19 não nos deixaria tão cedo. Logo foram surgindo variantes, ainda mais contagiosas que a original e a diferença de resposta que os países tiveram diante da crise, foi nos mostrando que a quarentena seria bem mais longa e que, os mortos, não seriam poucos. Pensamos que até o final do ano as coisas melhorariam

aos poucos. Os eventos artísticos, acadêmicos, esportivos, etc. foram transferidos para o segundo semestre de 2020. Mas a pandemia apenas avançava, não havia sinais de recuo. Entramos em 2021 sem sinais de que algo poderia melhorar. No Brasil, particularmente, tudo só piorava. O Governo Federal simplesmente não comprou vacinas, e o surgimento de novas variantes do novo coronavírus pioraram a crise no país. O primeiro semestre de 2021 foi muito pior do que o ano anterior de pandemia. O país chegou a registrar em um único dia 4.249 mortes por covid-19. A quarentena brasileira está mais para 40 meses do que 40 dias. É certo que o isolamento não pôde ser seguido por todos. Por um lado, uma grande quantidade de trabalhadores que não tiveram condições econômicas de ficar em casa; de outro certa quantidade de pessoas que em poucos meses abdicou do isolamento. E uma porção ínfima de pessoas que se isolou ao máximo, porque podiam e porque achavam certo. Eu me incluo entre as últimas. Mas a responsabilidade por esse colapso que o Brasil vive não é de quem teve que sair pra trabalhar, nem de quem se resignou com tanto tempo dentro de casa, menos ainda de quem ainda se mantém o mais isolado que pode. O maior responsável pela tragédia que o país vive é a gestão federal, sobretudo na pessoa do presidente da República, e somente o impedimento desse pode evitar que o buraco onde nos encontramos nesse momento se aprofunde.

Segundo o Ministério da Saúde (2021), até o dia 26 de julho de 2021 no Brasil, 549.924 pessoas morreram em consequência da covid-19. Em março de 2021, o Brasil chegou a contabilizar 25% das mortes mundiais por covid-19 (COMITÊ EXTRAORDINÁRIO DE MONITORAMENTO COVID-19, 2021). O Brasil chegou a esse ponto por meio de uma gestão federal negacionista, que agiu minimizando a gravidade da crise sanitária e em descompasso assombroso com as melhores diretrizes científicas do mundo. Enquanto houve uma defesa por parte do governo federal do chamado “isolamento vertical”, do não uso de máscaras e o incentivo ao uso de medicamentos com ineficácia comprovada, faltou o básico nos hospitais brasileiros: equipamentos de proteção individual, oxímetros, oxigênio², testes para o diagnóstico da doença, leitos de terapia intensiva, respiradores e a própria carência de profissionais de saúde; além, é claro, da escassez de vacinas (WERNECK; BAHIA; MOREIRA; SHEFFER, 2021). As medidas incorretas, insuficientes e tardias adotadas pela administração federal acabaram resultando em uma grande quantidade de morte evitáveis.

² O auge da falta de oxigênio ficou marcado pela terrível e dramática crise de Manaus, onde pessoas morreram asfixiadas pela falta desse insumo. Nos piores dias da crise, 14 e 15 de janeiro de 2021, 31 pessoas morreram por falta de oxigênio. Ver: < <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/01/25/documentos-mostram-que-mais-de-30-morreram-nos-dois-dias-de-colapso-por-falta-de-oxigenio-em-manaus.ghtml>> Acesso em 29/07/2021.

Werneck, Bahia, Moreira e Sheffer (2021), em seu estudo sobre mortes evitáveis por covid-19 no Brasil, calcularam que cerca de 120 mil mortes que ocorreram até março de 2021, poderiam ter sido evitadas se medidas efetivas de controle baseadas em ações não farmacológicas tivessem sido implementadas, ou seja, por meio de medidas como isolamento social, provento de máscaras, testes e rastreamento de casos, mobilização da sociedade civil, atenção prioritária a indígenas, quilombolas, população periférica, pessoas em asilos e privação de liberdade, etc.

Outro momento que marcou o ano de 2020 foi o assassinato de George Floyd pela polícia de Minneapolis em 25 de maio de 2020. Floyd, homem negro, foi mais uma vítima de um projeto brutal de extermínio que tomba diariamente copos negros ao longo das Américas. Parece que houve um choque, sobretudo por uma porção da população branca brasileira, tanto com a brutalidade do assassinato de Floyd, como com os protestos em resposta a violência policial nos EUA. A questão é que o Brasil é um grande protagonista do racismo no mundo, especialmente quando trata-se de violência letal. De forma geral, o Atlas da Violência 2020 aponta que os jovens negros são as principais vítimas de violência letal no país, sendo que a taxa de mortes da população negra apresenta forte crescimento ao longo dos anos, ao passo que entre os brancos as taxas são muito menores, apresentando redução em alguns casos. Entre 2008 e 2018 a taxa de homicídio da população negra **aumentou** 11,5% ao passo que para não negros houve uma **redução** de 12,9%. Ainda segundo o Atlas, nesse mesmo período, a taxa de homicídio de mulheres não negras **caiu** 11,7%, enquanto que a taxa para mulheres negras **aumentou** 12,4% (CERQUEIRA; BUENO, 2020). A esse quadro de violência letal direcionada especialmente aos negros, o Movimento Negro tem chamado de genocídio da população negra. Assassinatos como os de Kathlen Romeu, Ágatha Félix, João Vitor Braga, Emily Silva, Rebeca Santos, João Pedro Pinto, Marcos Vinícius da Silva, e de tantos outros negros e negras que são brutalmente assassinados todos os dias, evidenciam a situação de extermínio vivida pelo povo negro no Brasil. A morte de Floyd deflagrou uma série de protestos que começaram em Minneapolis, espalharam-se pelos EUA e, rapidamente, ganharam o mundo. O genocídio do povo negro tem sido uma das principais frentes de luta do Movimento Negro brasileiro pelo menos desde a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU) na década de 1970. Todos os anos o Movimento Negro, protagonizado pelas mães de jovens negros assassinados, marcha em seus protestos denunciando o massacre ao qual nossa população vem sendo submetida. Para além das marchas, há um compromisso de luta em todas as instâncias jurídicas e políticas, nacionais e

internacionais, para que possamos parar o rajar das metralhadoras³. No entanto, parte da população brasileira tem passado incólume a essa luta histórica dos negros e negras. Parte dessa população, aquela descendente de escravizadores, parece ter aberto seus olhos preguiçosos e seletivos - abarrotados de culpa branca e falsa generosidade (NASCIMENTO, 2020) - apenas com os protestos pós-Floyd, que ganharam uma visibilidade, sobretudo no Brasil, muitíssimo superior aos trabalhos constantes do Movimento Negro a respeito desse extermínio.

Mas como a pandemia de covid-19 e os protestos pós-Floyd se relacionam com essa dissertação? A Biologia pode ser articulada no centro desses debates em um contexto de educação das relações étnico-raciais⁴. A pesquisa de Werneck, Bahia, Moreira e Sheffer (2021), mostrou como os impactos da pandemia foram mais severos à população negra. A forma consistente com que o povo negro foi mais afetado pela pandemia não está relacionada a características biológicas, e sim às condições de profunda desigualdade social a qual estamos submetidos. Trata-se de um efeito do racismo. Dessa forma, há a articulação de um fator biológico (o vírus e a doença) com fatores político-econômicos e sociais, que geram uma seletividade nos impactos da pandemia. São essas condições político-econômicas e sociais que tornam alguns corpos mais “afins à morte” e não o vírus em si. Nesse sentido, a forma como a população negra, bem como a indígena, foi afetada pelo contexto de pandemia incrementou os debates, por exemplo, sobre necropolítica⁵ e biopoder⁶ (ver MELO; RODRIGUES, 2021; FREITAS; BERG, 2019; MARTINS, 2021, por exemplo). A pandemia mostrou como o genocídio do povo negro concretiza-se por uma série de processos de produção e manutenção de desigualdades, que assassinam negros através dos aparatos policiais, mas também através das políticas de morte mais abrangentes, incluindo aquelas que envolvem a saúde. Assim, o genocídio do povo negro encontra a pandemia e produz o cenário do terror. Nesses processos, os indivíduos negros são produzidos como aqueles que se pode

³ Expressão utilizada por Débora Silva, do movimento Mães de Maio na entrevista: Débora, a líder das Mães de Maio. 2015. 1 vídeo. (5:30 min.). Publicado pelo canal Ponte Jornalismo. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=ei5iT4Y1ZGA>> Acesso em 26/07/2021.

⁴ Após a entrada em vigor do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, passa a se haver uma confusão quanto à grafia correta desse termo. Segundo o dicionário Houaiss versão online, o correto é étnico-racial (com acento e hífen). Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#3> Acesso em 28/07/2021.

⁵ Necropolítica é um conceito de Achille Mbembe (2016), que define as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte, baseado no interesse da destruição máxima de pessoas e na criação de “mundos da morte”, nos quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes outorgam o status de “mortos-vivos”.

⁶ Conceito foucaultiano que denomina a expressão máxima de soberania que reside no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem pode morrer (MBEMBE, 2016).

deixar morrer, são descartáveis, indesejáveis. Essa produção ocorre através de uma série de processos históricos que envolvem uma refinada máquina de subalternização, escravização, falseamento histórico, violência e representação. Todos esses processos envolvem uma fabricação do “Outro” a partir de dimensões antropológicas, históricas e biológicas. Nesse contexto, a Biologia e o ensino de Biologia não podem se furtar de se posicionar no centro dessas discussões, contribuindo para a denúncia dos processos de fabricação do “Outro” como inferior, subalterno e descartável, a quem se permite deixar morrer; e às análises que podem contribuir para a construção de uma outra perspectiva de entendimento da diferença nas relações sociais.

Algumas pesquisas dos últimos 10 (dez) anos vêm mostrando o papel do ensino de Biologia frente ao racismo no Brasil. Segundo Gil e Levidow (1989 *apud* VERRANGIA, 2009) é preciso expor a política da educação científica e analisar como o racismo atravessa a Ciência⁷ e seu ensino, localizando racismo e Ciência, em um contexto mais amplo, política e economicamente situado, uma vez que o ensino e aprendizagem acrítico de Ciências implica professores e estudantes na manutenção do racismo. No Brasil, a defesa de uma prática pedagógica antirracista no ensino de Ciências pode ser localizada ainda na década de 1980, com o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Segundo Verrangia (2009) esse grupo foi pioneiro em discutir o papel do ensino de Biologia no combate ao racismo no Brasil. No entanto, apesar dessa discussão pioneira, somente nos últimos 10 anos, a partir da pesquisa também pioneira de Douglas Verrangia (2009), é que houve um aumento nas produções acadêmicos sobre a educação das relações étnico-raciais no ensino de Biologia.

Exemplo do desenvolvimento de pesquisas nessa área são os trabalhos de Kelly Meneses Fernandes. Em sua dissertação de mestrado, Fernandes (2015) investiga como professores do ensino superior romperam com um silêncio histórico sobre a questão racial nos cursos de Ciências Biológicas e a importância dessas narrativas para o ensino superior de Biologia. A autora constatou como a assunção das questões étnico-raciais por parte de professores do ensino superior de Biologia está relacionada com suas histórias de vida e não com suas formações acadêmicas, evidenciando que ainda há grandes falhas na formação em Ciências Biológicas no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais. Ainda com

⁷ Durante essa dissertação utilizo letra maiúscula para identificar tanto as diversas disciplinas escolares quanto as variadas áreas do conhecimento. Por exemplo: História, Geografia, Sociologia, Anatomia Humana, Evolução, Genética, etc. Já quando se trata de práticas científicas ou conhecimento científico utilizo letra minúscula.

foco nos professores, mas dessa vez na escola básica, Benvenuto (2016) investigou os caminhos percorridos por um professor de Ciências no estabelecimento de sua prática docente com o propósito de educar relações étnico-raciais mais democráticas. O trabalho da autora confirma o que Fernandes (2015) evidenciou, o comprometimento do professor em pautar a questão étnico-racial deve-se, sobretudo, a suas experiências pessoais em detrimento de sua formação acadêmica ou da obrigatoriedade estabelecida pela lei 10.639/2003. No entanto, o projeto encabeçado pelo autor ganha visibilidade e alcance, segundo Benvenuto (2016), devido às exigências colocadas por essa lei e pelo Movimento Negro. O projeto investigado pela autora destaca-se por não ser pontual e turístico, sendo um trabalho orgânico articulado com a escola, onde o ensino de Ciências atravessa a abordagem das relações étnico-raciais. Benvenuto identifica a valorização e reconhecimento de valores civilizatórios africanos. Além disso, destaca-se para além dos conteúdos relacionados à contribuição da Ciência Moderna para a consolidação do racismo, as estratégias metodológicas utilizadas por esse professor na promoção de uma educação mais crítica das relações étnico-raciais. Na escola onde esse professor exerce sua prática, Benvenuto percebeu um ambiente mais harmônico, o que propicia um ambiente mais favorável ao ensino de Ciências e dos demais componentes curriculares. No entanto, esse projeto permanece mais como uma atividade paralela das aulas de Ciências, do que como integrante do currículo formal. A autora destaca que, diante dessa experiência pedagógica, mostra-se imprescindível não diminuir os conteúdos, mas mudar a forma com que eles são apresentados, bem como a importância de se valorizar a cultura juvenil que, segundo a autora, significa falar de cultura negra.

Já Nascimento (2020) explora as dimensões da branquitude para o ensino de Ciências e Biologia. Através de seu trabalho, a autora defende a importância da consciência das pessoas brancas, particularmente de professoras e professores, sobre os significados sociais de ser branco para que se possa agir em prol de uma educação das relações étnico-raciais mais justa. A autora aponta para a necessidade de pessoas brancas declaradas não racistas assumirem criticamente a responsabilidade de fazer parte de um sistema racista que as privilegia.

Além disso, no âmbito da pesquisa em educação das relações étnico-raciais através do ensino de Biologia, destacam-se as pesquisas de Silva (2005) e Mathias (2011), que investigaram livros didáticos e sobre as quais eu escrevo mais adiante.

Essas são algumas das pesquisadoras, junto com Verrangia (2009), que vem desenvolvendo pesquisas sobre o desafio de se educar relações étnico-raciais mais críticas através do ensino de Biologia. Algumas dessas pesquisas começam a nos mostrar como os

professores de Ciências e Biologia atuam educando essas relações em sala de aula, através da compreensão de sua prática pedagógica e também de suas perspectivas sobre o mundo, sobre identidade e sobre racismo. Outras pesquisas, como a de Silva (2005) e Mathias (2011) começaram a desvelar as relações étnico-raciais que sustentam livros didáticos de Ciências. Assim, estamos começando a debater os principais problemas e algumas perspectivas que poderiam engajar o ensino de Biologia em um compromisso antirracista. É nesse contexto que a pesquisa apresentada nessa dissertação se localiza. Como parte integrante dessa área de estudos que começa a ser formar, a intenção é ajudar a compreender como o currículo de Biologia fabrica aspectos das relações étnico-raciais e que tipo de articulação constrói com o aparato legal que rege o compromisso de educar relações étnico-raciais e com a literatura que, de alguma forma, debate as relações étnico-raciais. Partindo desse princípio minha proposta foi analisar se ocorreram mudanças no currículo de Biologia após a promulgação da lei 10.639/2003. Em caso afirmativo, interessou-me entender o sentido dessas mudanças, como elas seriam influenciadas por esse aparato legal e como assumiam o compromisso de educar relações étnico-raciais mais positivas. Ainda nesse contexto, interessou-me compreender como o discurso produzido por livros didáticos de Biologia, com diferentes obras de mesma autoria, atuam educando relações étnico-raciais e seus processos de mudanças e permanências discursivas. Na busca da literatura que poderia me subsidiar na compreensão desses processos, encontrei nos Estudos Culturais um aparato teórico que constitui minhas análises através, sobretudo, das noções de representação, identidade e diferença.

Eu termino esse capítulo citando Débora Silva, líder do movimento Mães de Maio:

Levaram nossos filhos, nossos irmãos, nossos pais, nossos avós, nossos bisavós, todos mortos no mesmo dia. Esse dia longo do ano que persiste em não acabar. Foram mortos pelas mesmas mãos que mudam de corpo. É a mão do mando de gente que tem a lei e o dinheiro e as armas a seu favor. É a mão do capitão do mato, que tá atrás de cada homem fardado. De gente que dá nome a avenida e estrada que atravessam essas terras. Mas lembrem-se: foram nossos filhos que morreram sem a proteção da lei e sem a satisfação do dinheiro. Foram nossos filhos que morreram e não tiveram funeral, não viraram monumento e nem nome de rua. Como eles ousam negar que a gente fale em nome de nossos filhos? Como eles proíbem enterrar os corpos sem nome que se acumulam pelos cantos? O que que eles querem? Arrancar esse pedaço de nós? Não esqueceremos essa parte amputada, essa dor que dói como uma fígada de um membro que já não existe mais. Se querem secar nossas lágrimas, se querem que nossos mortos virem comida de saúva, nós, como mães, é nosso dever não deixar, mesmo que nos aprisione com as leis e mesmo que nos amedronte com os fuzis. Eles, esses monstros, não vão viver alimentados do meu medo. E eu clamo com a sociedade aterrorizada: e vocês, vão me ajudar a erguer esses mortos? Vão me ajudar a erguer esses túmulos? Não deixe que meu grito se transforme numa palavra muda a ecoar pela paisagem. Me ajuda a barrar o rajar das metralhadoras (SILVA, Débora, 2015).

2 CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Por muito tempo as desigualdades raciais na educação foram amplamente ignoradas pela pesquisa brasileira, que admitia como único fator a influenciar o acesso à educação e a explicar os indicadores educacionais a classe, sendo os problemas do aluno negro associados exclusivamente à pobreza (HASENBALG; SILVA, 1990; ROSEMBERG, 2005). A partir da década de 1970 as desigualdades raciais na educação começaram a receber uma atenção maior⁸. Assim, um conjunto de evidências começou a desenhar que as desvantagens a que negros estavam, e continuam expostos, na educação brasileira não poderiam ser explicadas somente pela situação socioeconômica, havendo desvantagens vinculadas especificamente à sua identidade étnico-racial (HASENBALG; SILVA, 1990). Nesse contexto, também começou-se a contestar a noção de que as desvantagens a que negros e negras estavam expostos eram um espécie de efeito dos resquícios do regime de escravização, que se dissiparia conforme o país fosse se modernizando. Autores como Hasenbalg, Nelson do Vale Silva e Fúlvia Rosemberg começaram a apresentar evidências em suas pesquisas que a condição de desvantagem da população negra em todas as esferas da vida social se devia, de forma especial, ao racismo contemporâneo (ROSEMBERG, 2005).

Nesse contexto, com o amparo de muitas pesquisas, a realidade de iniquidades educacionais, fundadas em relações étnico-raciais profundamente injustas, tem ganhado visibilidade acadêmica, social e política. Hasenbalg e Silva (1998), por exemplo, apontaram em sua pesquisa que o centro das desigualdades entre negros e brancos pareceria se localizar no processo de aquisição educacional. Há uma questão central nesse contexto, que é a ineficiência das políticas educacionais universalistas para a diminuição da desigualdade racial. Isso significa que, mesmo com as políticas universais, não há diminuição da desigualdade racial na educação, como mostrou Henriques (2001). O autor mostrou que há um padrão de discriminação que se manteve estável durante o século XX, ou seja, a diferença de escolaridade entre brancos e negros se manteve estável entre as gerações. Isto é, os integrantes de diferentes gerações das famílias mantêm o mesmo diferencial educacional ao longo de todo o século XX. Assim, fica clara a necessidade, não só das políticas universalistas, mas que essas sejam acompanhadas de políticas de ações afirmativas.

Pesquisas mais recentes têm apontado a persistência dessas desigualdades nas últimas décadas. Trabalho representativo dessas pesquisas recentes é a Síntese de Indicadores Sociais de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2017). A

⁸ Refiro-me aos estudos acadêmicos, pois no Movimento Negro a educação sempre foi uma prioridade e a denúncia de uma educação racista era feita, no mínimo, desde o início do século XX.

pesquisa conclui que há uma notável “[...] vantagem das pessoas brancas em alcançar o topo da estrutura educacional brasileira.” (BRASIL, 2017, p. 101). Fresneda (2012) também evidencia, em sua pesquisa sobre mobilidade educacional, que as desigualdades entre negros e brancos têm se mantido estáveis durante as últimas décadas. Há, dessa forma, uma persistência de desigualdades raciais na educação brasileira.

Com a atuação do racismo na educação provocando desigualdades brutais, não é de se espantar que a educação tenha se transformado na principal pauta do Movimento Negro. A história do Movimento Negro no Brasil é marcada por uma luta histórica por educação, desde o pós-abolição. A centralidade do processo educativo e a luta por inserção na educação formal são anteriores à abolição (CRUZ, 2005; BARROS, 2005), mas aqui darei ênfase aos movimentos articulados depois da abolição do escravismo criminoso. As organizações negras do pós-abolição elegeram a educação como pauta prioritária e vêm desde então reivindicando a inclusão do negro no sistema formal público de ensino e o respeito a sua visão de mundo no currículo. Como nos contam Gonçalves e Silva (2000), no final do século XIX e início do XX, essa luta se materializou na construção de escolas negras e no combate a enorme taxa de analfabetismo que assolava a população negra. Ao longo do século passado, diversas entidades do Movimento Negro se articularam em torno de propostas educacionais. A Frente Negra Brasileira, por exemplo, oferecia cursos de alfabetização para adultos e uma escola primária em sua sede, ainda na década de 1930 (GONÇALVES; SILVA, 2000). Outra entidade importante nesse sentido, foi o Teatro Experimental do Negro (TEN). Fundado em 1944, o TEN também promoveu a alfabetização de adultos negros, além de sua importância ímpar para o teatro, particularmente para a dramaturgia negra (ROMÃO, 2005).

Gonçalves e Silva (2000) ainda apontam para outra dimensão importante da educação do negro no século passado: a imprensa negra. Com diversos jornais editados por muitas entidades do Movimento Negro, a imprensa negra ajudou a formar uma geração de militantes. Já na segunda metade do século XX, o ano de 1978 marca o início da construção do Movimento Negro contemporâneo (GONÇALVES; SILVA, 2000). A fundação do MNU inaugura uma nova etapa na luta pela educação, que tanto priorizou iniciativas próprias como adotou uma postura de cobrança de políticas públicas por parte do Estado (GONÇALVES; SILVA, 2000). No Plano de Ação do MNU, aprovado em 1982, o movimento finca seu compromisso com a educação antirracista, onde

[...] propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Com a redemocratização, as disputas pelas políticas públicas se tornam intensas e a elaboração da Constituição Federal de 1988 foi um espaço onde se redefiniram as bases sociais do país (RODRIGUES, 2005). Nesse contexto, o Movimento Negro se articulou para influenciar no conteúdo das duas principais legislações que orientam e fundamentam as políticas educacionais: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei 9.394/1996 - (LDB). A Constituição de 1988 foi a que melhor refletiu e acolheu algumas demandas da população, dentre elas algumas antigas reivindicações do Movimento Negro, como aponta Rodrigues (2005). Na constituinte, ainda segundo a autora, as propostas e a participação do Movimento Negro ficaram marcadas pela denúncia do mito da democracia racial. O movimento defendia a necessidade de uma intervenção estatal na configuração das relações raciais. As críticas produzidas colocaram em questionamento um dos principais fundamentos da matriz educacional brasileira: sua orientação eurocêntrica e homogeneizadora, viabilizada por um discurso de democracia racial (RODRIGUES, 2005). Em relação à Constituição, o Movimento Negro conseguiu que o texto final garantisse a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade cultural brasileira; a reconhecimento e titulação das terras quilombolas e a criminalização do racismo (RODRIGUES, 2005). Com relação à educação, apesar das várias conquistas sociais contempladas pelo texto da Constituição, houve um descontentamento do Movimento Negro com relação ao tratamento da questão racial. Um ponto crítico é constatado na ausência da raça nas premissas dos direitos e da organização do sistema educacional brasileiro. Ainda nesse contexto, segundo Rodrigues (2005), a recomendação “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, foi considerada frágil. O Movimento Negro defendia a necessidade de um tratamento diferenciado pelas políticas públicas em relação ao racismo. Com relação ao LDB também houve uma frustração do Movimento Negro com os debates e os resultados que se materializaram no texto final da lei. De forma geral, houve a adoção de uma perspectiva universalista burguesa ocidental, desconsiderando o pertencimento étnico-racial, produzindo uma política educacional que opera em um processo de homogeneização (RODRIGUES, 2005). Essa homogeneização ignorava os insucessos do universalismo no combate às desigualdades e exclusões sociais. Ainda no âmbito das políticas educacionais, em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabeleciam que o tema “Pluralidade Cultural” fosse trabalhado de forma transversal pelas escolas. A ideia de “temas transversais” foi bastante criticada e denunciada como uma falácia, uma vez que esses temas deveriam ocupar o mesmo lugar de importância das disciplinas clássicas. Assim como foi

denunciado que o documento em questão defendia o mito da democracia racial (RODRIGUES, 2005). Apesar desses mateais serem os primeiros avanços na área da educação das relações étnico-raciais, é difícil afirmar, conforme argumenta Rodrigues (2005), que existia um compromisso da política educacional no combate ao racismo.

Nesse contexto, o atendimento a uma das propostas do Movimento Negro, colocada ainda na constituinte e reapresentada na elaboração da LDB, acontece apenas ao final da década de 1990. Segundo Xavier e Dornelles (2009), o primeiro projeto de lei que tramitou sobre a obrigação do ensino da história e cultura africana e afro-diaspórica, foi apresentado pelo deputado Paulo Paim logo após a promulgação da Constituição de 1988. Ainda segundo as autoras, tal projeto foi aprovado na Câmara, mas arquivado pelo Senado em 1995. Ainda em 1995, o deputado Humberto Costa, do Partido dos Trabalhadores (PT), propôs novo projeto, que foi igualmente arquivado (XAVIER; DORNELLES, 2009). Em 1999, foi apresentado novo projeto pelos então deputados Bem-Hur Ferreira (PT) e Esther Grossi (PT), sendo finalmente aprovado (XAVIER; DORNELLES, 2009). Esse último projeto, que se transformou na lei 10.639, correu no Congresso Nacional sem dificuldades, sendo promulgado como lei em 10 de janeiro de 2003. É importante frisar que em todas as situações os projetos foram propostos na tentativa de atender às reivindicações do Movimento Negro. O projeto aprovado torna-se a lei 10.639⁹, que é sancionada em 2003 pelo então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva (XAVIER; DORNELLES, 2009). Em 2008, o texto é acrescido, através da lei 11.645, pela obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nos currículos brasileiros.

A aprovação da lei 10.639/03 significou, pela primeira vez, o reconhecimento por parte do Estado brasileiro de uma lacuna de estudos sobre história e cultura africana nos currículos escolares (XAVIER; DORNELLES, 2009). Além disso, a lei se mostra fundamental para uma mudança no tratamento da escola para com a população negra. Conforme lembram as autoras, emerge aí um grande potencial de suscitar o debate a respeito da presença africana no Brasil e a importância da história e cultura africanas para a construção do imaginário e das identidades nacionais.

Com a aprovação da lei, temos a publicação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de dois documentos centrais. A resolução número 1 de 2004 - CNE/CP 001/2004 – (BRASIL, 2004a) regulamenta e institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm Acesso em 14/08/2020.

E o parecer número 3 de 2004 - CNE/CP 003/2004 – (BRASIL, 2004b) publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

O parecer CNE/CP 003/2004 introduz na linguagem pedagógica, a noção de educação das relações étnico-raciais. Para entender o que esse novo conceito traz à tona, recorro a Verrangia (2009), que define como relações étnico-raciais aquelas

[...] estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos desses grupos, orientadas por conceitos e idéias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial e étnico individual e coletivo. Isto é, pautam-se no fato de que para nós mesmos e para os outros, pertencemos a uma determinada raça, e todas as consequências deste pertencimento. (VERRANGIA, 2009, p. 29).

O autor ainda aponta que as relações étnico-raciais acontecem em práticas sociais em que convivem negros, brancos, indígenas e tantas outras pessoas classificadas em categorias criadas ao longo da história da humanidade para diferentes grupos. No caso do Brasil, são práticas tensas em que convivem negros, descendentes de africanos escravizados, e brancos, descendentes de europeus escravizadores ou imigrantes do final do século XIX e início do século XX (VERRANGIA, 2009). Essas práticas também são marcadas pela história de marginalização da população afrodescendente e pelo racismo, como alerta o autor. As relações étnico-raciais são orientadas por processos de aprendizagens que acontecem no convívio social. Sendo assim:

A “educação das relações étnico-raciais” refere-se ao conjunto desses processos educativos que orientam as relações étnico-raciais vividas no contato com as outras pessoas, sejam eles produzidos como objetivo final de um processo de ensino/aprendizagem ou nas relações cotidianas em que, quase sempre, as pessoas não se dão conta de que estão sendo educadas. (VERRANGIA, 2009, p. 42).

Sendo assim, a resolução CNE/CP 001/2004 define um objetivo para a educação das relações étnico-raciais (ERER), que é

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004a, p. 1).

A resolução CNE/CP 001/2004 e o parecer CNE/CP 003/2004 são fundamentais para a interpretação da lei 10.639/03. Eles nos dão a dimensão de qual a importância e objetivo da lei, definem os princípios que devem guiar o objetivo de educar relações étnico-raciais mais positivas, bem como estabelecem os resultados que se espera que a lei provoque. As DCNERER deixam claro que a lei não se trata da mera inserção de novos conteúdos, tão

pouco se restringe a uma única área do conhecimento, é necessário que “[...] se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.” (BRASIL, 2004b, p. 8). O que se exige é uma mudança estrutural nos currículos escolares, a superação do eurocentrismo predominante, ou seja, “[...] ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.” (BRASIL, 2004b). Esse arcabouço legal, vem afirmar que:

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. (BRASIL, 2004b, p. 9).

Nesse contexto, não se trata da mera inserção de datas comemorativas ou de improvisações que “incluam” o negro, trata-se de “[...] desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.” (BRASIL, 2004b, p. 6).

Gomes (2012) aponta que a educação das relações étnico-raciais gera a necessidade de uma inovação curricular e ruptura epistemológica e cultural a fim de questionar o paradigma eurocêntrico. E, como pudemos ver brevemente, a aprovação da lei 10.639/03, é o resultado de uma luta histórica do Movimento Negro, sendo assim é “[...] uma lei que não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos [...]” (GOMES, 2012, p. 104). Para a autora, a lei 10.639/03 representa uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico. Na sua interpretação, a lei traz a possibilidade de romper com o silêncio e desvelar rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. Como aponta Romão (2005), a lei 10.639/03 rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais e propõe, através da escola, reconceituar o negro, seus valores e as relações étnico-raciais na educação e na sociedade brasileira como um todo. No entanto, sabemos que as políticas públicas nem sempre correspondem à radicalidade da reivindicação social (GOMES, 2017). Ainda assim, conforme salienta Gomes (2012), a aprovação da lei 10.639/03, e a promulgação das DCNERER, são passos importantes para a concretização da educação das relações étnico-raciais na escola. Para a autora, a lei representa também uma inflexão na postura do Estado, que passa a colocar em prática políticas de ação afirmativa. Gomes (2012) aponta que um novo paradigma deve ser inaugurado a partir dessa lei:

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos (p. 102).

O que ocorre é que passamos por um processo que resultou na hegemonia de um único conhecimento e na instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, ou seja, do eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial (GOMES, 2012).

Como podemos ver, o Movimento Negro “[...] elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social [...]” (GOMES, 2017, p. 25). Gomes (2017) afirma que há, na educação brasileira, uma lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira. Esse fato tem obrigado o Movimento Negro a reivindicar não só o reconhecimento da diversidade étnico-racial, mas também o tratamento digno da questão racial e do povo negro na escola (GOMES, 2017). Assim, podemos ver como o Movimento Negro vem construindo não só a história da educação do negro, mas a história da educação no Brasil, apesar do sistemático apagamento do negro na historiografia oficial da educação brasileira (CRUZ, 2005).

O trabalho do Movimento Negro com a questão educacional não só impulsiona a promoção de políticas públicas, mas também é responsável por produzir conhecimento. Para Gomes (2017), o Movimento Negro é um produtor de saberes emancipatórios, além de atuar como um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no país (GOMES, 2017). Muitos desses saberes foram transformados em reivindicações, e destas, algumas se tornaram políticas de Estado. Conforme salienta Gomes (2017) o Movimento Negro e a intelectualidade negra “[...] indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico [...]” (p. 15). Para a autora, esses atores atuam como pedagogos em relações políticas e sociais. Nesse contexto, muito do conhecimento emancipatório produzido pela Sociologia, Antropologia e Educação se deve a esses movimentos, que atuam tensionando conhecimentos hegemônicos e desenvolvendo um papel educativo (GOMES, 2017).

Quando a demanda por educar relações étnico-raciais mais positivas chega à escola, afirma Gomes (2017), trata-se de uma disputa que é sobretudo curricular, que mostra a necessidade urgente de descolonizar os currículos. Trata-se de um questionamento dos lugares de poder (GOMES, 2017). É uma necessidade de inovação curricular, ruptura epistemológica

e cultural a fim de questionar o paradigma eurocêntrico (GOMES, 2012). É nesse sentido que a autora defende que a educação das relações étnico-raciais precisa ser encarada como uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. E é natural que nessa reeducação precisemos lidar com dores e medos (BRASIL, 2004b). Dessa forma,

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004b, p. 6).

Nesse sentido, para obter êxito em educar relações raciais mais positivas, a escola e os atores educacionais precisam “[...] desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.” (BRASIL, 2004b, p. 6). Assim, “[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber.” (GOMES, 2012, p. 107).

É assim que concebo a educação das relações étnico-raciais, enquanto processos educativos que orientam as relações entre diferentes grupos construídos socialmente, mas também como uma agenda política defendida pelo Movimento Negro e por intelectuais antirracistas, que pressupõe uma descolonização do poder, do saber e do ser.

Tendo apresentado um panorama do cenário da educação das relações étnico-raciais no Brasil, passo a desenvolver os aspectos centrais buscados por mim nos Estudos Culturais para conduzir a investigação dos livros didáticos de Biologia. Discorro a seguir sobre o campo Estudos Culturais e da cultura, e sobre os conceitos centrais que procurei mobilizar ao longo dessa pesquisa.

3 CAPÍTULO 3 - ESTUDOS CULTURAIS: CULTURA, REPRESENTAÇÃO, IDENTIDADE E DIFERENÇA

Os Estudos Culturais não são fáceis de serem descritos ou definidos (JOHNSON, 2006; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013). Nelson, Treichler e Grossberg (2013) argumentam que é provavelmente impossível concordar com uma definição essencial ou uma narrativa única dos Estudos Culturais, pois esses são um empreendimento diversificado e, muitas vezes, controverso, que abrange posições e estratégias diferentes em contextos específicos. Mas isso não quer dizer que os Estudos Culturais, em um contexto dado, sejam simplesmente qualquer coisa.

Os Estudos Culturais se caracterizam por sua versatilidade teórica e seu espírito reflexivo (JOHNSON, 2006). Para Johnson (2006), “[...] os Estudos Culturais são um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil [...]” (p. 10) sobre o terreno da cultura. E é por isso que as tentativas de definição e codificação são, muitas vezes, vistas como paralisantes, conforme ressalta o autor. Os Estudos Culturais não possuem uma posição fixa na divisão acadêmica tradicional, não correspondendo aos contornos do conhecimento acadêmico convencional. Os Estudos Culturais são interdisciplinares e, muitas vezes, ativa e agressivamente, antidisciplinares (JOHNSON, 2006; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013). Nesse contexto, “Os Estudos Culturais se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular.”, conforme Nelson, Treichler e Grossberg (2013, p. 8). Para os autores, os Estudos Culturais têm sido uma alquimia que se aproveita de muitos campos da teoria das últimas décadas, indo desde o marxismo, passando pelo feminismo, pela psicanálise, pelo pós-estruturalismo e chegando até ao pós-modernismo.

Tendo em vista essa dificuldade de definir os Estudos Culturais, mas entendendo que esses não são qualquer coisa e admitindo a importância de uma definição, pelo menos provisória, busquei agregar algumas definições gerais que nos auxiliam a compreender o que são Estudos Culturais. Segundo Hall *et. al.* (1980, p. 7 *apud* ESCOSTEGUY, 2006, p. 137), “Os Estudos Culturais não configuram uma ‘disciplina’, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade.”. De forma geral, os Estudos Culturais podem ser caracterizados por “[...] serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos [...]” e por buscarem “[...] inspiração em diferentes teorias [...] romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40). Acrescenta-se a isso, o fato de que, segundo Bennett (1992 *apud* NELSON; TREICHLER;

GROSSBERG, 2013), os Estudos Culturais compartilham o compromisso de examinar práticas culturais da perspectiva de seu envolvimento com e no interior de relações de poder. Nesse sentido, os Estudos Culturais voltam sua atenção para as estruturas sociais de poder e o contexto histórico como fatores essenciais para a compreensão das práticas culturais, bem como provocaram o deslocamento do sentido de cultura, que deixou de ser entendida como tradição elitista e se estendeu para as práticas cotidianas (ESCOSTEGUY, 2006).

É importante destacar que além de uma tradição intelectual e teórica, os Estudos Culturais podem ser encarados como uma tradição política. Ou seja, além de constituírem um campo, uma área de estudos específica, os Estudos Culturais constituem um projeto político (JOHNSON, 2006; ESCOSTEGUY, 2006). Os praticantes não veem os Estudos Culturais como simplesmente uma crônica da mudança cultural, mas como uma intervenção nessa mudança, como apontam Nelson, Treichler e Grossberg (2013). Eles veem a si próprios como participantes politicamente engajados. Nesse contexto, “Os Estudos Culturais acreditam, pois, que a prática importa, que se espera que seu próprio trabalho intelectual possa fazer uma diferença.” (p. 16). Mas a diferença que pretende fazer não é garantida, bem como é relevante apenas para circunstâncias particulares. Dessa forma, os Estudos Culturais são, pelo menos parcialmente, dirigidos pelas demandas políticas de seu contexto e pelas exigências de sua situação institucional (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013). Os Estudos Culturais têm teorizado em resposta a condições sociais, históricas e materiais particulares e, assim, “Suas teorias têm tentado se conectar a problemas sociais e políticos reais.”, conforme destacam Nelson, Treichler e Grossberg (p. 17). Assim,

Constantemente escrevendo e reescrevendo sua própria história, construindo-se e reconstruindo-se em resposta a novos desafios, rearticulando-se a novas situações, descartando velhos pressupostos e apropriando-se de novas posições, os Estudos Culturais são sempre contextuais (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, p. 23).

Uma vez que os Estudos Culturais atuam no campo da cultura, é primordial que seja dimensionada a noção de cultura adotada por esse campo e transposta para esse trabalho. Como indica Escosteguy (2006), os Estudos Culturais provocaram um deslocamento do sentido de cultura, que deixou de ser entendida como tradição elitista, isto é, no âmbito dos Estudos Culturais cultura não é o conjunto de conhecimentos, ideias e valores de uma classe dominante. Além disso, nos Estudos Culturais a cultura não é considerada uma variável menor na análise social, bem como não é concebida como totalmente determinada pelas questões econômicas. Zubaran, Wortmann e Kirchof (2016) apontam que, no âmbito dos Estudos Culturais, a cultura abrange todos os fenômenos da vida social e nossos modelos

cognitivos. Dessa forma, qualquer instituição ou atividade social possui uma dimensão “cultural”. Isso faz com que a cultura deixe de ser considerada uma variável e passe a ser algo fundamental e constitutivo de nossas práticas, bem como um dos modelos que utilizamos para conferir sentido à realidade. Nelson, Treichler e Grossberg (2013) apontam que, na tradição dos Estudos Culturais, cultura é entendida como forma de vida (compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder), bem como uma gama de práticas culturais (textos, arquitetura, mercadorias, etc.). Assim, nessa perspectiva, a cultura passou a ser definida

[...] como um processo original e igualmente constitutivo, tão fundamental quanto a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos – e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento (HALL, 2016, p. 26).

Para Hall (1997) a cultura tem papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, penetrando cada canto da vida contemporânea, mediando tudo.

A cultura, para os Estudos Culturais, não é algo fixo, estável, imutável. Como aponta Silva (2001), nessa perspectiva, a cultura é entendida principalmente como prática de significação e passa a ser compreendida como constituidora do mundo social. Nesse contexto, a cultura é vista mais como produção do que como produto, é vista como um trabalho, por um lado de desmontagem e desconstrução e por outro de remontagem e reconstrução (SILVA, 2001). E esse trabalho de produção da cultura se dá em um contexto de relações sociais, de negociação, de conflito e poder. A cultura é, portanto, prática de produção, de criação e, nesse contexto, Silva (2001) destaca: “Ignorar ou secundarizar a dimensão produtiva da cultura significa reificá-la, cristalizá-la, imobilizá-la, abstrá-la do processo de sua criação.” (p. 19). Para o autor, a cultura é sobretudo atividade, ação, experiência. Isso significa que as matérias significantes não estão aí apenas para serem contempladas ou serem simplesmente recebidas, aceitas e passivamente consumidas, ou seja,

A cultura nunca é apenas consumo passivo. Os significados, os sentidos recebidos, a matéria significante, o material cultural são, sempre, embora às vezes de forma desajeitada, oblíqua, submetidos a um novo trabalho, a uma nova atividade de significação. São traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação (SILVA, 2001, p. 19).

De forma geral, cultura tem a ver como significados partilhados (HALL, 2016; WOODWARD, 2014) e esses significados são compartilhados na linguagem, pois “[...] a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual ‘damos sentido’ às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado.” (HALL, 2016, p. 16). Assim, a linguagem é fundamental para os sentidos e para a cultura e é considerada repositório-chave de valores e

significados culturais (HALL, 2016). Segundo o autor, “A linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura.” (p. 18), isto é, fazemos uso de signos e símbolos (sonoros, escritos, imagéticos, etc.) na linguagem para significar ou representar conceitos, ideias e sentimentos. Como já apontado, para os Estudos Culturais a cultura é um conjunto de práticas, a produção e intercâmbio de sentidos entre os membros de um grupo ou sociedade, é o compartilhamento de significados (HALL, 2016). Nesse contexto, quando indivíduos pertencem a mesma cultura, eles interpretam o mundo de maneira semelhante, eles “dão sentido” às coisas de forma semelhante, eles compartilham os mesmos “códigos culturais.” (HALL, 2016). Essa definição de cultura, que invoca os “significados compartilhados”, não presume uma cultura unitária, pois em uma cultura sempre existe uma grande diversidade de significados sobre algo e mais de uma maneira de representá-lo ou interpretá-lo, como alerta Hall. Ademais, a cultura se relaciona a sentimentos, emoções, senso de pertencimento, conceitos e ideias. Sobretudo, argumenta Hall, os significados culturais não estão apenas na nossa cabeça, “[...] eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos.” (p. 20). Através das práticas culturais os participantes de uma cultura dão sentido a pessoas, objetos e acontecimentos, uma vez que “As coisas ‘em si’ raramente – talvez nunca – têm um significado único, fixo e inalterável.” (HALL, 2016, p. 20). O autor indica que, pelo menos em parte, damos significados a objetos, pessoas e acontecimentos, através de paradigmas de interpretação que levamos a eles. Em parte, damos sentido às coisas pelo modo como as utilizamos em nossas práticas cotidianas. Em outra parte, damos sentidos às coisas pela maneira como as representamos, isto é

[...] as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores nelas embutidos. (p. 21).

A cultura está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós, mas que carregam sentido e valores para nós, por isso o estudo da cultura destaca o papel central do domínio simbólico na vida em sociedade (HALL, 2016).

Além de pôr as questões culturais em uma posição mais central ao lado dos processos econômicos, a mudança que a noção de cultura sofreu com os Estudos Culturais, deixando de ser considerada mera variável,

Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea, que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a “virada cultural”. (HALL, 1997, p. 27).

A virada cultural permitiu uma mudança de atitude com relação à linguagem, enquanto prática representacional, possuindo posição privilegiada [a linguagem] na construção e circulação do significado, de acordo com Hall (1997). Nesse contexto, o autor aponta que “O significado surge não das coisas em si [...] mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas.” (p. 29). Hall aponta que a virada cultural está relacionada a essa nova atitude com relação à linguagem, uma vez que “[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.” (p. 29). Essa concepção de linguagem, a partir da virada cultural, é ampliada para a vida social como um todo. Nesse contexto, argumenta-se que os processos econômicos e sociais também devem ser compreendidos como práticas culturais, práticas discursivas, uma vez que dependem do significado e tem consequências em nossa maneira de viver em razão daquilo que somos, ou seja, de nossas identidades, segundo Hall (1997). Assim, a partir da virada cultural houve uma expansão da noção de cultura para um espectro mais amplo de instituições e práticas, uma vez que “[...] cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas – sua própria cultura.” (HALL, 1997, p. 32, destaques do autor). Hall (1997) esclarece que, admitir essa centralidade da cultura, não significa defender que não há nada senão a cultura, que tudo é cultura e cultura é tudo. Na verdade,

O que aqui se argumenta, de fato, *não* é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo* (HALL, 1997, p. 33, destaques do autor).

O que ocorre é que a cultura é feita de formas de compreender o mundo social e diz respeito, especialmente, à produção de sentido (SILVA, 2001). E é nesse contexto que precisa ficar claro que a vida social não pode ser reduzida à cultura entendida como prática de significação. No entanto, tampouco, ela pode ser concebida sem a existência de práticas de produção de sentido, conforme argumenta Silva (2001). Assim, os diversos campos e aspectos da vida social apenas podem ser totalmente compreendidos por meio de sua dimensão de prática de significação (SILVA, 2001), ou seja, de sua dimensão cultural. Por exemplo, a distribuição da riqueza e dos recursos econômicos tem efeitos materiais reais para ricos e pobres. No entanto, a questão se a distribuição da riqueza é justa ou não é uma questão de significado, isto é, depende de como são definidas “justiça” e “equidade” (HALL, 1997). Nesse contexto, nossas ações econômicas serão, em parte, determinadas segundo a posição

que tomamos no que diz respeito a essas definições. Hall (1997) argumenta que podemos dizer que as práticas econômicas ocorrem e produzem efeitos na referência discursiva daquilo que entendemos como justo e injusto, “[...] elas dependem e são ‘relevantes para o significado’ e, portanto, ‘práticas culturais’.” (1997, p. 33). Isso não significa que os processos econômicos tenham sido reduzidos ao discurso, mas que a dimensão discursiva é uma das condições constitutivas de funcionamento da economia. Isso quer dizer que,

A cultura é, portanto, nestes exemplos, uma parte constitutiva do ‘político’ e do ‘econômico’, da mesma forma que o ‘político’ e o ‘econômico’ são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites (HALL, 1997, p. 34).

Eles se constituem, articulam-se um ao outro. Assim, “[...] toda prática social *tem condições culturais ou discursivas de existência*.” (HALL, 1997, p. 34, destaque do autor). Nesse contexto, é importante esclarecer o que Hall (2016) entende por discurso. Segundo o autor,

Discursos são maneiras de se referir a um determinado tópico da prática ou sobre ele construir conhecimento: um conjunto (ou constituição) de ideias, imagens e práticas que suscitam variedades no falar, formas de conhecimento e condutas relacionadas a um tema particular, atividade social ou lugar institucional na sociedade (p. 26).

Além disso, “O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.” (HALL, 1997, p. 29). Já o conhecimento relacionado a um tema particular é uma formação discursiva. Para Orlandi (2015) “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” (p. 41). Nesse contexto, aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva para ter um sentido. Dessa forma, as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem (ORLANDI, 2015). As formações discursivas, definem o que é ou não adequado em nossa enunciação sobre determinado tema ou atividade social, assim como em nossas práticas, conforme informa Hall (2016). As formações discursivas também definem que tipo de conhecimento é considerado “verdadeiro”, útil e relevante e, ainda, que tipo de indivíduos personifica essas características, acrescenta o autor. Nesse contexto, para Hall (2016), uma abordagem discursiva, “[...] se tornou o termo geral utilizado para fazer referência a qualquer abordagem em que o sentido, a representação e a cultura são elementos considerados constitutivos.” (p. 26).

Hall (1997) aponta a importância da centralidade da cultura nas questões ligadas à regulação social, à moralidade e ao governo da conduta social, pois no cerne destas questões estão as relações entre cultura e poder. A forma como a cultura é governada e regulada importa por dois motivos. Primeiro porque as práticas culturais são áreas-chave de mudança e debate na sociedade contemporânea. Segundo porque a cultura nos governa, regula nossa conduta, ações sociais e práticas. Nesse contexto,

[...] aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão - a grosso modo - de alguma forma ter a 'cultura' em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau (HALL, 1997, p. 40).

Isso implica questões de poder uma vez que a cultura está inscrita e funciona dentro do “jogo do poder”. Hall argumenta que todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, portanto, reguladas normativamente pelos significados culturais. E essa influência não se dá necessariamente por coerção, informação distorcida ou motivos dúbios, são arranjos de poder discursivo ou simbólico. Se a cultura regula as práticas e condutas sociais então é extremamente importante quem regula a cultura. Dessa forma, “A regulação *da* cultura e a regulação *através* da cultura são [...] íntima e profundamente interligadas.” (HALL, 1997, p. 41, destaques do autor). O que não quer dizer que a cultura seja fatalmente determinada. A cultura não se configura como um campo totalmente autônomo, mas também não é inevitavelmente determinada, ela é um local de diferenças e de lutas sociais (JOHNSON, 2006). A cultura é um processo onde ocorrem lutas pela imposição de determinados significados (HALL, 2016). Nesse contexto, a cultura seria “[...] um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social.” (SILVA, 2001, p. 14). Assim, a cultura nos Estudos Culturais, tem uma articulação dupla, ou seja, a cultura é o terreno sobre o qual a análise se dá, é o objeto de estudo e o local da crítica e intervenção política (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013).

Ainda é importante saber que a cultura nos posiciona enquanto sujeitos, pois produz sistemas classificatórios que utilizamos para dar sentido à realidade (HALL, 2016). Nesse sentido, “É a partir dos sistemas classificatórios disponíveis nas culturas em que estamos inseridos, portanto, que definimos quem somos e quem podemos ser.”, conforme apontam Zubaran, Wortmann e Kirchof (2016, p. 15). Woodward (2014) aponta que “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar [...] por um modo específico de subjetividade [...]” (p. 19). Esse poder de produzir sujeitos, faz com que a produção e o consumo dos sistemas culturais sejam alvos constantes de disputas de poder e de

regulação, como também indicam Zubaran, Wortmann e Kirchof (2016). Mais adiante abordo mais a questão da produção de identidade e diferença através cultura.

3.1 REPRESENTAÇÃO

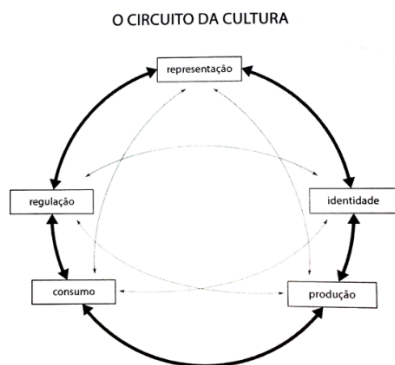
Se a cultura tem a ver com significados partilhados e esses significados são compartilhados por meio da linguagem, essa por sua vez funciona como um sistema representacional. Hall (2016), através da noção de representação, constrói uma análise política da cultura (ITUASSU, 2016). Portanto, vou me ater agora à essa noção de representação organizada e construída por Hall (2016), que me auxilia na compreensão e interpretação dos discursos sobre Genética e Evolução.

A noção de representação trabalhada por Hall, afasta-se da visão de “reflexo” da realidade que informa a Ciência Moderna positiva, aproximando-se de uma perspectiva mais ativa e constitutiva nos processos de construção social da realidade (ITUASSU, 2016). Nesse contexto, Ituassu aponta que Hall está ligado a epistemologias não positivistas informadas pela hermenêutica, pelo construtivismo social e pela teoria crítica, principalmente no intercruzamento dessas duas últimas. O autor aponta que Hall, como construtivista social, viu o “real” como “construção social”, que seria amplamente marcado pela mídia e suas imagens nas sociedades contemporâneas. O autor ainda aponta que, como um teórico mais crítico, Hall procurou, através de Foucault, entender como o poder se insere e qual papel exerce nesse processo. Hall passa por uma longa linha de estudos que inclui Durkheim, Saussure, Barthes, Foucault e Derrida para formular sua noção de representação. Nessa perspectiva desenvolvida por Hall, que pode ser considerada uma perspectiva pós-estruturalista, conhecer e representar são processos inseparáveis (SILVA, 2001).

Woodward (2014) aponta que “A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior.” (p. 8). A representação refere-se a sistemas simbólicos, como textos e imagens visuais, que produzem significados e identidades. Essas identidades e os artefatos culturais são produzidos, técnica e culturalmente, para atingir os consumidores que devem comprar o produto com o qual eles se identificam. Um artefato cultural tem impacto sobre a regulação da vida social, através das formas que ele é representado, sobre as identidades associadas a ele e sobre a articulação entre sua produção e seu consumo. Esse processo é o que caracteriza o circuito da cultura, composto pelas etapas de representação, identidade, produção, consumo e regulação (ver figura 1). O circuito da cultura não é um processo linear e cada momento do circuito está ligado a cada um dos outros

(DU GAY *et al.* 1997 *apud* WOODWARD, 2014). A representação, uma das práticas centrais que produz a cultura, é um momento-chave nesse circuito (HALL, 2016).

Figura 1 - O circuito da cultura



Fonte: Hall (2016, p. 18).

A linguagem é um meio privilegiado através do qual damos sentidos às “coisas” e na qual significados são produzidos e intercambiados, caracterizando um sistema representacional. A representação pode ser considerada um sistema de significação e como tal é uma forma de atribuição de sentido (SILVA, 2014). Segundo Hall (2016), a representação é uma prática que conecta o sentido e a linguagem à cultura, sendo uma parte essencial do processo através do qual os significados são produzidos e compartilhados entre membros dessa cultura. Para o autor, “Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos.” (p. 32). Hall (2016) aponta que, de forma resumida, representação é uma prática de produção de sentido pela linguagem. Os conceitos e ideias que carregamos em nossa mente são correlacionados com certas palavras escritas, sons ou imagens, ou seja, signos. Os signos, organizados em linguagens, “[...] indicam ou representam os conceitos e as relações entre eles que carregamos em nossa mente e que, juntos, constroem sistemas de significado da nossa cultura.” (p. 37). No entanto, a representação não é um reflexo do real, bem como o sentido não é algo que está ali *a priori*. A representação é uma prática, um “trabalho”, que lança mão de objetos materiais e produz efeitos sobre os sujeitos (ZUBARAN; WORTMANN; KIRCHOF, 2016).

A noção de linguagem adotada por Hall (2016) é ampla e inclusiva, sendo “[...] qualquer som, palavra, imagem ou objeto que funcionem como signos, que sejam capazes de carregar e expressar sentido e que estejam organizados com outros em um sistema [...]” (p. 37). Na perspectiva construtivista a linguagem é um sistema aberto e o deslizamento do

sentido nunca pode ser totalmente contido. Assim, somos nós que fixamos o sentido de tal forma que, depois de um tempo, ele parece não só natural como inevitável. Nesse contexto, “A relação entre ‘coisas’, conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de ‘representação’.” (HALL, 2016, p. 38). Tal como a linguagem a representação é um sistema arbitrário, indeterminado e intimamente ligado a relações de poder (SILVA, 2014).

Se, de forma geral, a representação é a produção de sentido através da linguagem, como defende Hall (2016), faz-se necessário compreender como o sentido se comporta na linguagem e na representação. Os sentidos compartilhados na linguagem são elaborados em diferentes áreas e atravessados por vários processos ou práticas, como indica o circuito da cultura, sendo constantemente elaborados e compartilhados em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte (HALL, 2016). O autor aponta que o sentido é produzido, também, em uma variedade de mídias, na mídia de massa, nos sistemas de comunicação global, fazendo os sentidos circularem entre diferentes culturas. Além disso, o sentido também é produzido quando nos expressamos através de “objetos culturais”, quando integramos esses objetos de diferentes maneiras nas práticas e rituais diários, investindo tais objetos de valor e significado ou ainda quando criamos narrativas em torno deles (HALL, 2016). Segundo Hall, os sentidos regulam e organizam nossas práticas e condutas, auxiliando no estabelecimento de normas e convenções, que embasam a ordenação e administração da vida social. Ou seja, o sentido relaciona-se a todos os diferentes momentos do circuito da cultura, isto é “[...] na construção da identidade e na demarcação das diferenças, na produção e no consumo, bem como na regulação da conduta social.” (HALL, 2016, p. 22).

Sendo a linguagem um dos “meios” privilegiados por meio do qual o sentido se vê elaborado, para se comunicar de forma significativa os indivíduos devem ser capazes de utilizar os mesmos sentidos em um contexto dado, ou seja, deve haver o mesmo código linguístico, isto é, os indivíduos devem “falar a mesma língua” (em um sentido maior de linguagem), conforme argumenta Hall (2016). Na perspectiva construtivista, o sentido é algo a ser produzido, não estando presente previamente no signo (na palavra, imagem, som, etc.) ou ainda no referente, ou seja, na “coisa” em si, isto é, “O sentido *não* está no objeto, na pessoa ou na coisa, e muito menos *na* palavra.” (HALL, 2016, p. 41, destaques do autor). O sentido é construído e fixado pelo código, que estabelece uma relação entre o sistema conceitual e nossa linguagem. É por isso que uma forma de pensar a “cultura”, é nos termos de mapas conceituais compartilhados, sistemas de linguagem compartilhada e códigos que governam as relações de tradução entre esses (HALL, 2016). O papel dos códigos é fixar as

relações entre conceitos e signos, estabilizando o sentido dentro de diferentes linguagens e culturas, como indica Hall (2016). Essa “tradutibilidade” é criada socialmente e na cultura. Isso é o que os sujeitos aprendem, sendo não somente seres biológicos, mas também sujeitos culturais, como bem coloca Hall (2016). As pessoas aprendem o sistema de convenções e representação, os códigos de sua língua e cultura, o que as confere uma habilidade cultural e permite que elas atuem como sujeitos culturalmente competentes. Elas aprendem suas convenções e gradualmente se tornam “pessoas cultas”, isto é, membros de sua cultura. Nesse sentido, Hall (2016) aponta que

Pertencer a uma cultura é pertencer, *grosso modo*, ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele (p. 43, destaque do autor).

A relação entre o significante e o significado, ou entre o signo e o conceito, é resultado de um sistema de convenções sociais específico de cada sociedade e momento histórico, de forma que todos os sentidos são produzidos dentro da história e da cultura. Assim, os sentidos nunca podem ser finalmente fixados. Não há um sentido que seja verdadeiro, imutável e universal no espaço e no tempo (HALL, 2016). Nesse contexto, o código não fixa o sentido completamente, sendo o sentido um diálogo sempre parcialmente compreendido, uma troca desigual, conforme Hall (2016). É importante apontar que construtivistas não negam a existência do mundo material. A questão é que não é o mundo material que produz sentido, mas sim o sistema de linguagem ou qualquer outro sistema representacional, ou seja, as “coisas” apenas ganham sentido e se tornam objetos de conhecimento dentro do discurso (HALL, 2016).

Mesmo o signo não coincidindo com a coisa ou o conceito, é inevitável que ele se apresente como uma presença, de forma que “[...] a natureza da linguagem é tal que não podemos deixar de ter a ilusão de ver o signo como presença, isto é, de ver no signo a presença do referente (a ‘coisa’) ou do conceito.” (SILVA, 2014, p. 78). O autor lembra que, para Derrida, essa é a “metafísica da presença”. Silva (2014) aponta que essa “ilusão” é necessária para que o signo funcione, uma vez que esse está no lugar de alguma outra coisa e, “Embora nunca plenamente realizada, a promessa da presença é parte integrante da ideia de signo.” (p. 79). A plena presença da “coisa” ou do conceito no signo é indefinidamente adiada, segundo Derrida (*apud* SILVA, 2014). A impossibilidade dessa presença é também um dos motivos que obriga o signo a depender de um processo de diferenciação. É nesse contexto que, para Saussure (*apud* SILVA, 2014), a linguagem é, sobretudo, um sistema de diferenças. Silva (2014) aponta que para o linguista suíço, os signos que constituem a língua

não têm valor absoluto, não fazem sentido considerados isoladamente. Tanto o aspecto material de um signo, quanto seu aspecto gráfico não possuem nenhum sentido intrínseco. Ele só adquire sentido (valor) em uma cadeia infinita de outras marcas gráficas diferentes dele. Em uma perspectiva construtivista é a diferença entre os signos que significa, signos que são membros de um sistema e são definidos em relação a outros membros daquele mesmo sistema (HALL, 2016). O mesmo ocorre com os significados que constituem cada signo. Assim, o sentido, segundo Hall (2013), é produzido pelas relações mutáveis de diferença que formam com outros conceitos e ideias em um campo de significação, uma vez que “Os significados organizam-se em sistemas, em estruturas, em relações.” (SILVA, 2001, p. 18). Ou seja, nessa perspectiva saussureana, a língua é um sistema de diferenças (SILVA, 2014). Derrida acrescenta a isso a noção de traço: o signo carrega o traço daquilo que ele substitui, traço de uma presença que nunca se concretiza, mas também daquilo que ele não é, ou seja, a diferença. Para Silva (2014), “Isso significa que nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade.” (p. 79). Em resumo, o signo se caracteriza pelo diferimento ou adiamento (da presença) e pela diferença (em relação a outros signos). Essas duas características Derrida sintetiza no conceito de *différance*, isto é, “O adiamento indefinido do significado e sua dependência de uma operação de diferença significa que o processo de significação é fundamentalmente indeterminado, sempre incerto e vacilante.” (SILVA, 2014, p. 80).

Nessa perspectiva, o sentido é construído, é produzido, é o resultado de uma prática significante, que faz os objetos significarem. Admitindo o caráter público e social da linguagem, podemos dizer que somos nós quem construímos sentidos para as coisas, utilizando sistemas representacionais, compostos de conceitos e signos (HALL, 2016). Nesse sentido, “A representação é uma prática, um tipo de ‘trabalho’, que usa objetos materiais e efeitos. O *sentido* depende não da qualidade material do signo, mas de sua *função simbólica*.” (HALL, 2016, p. 49, destaques do autor). Como para os construtivistas o que significa não é a coisa por si mesma, nem o conceito ou palavra para ela, todos os signos são arbitrários e o que fixa (mas nunca finalmente) a relação entre um signo e um conceito, é o código, sendo o significado sempre relativo. De forma geral, o sentido é produzido dentro e através de sistemas representacionais, que chamamos de linguagens, isto é, “O sentido é produzido pela prática, pelo trabalho, da representação.” (HALL, 2016, p. 54) ou ainda podemos dizer que “Representação é a produção do sentido pela linguagem.” (HALL, 2016, p. 53).

Se a linguagem é um sistema aberto e os significados não podem nunca ser totalmente fixados, a representação também nunca é fixa, estável ou determinada (SILVA, 2001). Sendo

assim, “A indeterminação é o que caracteriza tanto a significação quanto a representação.” (SILVA, 2001, p. 41). Nesse contexto, também a representação apenas adquire sentido naquela cadeia diferencial de signos. A representação, “[...] é a representação de alguma ‘coisa’ não por sua identidade, coincidência ou correspondência com essa ‘coisa’, mas por representá-la (por meio de um significante) como diferente de outras ‘coisas’.” (SILVA, 2001, p. 41). Por exemplo, as representações de negro, para fazerem “sentido” são dependentes de sua posição em uma cadeia de diferença entre significantes, incluindo, entre outros, o significante branco, quer dizer, as representações de branco, como aponta Silva (2001).

As representações estão intimamente ligadas a relações de poder e, nesse contexto, a perspectiva construtivista, possui uma grande influência dos pensamentos de Foucault (SILVA, 2001). Interessa à análise cultural, eleger como seu objeto de análise as instâncias e formas sociais que são construídas discursiva e linguisticamente, conforme aponta Silva (2001). Nesse contexto, a representação é aferida em relação a sistemas discursivos constituídos por relações de poder que lhe dão credibilidade, caráter de verdade e sustentação, (SILVA, 2013). Assim, não é questionada a maior ou menor correspondência com o “real”, mas as relações de poder que estabelecem as representações como “realidade” (SILVA, 2013). Os discursos, nessa perspectiva, devem ser vistos “[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.” (FOUCAULT, 1986, p. 56 *apud* SILVA, 2001, p. 43). Dessa forma, os discursos bem como as representações estão duplamente atravessados por relações de poder, onde “Os discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento.” (SILVA, 2001, p. 44). O autor cita Hall para corroborar essa ideia de que “[...] é o poder, mais do que os fatos sobre a realidade, que tornam as coisas ‘verdadeiras’.” (HALL, 1992, p. 293 *apud* SILVA, 2001, p. 45). Nesse contexto, segundo Hall (*apud* SILVA, 2013), a eficiência de sistemas e regimes representacionais está em sua capacidade de ocultar sua cumplicidade na fabricação do “real”. Assim, de forma geral, o poder está situado em dois lados da representação: o poder determina a forma como se processa a representação; por outro lado, a representação produz efeitos, sobretudo ligados à produção de identidades culturais e sociais, reforçando relações de poder (SILVA, 2001). No entanto, a representação não é apenas uma mediação entre o poder como determinante e o poder como produto, “O poder está inscrito na representação [...] ele aparece como marca visível na representação. [...] Em certo sentido, é precisamente o poder que está re-presentado na representação.” (SILVA, 2001, p. 48). As relações de poder, que funcionam como condição de possibilidade da representação, deixam ali sua marca, mesmo que seja, também, função da representação

apagar essas marcas, destaca o autor. Nesse contexto, é importante frisar que na concepção de representação da análise cultural contemporânea não se trata de estabelecer uma verdade em detrimento de uma representação falsa, “[...] mas de tornar visíveis das relações de poder envolvidas no processo de representação.” (SILVA, 2001, p. 53).

A representação, dentro dessa perspectiva, é sempre uma relação social. Assim, o sentido é produzido também em meio a essas relações. Segundo Hall (2013) o sentido,

Está sujeito a um processo de perda de velhos sentidos, apropriação, acúmulo e contração de novos sentidos; a um processo infundável de constante resignificação, no propósito de sinalizar coisas diferentes em diferentes culturas, formações históricas e momentos (p. 2).

Enfim, nós produzimos significado no interior de grupos sociais, na relação com outros indivíduos. Nesse contexto, há uma disputa por posições-de-sujeito e lugares sociais, pois

Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos construir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e outros grupos (SILVA, 2001, p. 21).

Assim, o processo de significação se processa através das relações sociais que são, indissociavelmente, relações de poder, pois

Os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder (SILVA, 2001, p. 23).

Em última análise significar é fazer valer significados particulares, o que pressupõe um diferencial de poder entre grupos sociais. Essas relações de poder são internas e externas ao processo de significação, sendo resultado e origem desse processo. Quando vemos as práticas culturais como relações de poder, passamos a ver o campo de produção de significado e de sentido como contestado. O caráter indeterminado do processo de significação faz com que o resultado dessa luta não seja nunca garantido (SILVA, 2001).

Outro ponto importante a se ressaltar é que as imagens representacionais ganham sentido quando são lidas em contexto, colocando uma em contraste com as outras ou todas relacionadas entre si, como indica Hall (2016). As imagens acumulam ou eliminam significados diante de outras através de uma variedade de textos e mídias. É verdade que cada imagem tem seu próprio significado, mas em um contexto mais amplo podemos ver práticas e figuras representacionais semelhantes sendo repetidas (HALL, 2016). Essa é a intertextualidade, isto é “Essa acumulação de significados em diferentes textos, em que uma

imagem se refere a outra ou tem seu significado alterado por ser ‘lida’ no contexto de outras imagens [...]” (p. 150). Esse contexto maior de representações que caracterizam um dado momento histórico, Hall (2016) chama de regime de representação. Segundo o autor: “Todo o repertório de imagens e efeitos visuais por meio dos quais a ‘diferença’ é representada em um dado momento histórico pode ser descrito como um *regime de representação*.” (HALL, 2016, p. 150, destaque do autor).

Hall (2016) dedica-se amplamente a analisar aquilo que ele chama de regime racializado de representação, na cultura popular ocidental de diferentes períodos. Hall analisa elementos da propaganda colonial do século XIX, o cinema do século XX, peças publicitárias atuais, entre outros elementos. No entanto, Hall não chega a definir exatamente o que é um regime racializado de representação. Mas, de acordo com aquilo argumentado pelo autor em suas análises, podemos extrair que regimes racializados de representação foram construídos durante e através das histórias do escravismo, do colonialismo e do imperialismo. A escravização, o colonialismo, o imperialismo e o racismo como um todo, criaram uma avalanche de representações populares, fundamentadas na marcação da diferença racial, que forjou um regime racializado de representação. Assim, um regime racializado de representação é uma forma de conhecimento racializada que lança mão de estratégias que fazem um grande esforço para fixar o significado. Um regime racializado de representação é aquele que lança mão de uma série de práticas para marcar a diferença racial e significar o “Outro” como racializado. De forma geral, entendo que o regime racializado de representação é uma tentativa de contenção e aprisionamento do significado, é uma forma de regulação dos sentidos em prol dos interesses coloniais e de colonialidade.¹⁰

Para Hall (2016), um dos elementos que podem compor um regime racializado de representação é a estereotipagem. O estereótipo indica fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos sociais são descritos, segundo Silva (2001). O autor aponta que no processo de conhecer o outro,

[...] o estereótipo funciona como um dispositivo de economia semiótica. No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do

¹⁰ A colonialidade é um conceito utilizado por Quijano (1992; 2002; 2005), que define um modo geral de dominação do mundo atual que perdurou para além do colonialismo [como ordem política explícita de dominação]. A colonialidade expõe que a classificação básica e universal da população do mundo se dá em torno da ideia de “raça”, que surge com o colonialismo, mas resiste para além dele. A colonialidade e sua ideia básica de classificação da humanidade [a raça] “[...] impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder.” (QUIJANO, 2002, p. 4).

outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade (p. 50).

Nesse processo, o outro é fixado, congelado, imobilizado. O estereótipo é um esforço de contenção da fluidez, como argumenta Silva (2001). A estereotipagem pode ser vista como uma prática representacional específica, onde “[...] o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização.” (HALL, 2016, p. 51). Segundo Hall (2016), estereotipado significa reduzido a alguns fundamentos fixos pela natureza, a algumas poucas características simplificadas. A estereotipagem possui efeitos essencializadores, reducionistas e naturalizadores e atua reduzindo as pessoas a algumas poucas características simples e essenciais, representadas como sendo fixas por natureza (HALL, 2016). Essas poucas características são exageradas e simplificadas. De forma geral “[...] a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’.” (HALL, 2016, p. 191). Além disso, a estereotipagem estabelece uma estratégia de “cisão”, em que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável. Depois ela exclui tudo que não cabe, aquilo que é diferente (HALL, 2016). A estereotipagem tem como característica sua prática de fechamento e exclusão, sendo que do ponto de vista simbólico, ela fixa os limites e exclui tudo o que não lhe pertence. Segundo Hall (2016)

A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o ‘normal’ e o ‘pervertido’, o ‘normal’ e o ‘patológico’, o ‘aceitável’ e o ‘inaceitável’, o ‘pertencente’ e o que não pertence ou é o ‘Outro’, entre ‘pessoas de dentro’ (*insiders*) e ‘forasteiros’ (*outsiders*), entre nós e eles (p. 192).

Assim, “A estereotipagem facilita a ‘vinculação’, os laços, de todos nós que somos ‘normais’ em uma ‘comunidade imaginária’; e envia para o exílio simbólico todos Eles, ‘os Outros’, que são de alguma forma diferentes, ‘que estão fora dos limites’.” (HALL, 2016, p. 192). Outra característica da estereotipagem é que ela costuma acontecer onde há enormes desigualdades de poder. O estereótipo é dirigido contra um grupo subordinado ou excluído. Nesse sentido, Hall (2016) lembra que nessas oposições binárias não há coexistência pacífica, o que há é uma hierarquia violenta. Na estereotipagem estabelece-se uma conexão entre representação, diferença e poder. Nesse contexto, a estereotipagem é um elemento central desse exercício de violência simbólica, compondo um regime racializado de representação (HALL, 2016).

Essa violência simbólica é um exercício de poder, uma vez que o poder não é somente o poder da violência física ou da coerção. Hall (2016) aponta que, frequentemente, pensamos

no poder como forma de restrição ou coerção física direta, mas também há o poder na representação, o poder de marcar, atribuir e classificar, o poder simbólico, o poder da expulsão ritualizada. Para o autor o poder precisa ser entendido em termos simbólicos ou culturais mais amplos, não somente em termos de exploração econômica e coerção física. Isso inclui “[...] o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira – dentro de um determinado ‘regime de representação’.” (p. 193). Aqui está incluído o poder simbólico nas práticas representacionais. Assim, o discurso tem o poder de produzir uma forma de conhecimento sobre o outro, isto é, “[...] o discurso produz, através de diferentes práticas de *representação* [...] uma forma de *conhecimento racializado sobre o Outro* [...] profundamente envolvida nas operações de *poder* [...]” (HALL, 2016, p. 195, destaques do autor). Sendo assim, o poder não é somente coercitivo, mas é também produtivo, gerando novos tipos de discursos, novos tipos e objetos de conhecimento, novas práticas e instituições. Recuperando a microfísica de poder de Foucault, Hall (2016) aponta que o poder opera em um micronível, bem como o poder circula e é encontrado em toda parte. Nesse contexto, Hall (2016) indica que a circularidade do poder é fundamentalmente importante no âmbito da representação. Nesse sentido, todos estão presos na circulação do poder, dominadores e dominados, mas não de forma igual. Nem as vítimas nem os agentes conseguem ficar fora de seu campo de operação (HALL, 2016). A estereotipagem é um determinado tipo de poder, uma forma de poder hegemônico e discursivo, operando através da cultura, da produção de conhecimento, das imagens e da representação, além de outros meios (HALL, 2016).

Assim, as noções de regime de representação, regime racializado de representação e estereótipo serão elementos fundamentais em minha análise.

3.2 IDENTIDADE E DIFERENÇA

Representação e identidade estão interligadas, como mostra o circuito da cultura. As identidades adquirem sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos por meio dos quais elas são representadas, o que faz com que não só a identidade, mas também a diferença sejam estreitamente dependentes da representação (WOORWARD, 2014; SILVA, 2014). De forma geral, identidade e diferença são construídas na e pela representação (SILVA, 2001). As práticas de significação e os sistemas simbólicos envolvidos na representação, segundo Woodward (2014), posicionam os sujeitos, isto é, “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” (ZUBARAN; WORTMANN; KIRCHOF, 2016, p. 18). Nesse processo, “Os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se

posicionar e a partir dos quais podem falar.” (ZUBARAN; WORTMANN; KIRCHOF, 2016, p. 18).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, como o significado e a própria representação, a identidade não é fixa e estável, ela não é uma essência, mas uma relação, um posicionamento, sendo inerentemente social e política (SILVA, 2001). Nesse sentido, “[...] a identidade não está constituída em torno de um núcleo de autenticidade, de uma experiência cultural primordial, que definiria as diferentes culturas.” (SILVA, 2001, p. 26). A identidade cultural não é absoluta, não é uma essência que faça sentido em si mesma, de forma isolada. Conforme defende Silva (2001), não há nada naturalmente comum ligando os indivíduos de um grupo. Existem certas condições sociais, que fazem com que os grupos se vejam com características em comum, por exemplo, sexo, “raça”, sexualidade, nação, etc. Sendo assim, as identidades não são seres da natureza, mas da cultura (SILVA, 2014). Como seres da cultura, as condições sociais que ligam os indivíduos em grupos precisam ser produzidas por meio de alguma forma de representação. Por conseguinte “Aquilo que um grupo tem em comum é resultado de um processo de criação de símbolos, de imagens, de memórias, de narrativas, de mitos que ‘cimentam’ a unidade de um grupo, que definem sua identidade.” (SILVA, 2001, p. 47).

Nós somos constrangidos pela variedade de representações simbólicas geradas pela cultura nesse processo, juntamente com as relações sociais. Conforme aponta Woodward (2014), a identidade marca um encontro do nosso passado com relações sociais, culturais e econômicas que vivemos agora. Assim, a identidade é a intersecção de nossa vida com relações econômicas e políticas de dominação. Ao longo da história, os sistemas representacionais promovem novas formas de dar sentido à experiência das desigualdades e divisões sociais. Dessa forma, para a autora, a discussão de identidade sugere o aparecimento de novas posições e de novas identidades que são produzidas no âmbito das relações econômicas e sociais cambiantes. Segundo Woodward (2014) somos posicionados de forma diferente em diferentes momentos e em diferentes lugares, em acordo com os diversos papéis sociais que estamos exercendo. Isso quer dizer que “Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais.” (WOODWARD, 2014, p. 31). Há uma diversidade de posições que estão disponíveis e que podemos ocupar ou não. E essas identidades podem sofrer mudanças ao longo do tempo, podendo ocorrer fragmentações em nossas relações sociais e de trabalho, que são vividas no contexto de mudanças sociais e históricas (WOODWARD, 2014). Assim, “As identidades são diversas e cambiantes, tanto

nos contextos sociais nas quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições.” (p. 33).

Nessa mesma perspectiva, Hall (2014) aponta que as identidades não são nunca unificadas, elas são, cada vez mais, fragmentadas e fraturadas, elas são multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições. Além disso, as identidades estão sujeitas a uma historicização radical e estão constantemente em processo de mudança e transformação. Nesse contexto, identidade tem a ver “[...] com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos.” (HALL, 2014, p. 109). Há aí uma natureza ficcional, mas que não diminui sua eficácia discursiva, material ou política. As identidades são construídas dentro e fora do discurso e é por isso que precisamos compreender sua produção em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas e por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2014). Assim, de forma geral, “As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.” (HALL, 1995 *apud* HALL, 2014, p. 112). Ainda “[...] as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir [...]” (p. 112), mesmo sabendo que elas são representações.

Para Hall (2014) a homogeneidade interna que a noção de identidade proclama como fundacional não é uma questão da natureza, mas uma forma construída de fechamento. Nesse contexto, Hall aponta que “[...] a constituição de uma identidade social é um ato de poder [...]” (2014, p. 110). Segundo Laclau (1990 *apud* HALL, 2014) uma identidade consegue se firmar através da repressão daquilo que a ameaça. A identidade está baseada na exclusão de algo e no estabelecimento de uma violenta hierarquia entre dois polos, conforme argumenta o autor. Assim, “mulher” e “negro”, por exemplo, funcionam como “marcas” em contraste com os termos não marcados “homem” e “branco”. Nesse contexto, a fixação de uma identidade como norma é uma das formas de hierarquização das identidades e diferenças. Silva (2014) chama esse processo de normalização. Segundo o autor, esse processo é um dos mais sutis através do qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Conforme argumenta Silva (2014), “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.” (p. 83). Nesse processo são atribuídas todas as características positivas possíveis à identidade normal, ao passo que as outras identidades apenas podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é tida apenas como “natural”, desejável, única. De acordo com Silva (2014), “A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como

uma identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (p. 83, destaques do autor). Nesse sentido, “Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção da diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal.” (SILVA, 2014, p. 84). A definição do aceitável, desejável, natural é totalmente dependente da definição do abjeto, rejeitável, antinatural, ou seja, o que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do “dentro”. Nesse contexto, “A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido.” (SILVA, 2014, p. 84). No entanto, no cotidiano, a dependência entre identidade e diferença apaga-se, tornando-se invisível (SILVA, 2001). A nossa identidade e a identidade dos outros aparecem como absolutas, essencializadas, como se fossem experiências originais e primordiais, mas não podemos esquecer que a identidade apenas faz sentido em uma cadeia discursiva de diferenças. A identidade não existe de forma “natural”, ela é construída pelo próprio grupo e pelos outros grupos. Nesse processo, “[...] no regime dominante de representação, a identidade dominante é a norma invisível que regula todas as identidades.” (SILVA, 2001, p. 49), mas, ironicamente, as identidades normativas não aparecem como identidades. Assim, homem, branco ou heterossexual, por exemplo, são identidades que, por funcionarem como norma, não se apresentam como tais (SILVA, 2001). É o outro que é étnico, que é marcado por sua sexualidade, por seu gênero, sendo que a identidade subordinada, não é só a identidade marcada, mas é sempre um problema, um desvio da normalidade. Como consequência desse processo a pessoa que pertence ao grupo subordinado carrega todo o peso da representação, ela representa sempre e inteiramente aquela identidade. Para Silva (2001), reside aí a ironia fundamental do regime representacional dominante: “[...] é a identidade subordinada a que carrega a carga, o peso, da representação.” (p. 49).

Dessa forma, nesse processo de produção da identidade, a demarcação da diferença é crucial. A diferença é constitutiva da identidade, conforme indica Woodward (2014). A identidade é relacional, ela é fabricada através da marcação da diferença. Uma identidade depende, para existir, de algo fora dela, uma identidade que ela não é. Isto é, a identidade é marcada pela diferença, e a diferença é estabelecida através de sistemas simbólicos de representação e por meio de formas de exclusão social (WOODWARD, 2014). Nesse contexto, é importante ressaltar que identidade e diferença estão vinculadas a condições sociais e materiais, sendo que se um grupo é marcado simbolicamente como inimigo ou tabu, isso acarreta efeitos reais, pois esse será socialmente excluído, tendo desvantagens materiais. Assim, o social e o simbólico são componentes da construção e da manutenção das identidades, sendo por meio da marcação simbólica que damos sentido a práticas e relações

sociais definindo quem é excluído e quem é incluído. Nas relações sociais, a diferença simbólica e a social são estabelecidas, pelo menos em parte, através de sistemas classificatórios. Segundo Woodward (2014), um sistema classificatório aplica um princípio de diferença em uma população dividindo-a em, no mínimo, dois grupos opostos: nós e eles. Nessa oposição binária, os termos recebem uma importância diferencial, de forma que um dos elementos é sempre mais valorizado, há um desequilíbrio de poder entre eles.

Hall (2014) também salienta que as identidades emergem no interior de jogos de poder e são mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que de uma unidade idêntica, sendo as identidades construídas por meio da diferença e não fora dela. Segundo Hall (2014), “As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em ‘exterior’, em abjeto.” (p. 110, destaque do autor). Dessa forma, a identidade e a diferença são campos de imposição de significados que determinam inclusão e exclusão, mas também um campo de disputas. Como a representação, a identidade também possui um caráter ativo, de modo que “Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e a identidade dos outros grupos sociais.” (SILVA, 2001, p. 47). O mesmo caráter ativo da representação, caracterizado por disputas decisivas de criação e imposição de significados, também caracteriza a identidade e a diferença (SILVA, 2001). Assim, identidade e diferença são disputadas, estando em um campo de hierarquias. Nesse contexto, como aponta Silva (2014), “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (p. 91). Assim como Woodward (2014), Silva (2014) ressalta que não se trata somente de uma disputa pela definição da identidade e da diferença, mas também de uma disputa por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade, ou seja, “A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. [...]” (SILVA, 2014, p. 81). Nesse contexto, identidade e diferença nunca são inocentes, suas demarcações são influenciadas e, ao mesmo tempo, colocam em marcha relações de poder não só simbólico como também material.

Por mais que nas relações sociais as pessoas sejam instadas a assumir posições-de-sujeito estabelecidas pelas identidades, o sujeito não é mecanicamente determinado. Conforme indica Woodward (2014), “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível **optar** [...] por um modo específico de subjetividade [...]” (p. 19, destaque meu). Assim, há uma negociação que realizamos com as representações da cultura através da qual a subjetividade é construída, isto é, não há, nessa perspectiva, uma

concepção ingênua do sujeito (ZUBARAN; WORTMANN; KIRCHOF, 2016). Assim, até mesmo as subjetividades estão sujeitas a um embate em torno do significado. Dessa forma, o sujeito não é deterministicamente manipulado e subjugado pela cultura, pelo contrário, é sempre capaz de estabelecer negociações com as representações culturais e os discursos que o interpelam e assim constrói suas identidades. Para Woodward (2014), as noções de identidade e subjetividade, possuem uma intersecção. A autora aponta que a subjetividade supõe a compreensão que temos sobre nosso eu, sobre quem nós somos, envolvendo sentimentos e pensamentos mais individuais. Adiciona-se a isso o fato de que vivemos nossa subjetividade em um contexto social, onde a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade (WOODWARD, 2014). Assim, a noção de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos envolvidos no processo de produção de identidade, permitindo-nos explicar o porquê de nos apegamos a identidades particulares. Uma suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito, como aponta Hall (2014), exige que o sujeito seja “convocado”, mas também que o sujeito invista naquela posição. Assim, a identidade emerge, como bem coloca Hall (1997),

[...] do diálogo entre conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente e inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós [...] (p. 26).

Desse modo, além das identidades serem formadas culturalmente, de serem construídas no interior das representações, as identidades são resultado de um processo de identificação, permitindo que nos posicionemos dentro das definições que os discursos culturais fornecem (HALL, 1997).

Tudo isso mostra que a identidade, tal como a cultura e a representação, não é um produto acabado, “Ela é objeto de uma incessante construção.” (SILVA, 2001, p. 25). Os resultados dessa construção são sempre incertos, indeterminados, imprevisíveis. É por isso que a identidade deve ser pensada sempre como produção, que nunca está completa, que está sempre em processo e é sempre constituída no interior da representação, sendo identidade e alteridade processos inseparáveis que são, fundamentalmente, fabricados no interior de relações de poder. Nessa perspectiva, “A diferença cultural não é estabelecida de forma isolada e independente. Ela depende de processos de exclusão, de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão.” (SILVA, 2001, p. 27).

No processo de produção da identidade há uma tensão entre perspectivas essencialistas e perspectivas não essencialistas. Há de um lado aqueles processos que tendem a estabilizar e

fixar a identidade e de outro lado os processos que buscam desestabilizá-la, subvertê-la (SILVA, 2014). Uma definição essencialista de identidade, segundo Woodward (2014), sugere que há um conjunto cristalino e autêntico de características que não se alteram ao longo do tempo, compartilhadas por um grupo, esse conjunto de características pode se referir à história ou à biologia. No entanto, por mais que haja essa tentativa de fixação da identidade, ela está sempre escapando. Nesse sentido, alguns dos chamados “novos movimentos sociais”¹¹ têm adotado uma posição não essencialista em relação à identidade. Segundo Weeks (1994 *apud* WOODWARD, 2014), esse grupo tem enfatizado que as identidades são fluidas, não são essências fixas presas a diferenças que seriam permanentes para todas as épocas, em uma historicização radical da experiência. Em uma definição não essencialista, o foco estaria nas diferenças, bem como nas características comuns dentro e fora de um grupo, além das mudanças ao longo da história no significado do que é aquele grupo. Nessa perspectiva, a identidade além de relacional é estratégica (SILVA, 2014).

¹¹ Movimentos definidos por uma política de identidade, que surgiram nos anos 1960 no Ocidente, especialmente após 1968, com a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis. “Eles desafiaram o establishment e suas hierarquias burocráticas, questionando principalmente as políticas ‘revisonistas’ e ‘estalinistas’ do bloco soviético e as limitações da política liberal ocidental. As lealdades políticas tradicionais, baseadas na classe social, foram questionadas por movimentos que atravessam as divisões de classe e se dirigiam às identidades particulares de seus sustentadores.” (WOODWARD, 2014, p. 34). São exemplos desses movimentos: o feminismo, o movimento dos direitos civis dos negros, o movimento de lésbicas e gays, o ambientalismo, as lutas em torno do HIV e da Aids, etc.

4 CAPÍTULO 4 – CURRÍCULO

Conforme aponta Silva (2011) a definição daquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição de currículo nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é. Dessa forma, primeiro apresento uma definição mais sintética do currículo e, em seguida, abordo aquelas perspectivas sobre o currículo às quais me filio de forma mais profunda. De forma geral, posso dizer que estou considerando o currículo como todos os esforços que se desdobram com intenções pedagógicas, explícitas ou não, em torno da ação educativa, em meio a relações sociais (MOREIRA; CANDAU, 2007). Nesse contexto,

[...] os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. (BRASIL, 2007, p. 9).

Considerando o conhecimento escolar como uma parte específica do currículo, podemos dizer que esse é uma construção específica da esfera educativa, não sendo uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola, de acordo com Moreira e Candau (2007). O conhecimento escolar é um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social mais amplo. Dessa forma, o conhecimento escolar tem origem nas áreas científicas de referência bem como em outras áreas de atividades sociais, ainda de acordo com os autores. Mas na escola, os saberes e as práticas não podem ser inseridos tal como funcionam em seus contextos de origem. Conforme destacam os autores, “Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização.” (p. 23). O processo de descontextualização, muitas vezes, faz com que o conhecimento escolar se apresente como um produto, “pronto”, “acabado”, impermeável a críticas e discussões. Por exemplo, os livros didáticos não costumam incluir os debates, as discordâncias, os processos de revisão que marcam a construção dos conhecimentos em muitos de seus contextos originais (MOREIRA; CANDAU, 2007). É lógico que certo grau de descontextualização é necessário, uma vez que os conhecimentos produzidos nas áreas de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto original. No entanto, uma forte descontextualização corre o risco de perda de sentido dos conhecimentos, pois

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder

e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa (MOREIRA; CANDAU, p. 24).

Silva (2013) argumenta que essa recontextualização consiste no estabelecimento de regras a respeito de qual conhecimento pode ser transmitido a quem, quem está autorizado à transmiti-lo, quando e em qual ritmo deve ocorrer essa transmissão, etc. Portanto, o discurso do currículo é substancialmente diferente do discurso original das áreas de referência, não sendo um simples reflexo desses discursos nem apenas uma questão de “transposição didática”. Essa reconfiguração transforma o discurso do currículo, segundo Silva, em um processo de regulação moral.

Nesse trabalho estou utilizando uma compreensão que concebe o currículo como influenciado, mas não totalmente determinado, por relações de poder que regem a sociedade como um todo, principalmente as relações de “raça”, classe e gênero; como política cultural e espaço de conflito e tensão entre os poderes dominantes e as muitas tentativas de contestação. Sobretudo, nesse trabalho, compreendo o currículo enquanto uma questão de saber, poder e identidade e, sobretudo, o currículo como representação (SILVA; 2001; SILVA, 2011).

A educação e o currículo, enquanto espaços culturais, constituem-se em campos que possuem suas dinâmicas próprias e estão em um processo de construção ativa de significados, não sendo simples reflexo do campo econômico (SILVA, 2013; APPLE, 1989). O currículo está intimamente relacionado às estruturas de poder mais amplas da sociedade, no entanto, procuro evitar uma concepção mecanicista e determinista dos vínculos entre essas estruturas e o currículo, mas sem ignorá-las, como consideram autores como Apple (1989), Silva (2013) e Giroux (2013a). Nessa perspectiva, o currículo não é neutro, estando imbricado em diversas relações de poder e conflito (APPLE, 2001b). O currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, sendo fruto da seleção de alguém, da visão de algum grupo do que seja ou não conhecimento legítimo. Apple (2001b) reconhece que a educação está intimamente relacionada à política cultural e que currículo é um produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas, uma vez que a escola não está dissociada das relações de exploração e dominação e das lutas para superá-las na sociedade (APPLE, 2001b; APPLE, 1989). Assim, o currículo não é resultado de um processo abstrato, mas de conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados. Dessa forma, adoto a visão de Apple (1989), rejeitando uma concepção simplista e mecanicista que reduz o currículo às forças sociais mais amplas da sociedade, mas sem negar as fortes conexões reais entre a economia, a

política de “raça” e gênero e as atividades de classificação e seleção feitas pela educação, elaboradas no currículo.

Como um território onde encontramos manifestações das relações de poder mais amplas da sociedade, as escolas apresentam-se como espaços de legitimação, ou seja, são parte de uma complexa estrutura por meio da qual os grupos sociais ganham legitimidade e através da qual ideologias sociais e culturais são recriadas, mantidas e constantemente reelaboradas (APPLE, 1989). Em contrapartida existe uma dinâmica cultural parcialmente autônoma em operação nas escolas, “[...] uma dinâmica que não é necessariamente redutível aos resultados e pressões do processo de acumulação de capital.” (APPLE, 1989, p. 49). Assim, o currículo, bem como a escola, é resultado de pressões conflitantes. Nesse contexto, os movimentos de minorias políticas têm conseguido de forma relativamente bem-sucedida, em vários países, obter legitimidade oficial para parte de seu conhecimento (APPLE, 1989), como é o caso do Brasil e do arcabouço legal que, a partir de 2003, ganhou mais força e solidez na legislação educacional, como mostrei em seções anteriores.

Permeando as relações de poder que estruturam a sociedade e se encontram articuladas nas dinâmicas escolares e curriculares, estão a classe, a raça e o gênero. Após *Ideologia e Currículo* (1982), Apple (ver, por exemplo, 1989a; 2001a) é convencido da importância analítica de raça e gênero para desvelar relações de poder, cultura e controle na educação. Assim, o autor reconhece que as relações de gênero e raça são de igual relevância para a compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e porque o currículo, bem como o ensino, são organizados e controlados (APPLE, 2001a). Dessa forma, a classe sozinha é insuficiente para desvelar as relações de poder, cultura e controle na educação (APPLE, 1989). O que o autor reconhece é que as questões educacionais sempre estiveram atreladas à história dos conflitos de classe, raça, gênero e religião (APPLE, 2001a). A questão do conhecimento que é definido como digno de ser transmitido às gerações futuras, para o autor, revela algo extremamente importante sobre quem detém o poder na sociedade. Dessa forma, Apple não só rejeita a visão simplista e mecanicista de um currículo meramente reprodutor das estruturas sociais de classe, bem como admite raça e gênero como constructos de análise tão importantes quanto a classe, assim como aponta para uma educação intimamente ligada à política cultural. Apple (1989; 2001b) afirma a necessidade de enfatizar a escola de forma mais social, cultural e estrutural, e reconhecer as raízes do currículo na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem.

Giroux (1983) aponta para a mesma direção de Apple, ao compreender que o currículo não é feito somente de dominação e controle, havendo espaço para resistência. Giroux (1992)

enxerga a escola e, conseqüentemente o currículo, como forma de política cultural, envolvendo a construção de significados e valores culturais. Nesse contexto, é importante ter em mente que, campos e atividades como Ciência, educação e currículo, junto com muitos outros, são culturais, “[...] na medida em que as práticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento.” (SILVA, 2001, p. 18). Nessa perspectiva, o currículo seria um local onde ativamente se criam e produzem significados sociais (GIROUX, 1992). Para o autor, assim como para Apple (1989), esses significados estão intimamente ligados a relações de poder e desigualdades sociais. O que faz, não com que o currículo seja uma mera reprodução dessas desigualdades, mas uma disputa de significados, onde esses são impostos, mas também contestados (GIROUX, 1983). Giroux (2013a) aponta que a tradição dominante favorece a contenção e assimilação das diferenças culturais. Segundo o autor, ignora-se os estudantes enquanto portadores de memórias sociais diversificadas, possuindo direito de falar e representar a si mesmos na busca de aprendizagem e autodeterminação. Nessa perspectiva é que o autor defende a importância dos Estudos Culturais nesse debate. Os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com as relações entre cultura, conhecimento e poder, rejeitando a neutralidade, e enxergando a educação como influenciada por relações de poder histórica e socialmente determinadas (GIROUX, 2013a). Diante dessas relações de poder, a educação é um campo onde se travam disputas, sendo moldada na intersecção entre a reprodução social e cultural, mas também pelas rupturas produzidas através de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras. Sendo assim, a educação é um local de luta e contestação contínuas. Essa perspectiva não ignora o fato de que a escola é uma instituição ativamente envolvida em formas de controle e regulação moral e social, pressupondo noções fixas de identidade cultural e nacional (GIROUX, 2013a). Enquanto local de reprodução social e cultural, a educação, frequentemente, funciona para afirmar as histórias eurocêntricas e patriarcais, ao mesmo tempo que marginaliza ou silencia as vozes, as experiências e as memórias culturais das chamadas minorias (GIROUX, 2013a). Wortmann, Costa e Silveira (2015) lembram que os sistemas educativos, as instituições escolares, as legislações e os materiais pedagógicos privilegiaram por muito tempo um determinado tipo de sociedade ideal e a representação de mundo e de sujeito branca, heterossexual, letrada, cristã e ouvinte. Isso ocorre uma vez que a educação cria um espaço narrativo privilegiado para alguns estudantes e ao mesmo tempo produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros (GIROUX, 2013a). Wortmann, Costa e Silveira (2015) indicam que apenas há algumas décadas é que começaram a se esboçar tendências de mudanças nesse quadro como os movimentos

feministas, movimentos negros, indígenas, LGBTQs e surdos, dentre vários outros, que contribuíram para estremecer essa imagem unificada do sujeito desejável e universal, ao mesmo tempo em que, pelo menos no Brasil, começam a ser lidos textos dos Estudos Culturais que contribuíram para a compreensão da questão da diferença e da identidade. Nesse contexto, estudos da última década têm questionado o tradicional apagamento das diferenças no âmbito pedagógico. Isso ocorre uma que vez nos Estudos Culturais a pedagogia é uma prática cultural que apenas pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura, pois os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com as relações entre cultura, conhecimento e poder (GIROUX, 2013a). Nesse sentido, os Estudos Culturais representam um afastamento das narrativas eurocêntricas (GIROUX, 2013a). Ainda segundo Giroux (2013a), os Estudos Culturais problematizam a relação entre conhecimento e autoridade e nos ajudam a questionar os contextos históricos e sociais que intencionalmente moldam a compreensão dos estudantes sobre a representação do passado, do presente, bem como do futuro. Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam que os Estudos Culturais estabelecem uma ressignificação do campo pedagógico, onde questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar o primeiro plano da cena pedagógica. Dessa forma, “Se nos EC [Estudos Culturais], a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58). Examinar o currículo a partir da ótica dos Estudos Culturais significa enxergá-lo enquanto artefato cultural de disputa em torno dos significados e ainda como uma construção social intimamente articulada com relações de poder (SILVA, 2011).

Assim, é a partir dos Estudos Culturais que mais explicitamente começa-se a analisar o currículo como política cultural e a raça emerge mais fortemente como categoria analítica relevante (SILVA, 2011). Nessa perspectiva, o currículo está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais sendo, entre outras coisas, um texto racial, conforme destaca Silva (2011). Segundo o autor, em uma perspectiva crítica do currículo, o racismo deve ser concebido em termos históricos, institucionais e discursivos.

O currículo está no centro da relação educativa corporificando conexões entre saber, poder e identidade, sendo o espaço onde se concentra e acontece a luta em torno dos significados sobre o social e sobre o político, de acordo com Silva (2001). Nesse sentido, é por meio do currículo, enquanto elemento discursivo da política educacional, que os grupos sociais, em especial os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (SILVA, 2001). Como macrodiscurso o currículo expressa e reforça as visões e

significados do projeto dominante ajudando a dar-lhe legitimidade e autoridade; como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo expressa essas visões e significados e também contribui para formar as identidades sociais que lhe são convenientes (SILVA, 2001).

Como o currículo não é apenas reprodução, ele possui uma dimensão produtiva. Nesse contexto, Silva (2001) alerta que

[As políticas curriculares] [...] fabricam os objetos ‘epistemológicos’ de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e constituição do ‘real’ que supostamente lhe serve de referente (p. 11).

Ou seja, o currículo também atua fabricando os objetos dos quais fala (SILVA, 2001). Segundo o autor, além disso, o currículo também produz os sujeitos que interpela, isto é “O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades.” (p. 12). Conhecimento e cultura estão ligados à essa dimensão produtiva, “[...] ao fazer algo com coisas.” (SILVA, 2013, p. 188). A partir do momento que concebemos o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos, seu caráter político e histórico vem à tona, ou seja, podem ser feitas diferentes coisas e coisas dissidentes com eles, e essas coisas podem variar de acordo com a época e com o contexto. Dessa forma, no currículo travam-se disputas pelo domínio do processo de significação (SILVA, 2001). Ainda nesse âmbito de produção, é importante destacar que o currículo também é uma relação social, pois a produção de conhecimento envolvida nele acontece através de uma relação entre pessoas. Além disso, aquele conhecimento foi produzido através de relações sociais, e, conseqüentemente, de relações de poder. Essa perspectiva implica uma concepção que destaca o aspecto político de contestação e de possibilidade do currículo, conforme destaca Silva (2013). É importante ver o currículo não só como constituído de “fazer coisas”, mas também “fazendo coisas às pessoas”, ou seja, “O currículo é aquilo que nós [...] fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. [...] Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.” (SILVA, 2013, p. 189). Se o currículo é aquilo que fazemos dele, podemos desviá-lo, refratá-lo, subvertê-lo, contestá-lo. Por outra lado, se, ao produzir o currículo somos produzidos por ele, podemos ser produzidos de formas muito específicas, conforme alerta Silva (2013). Tais formas dependem de configurações particulares de poder e “Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamentalmente política.” (SILVA, 2013, p. 189).

Nessa perspectiva, o currículo é um registro das disputas culturais, no currículo ficam registrados

[...] os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 2001. p. 22).

Para o autor, essas marcas, mais uma vez, não nos deixam esquecer que o currículo é uma relação social. Mesmo que seja apresentado como produto acabado, o currículo é submetido a um novo trabalho de significação, que é realizado no contexto das relações sociais, que são, necessariamente, relações de poder. Nesse contexto o currículo pode ser visto como prática de significação, como uma trama de significados, como um texto, podendo ser analisado como um discurso e visto como prática discursiva (SILVA, 2001). Em uma abordagem pós-estruturalista, o currículo é visto como: uma prática de significação, uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder e uma prática que produz identidades sociais (SILVA, 2001). Ver o currículo como prática de significação significa destacar seu caráter fundamentalmente produtivo e criativo, sendo uma zona de criação de significados.

O currículo está envolvido no processo de produção social e, sendo um artefato cultural, ajuda a produzir sujeitos particulares ou seja, em sua dimensão produtiva, o currículo fabrica identidades (SILVA, 2013). Nesse contexto, “É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social.” (SILVA, 2001, p. 27). Como argumenta o autor “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.” (p. 27). O currículo está envolvido em um processo de constituição do indivíduo como sujeito e de seu posicionamento no interior de divisões sociais (SILVA, 2013). Para Silva (2014) a questão da identidade, da diferença e do “Outro” ao mesmo tempo que é um problema social é um problema pedagógico e curricular. Dessa forma, o currículo pode ser visto como um discurso que corporifica narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constituindo-nos como sujeitos específicos (SILVA, 2013). As narrativas elaboradas por esse discurso corporificam, explícita ou implicitamente, noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização social e grupos sociais (SILVA, 2013). Para o autor, essas narrativas

[...] dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quase não o são (SILVA, 2013, p. 190).

As narrativas do currículo estabelecem quais grupos estão autorizados a representar a si mesmos e aos outros e quais grupos podem apenas ser representados ou ainda serem totalmente excluídos (SILVA, 2013). Dessa forma “[...] as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos.” (SILVA, 2013, p. 190). Assim, a política curricular e o currículo, efetuam um processo de inclusão de certos saberes e indivíduos, enquanto excluem outros; o currículo autoriza e desautoriza, legitima e deslegitima, inclui e exclui (SILVA, 2001; SILVA, 2013). O poder, no currículo, não é apenas uma força externa, mas está inscrito no interior do currículo. O poder está inscrito no currículo determinando inclusão e exclusão, o que é conhecimento o que não é, estabelecendo desigualdades entre grupos sociais (SILVA, 2013). E são todos os componentes curriculares que estão implicados nesse processo. Assim como aponta Silva (2013), disciplinas como Matemática e Ciências também trazem narrativas muito particulares sobre o que constitui formas válidas de raciocínio, sobre o que é a razão e sobre quais grupos estão legitimamente capacitados a raciocinar ou não.

Como procurei mostrar na seção anterior, o conceito de representação é fundamental na análise cultural contemporânea e não seria diferente para o currículo (SILVA, 2013). Silva (2001) aponta que o currículo é representação uma vez que é “[...] um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos.” (p. 64). O currículo é superfície de inscrição, é suporte material do conhecimento em sua forma de significante. Nesse sentido é importante lembrar que, “Representar significa, em última análise, definir o que conta como real, o que conta como conhecimento.” (SILVA, 2001, p. 64). E é exatamente esse poder de definição que está em jogo no currículo entendido como representação. Nos aproximamos de uma concepção de currículo como representação quando o vemos como texto, discurso, como signo e como prática de significação. Dessa forma, o currículo é concebido como um local de luta em torno da representação, luta em torno dos sentidos, luta pelo processo de significação. Entender o currículo como representação resulta em expor e questionar os códigos, as convenções, a estilística, os artifícios por meio dos quais ele é produzido, tornando visíveis as marcas da sua arquitetura (SILVA, 2001).

Nesse sentido, o currículo como representação é um local onde se dá a produção de identidade e diferença. E é na intersecção entre representação e identidade que se dá a importância da política do currículo, conforme defende Silva (2001). A produção das identidades, as narrativas, imagens, concepções, categorias e culturas dos diferentes grupos sociais estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses

grupos (SILVA, 2013). Conforme defende Silva (2013), o currículo pode se transformar em uma luta de representação, onde os significados podem ser questionados, contestados e redefinidos. Nesse contexto, as representações de gênero, raça, classe e nação do currículo devem ser disputadas, subvertidas. Através de um processo de contestação, as identidades hegemônicas produzidas pelos atuais regimes de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. Assim, o currículo poderá conter representações que possuem narrativas bem diferentes das compostas pelas relações de poder existentes (SILVA, 2013).

O currículo, não sendo meramente um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, controla, regula e governa, à medida que autoriza quem fala, quando fala, o que fala; o currículo autoriza conhecimentos e legitima (SILVA, 2013). No entanto, compreender o currículo como constituído por regulação e controle não significa aceitar esses regimes. Reconhecer o vínculo entre currículo e governo significa uma disposição em examinar as formas pelas quais esse vínculo é realizado e efetivado. Silva (2013) argumenta que o vínculo entre regulação e currículo pode ser necessário, mas suas formas não. Nesse contexto, diferentes regimes de regulação podem significar menos ou mais exclusão, maior, menor ou nenhuma discriminação. Dessa forma, identificar e questionar os regimes de regulação inscritos no currículo é importante para abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir, estigmatizar e inferiorizar determinados saberes e grupos sociais (SILVA, 2013).

Dessa forma, o aparato legal gerado pela lei 10.639/2003 é um desses regimes de regulação que buscam combater a discriminação, que buscam mitigar essa exclusão de grupos historicamente subalternizados e estigmatizados das narrativas do currículo. Nesse contexto, compreender a atuação dos atuais regimes de representação e a permanência ou mudança dos discursos que os sustentam é imprescindível para auxiliar em um diagnóstico que nos forneça base para a contestação de regimes racializados de representação, a fim de desvelar relações de poder, o que pode auxiliar na abertura de outros caminhos representacionais que signifiquem uma nova abordagem das relações sociais, da identidade, da diferença, enfim, novos regimes representacionais.

5 CAPÍTULO 5 – LIVROS DIDÁTICOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ATRAVÉS DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Políticas curriculares, como as DCNERER, geram uma série de outros textos, movimentam toda uma indústria cultural construída em torno da escola e da educação, que inclui uma série de materiais, como os livros didáticos (SILVA, 2001). O livro didático é um dos materiais onde o conhecimento escolar é organizado e apresentado em sala de aula e, como parte do currículo, é um campo de muitas disputas onde entram em campo variados atores. O livro didático pode ser entendido como fonte histórica dos saberes escolares, afinal, como aponta Munakata (2016), o livro didático é portador dos saberes escolares e um dos indícios da cultura escolar. No entanto, nessa pesquisa não considero o livro didático como mero portador de saberes. Em uma perspectiva cultural pós-estruturalista, o livro didático precisa ser encarado em sua dimensão produtiva. Como aponta Freitas (2009) “[...] os livros didáticos são artefatos culturais que **produzem** saberes.” (p. 201, destaque meu). Neles circulam as mais diversas pedagogias culturais, que ensinam lições que vão muito além do conteúdo curricular, chamando os alunos a ocuparem determinadas posições de sujeito (FREITAS, 2009).

Ainda assim, estou considerando o livro didático como fonte documental privilegiada para a compreensão de como se selecionam e organizam os conteúdos de cada disciplina escolar ao longo da história (MUNAKATA, 2012). Os livros didáticos são documentos, e como tais são frutos de sua época, refletem tradições culturais e sociais dos grupos que participaram de sua produção. Mas o que sobrevive nos documentos não é exatamente aquilo que existiu no passado, mas uma escolha das forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade ou uma escolha de seus autores (LE GOFF, 1990). Dessa forma, os conhecimentos, métodos e visão de mundo presentes nos livros didáticos não são, necessariamente, um retrato da sociedade em que foi produzido, mas o que foi escolhido para estar nesse livro didático, o resultado das batalhas em torno do currículo. Como indica Bassi (2012), o livro didático pode ser considerado um instrumento para a consolidação e disseminação de “memórias históricas”, que podem marcar formas de representar tais memórias para gerações inteiras que passam pela escola e se valem desses materiais. Assim, a análise dos textos didáticos permite que se identifique abordagens neles privilegiadas assim como elementos que foram silenciados e desdobramentos decorrentes da construção e consolidação de certas visões de mundo (BASSI, 2012).

Nesse contexto, o livro didático é construído e influenciado por muitos fatores como as políticas públicas que avaliam esses materiais, o mercado editorial, a audiência, bem como a influência dos conhecimentos produzidos nas ciências de referência.

No que diz respeito às políticas públicas que envolvem o livro didático, há uma sucessão de leis e decretos que datam da década de 1930, a partir do momento em que se estabelece uma política educacional mais consciente no Brasil (FREITAG; MOTA; COSTA, 1987). Assim, destacam-se a criação, na década de 1930, do Instituto Nacional do Livro e da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinham como função a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional, científico e cultural; indicação de livros para tradução; e indicação de abertura de edital para a produção de obras (FREITAG; MOTA; COSTA, 1987). Segundo os autores, a CNLD existiu até a década de 1960, quando, com o golpe militar, foram feitos diversos acordos entre governo brasileiro e estadunidense, por meio dos quais foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que distribuiria milhões de livros gratuitos para os estudantes brasileiros. A COLTED é extinta em 1971, quando é criado o Programa do Livro Didático (PLID), que foi uma política da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) criada em 1968 (FREITAG; MOTA; COSTA, 1987). Os autores apontam que a FENAME era responsável por definir as diretrizes para produção de material didático e distribuir esse material em todo território nacional. Em 1980 é lançado o Programa do Livro Didático para Ensino Fundamental (PLIDEF), posteriormente acrescido do PLIDEM (voltado ao ensino médio) e PLIDESU (voltado ao supletivo). Freitag, Mota e Costa (1987) afirmam que em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão do Ministério da Educação que ficou responsável pelo PLIDEF. Em 1985 tem início a política que dá origem ao atual modelo de política do livro didático. Através de um novo decreto, cria-se o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (FREITAG; MOTA; COSTA, 1987). A avaliação prévia dos livros didáticos surge em 1996, onde as obras inscritas passaram a ser avaliadas por especialistas (MUNAKATA, 2012). Em 2003 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Inicialmente foram distribuídos livros de Português e Matemática e os componentes curriculares de História, Geografia, Química, Física e Biologia foram acrescentados ao PNLEM em 2007 (CASSIANO, 2007). Desde 1996, quando foi implantada a avaliação dos livros, houve uma padronização da execução do PNLD. Primeiro há o lançamento de um edital de convocação, os livros são submetidos, passando por avaliação física e pedagógica (CASSIANO, 2007). O resultado dessas avaliações culmina no Guia de Livros Didáticos,

onde podem ser encontradas resenhas dos livros aprovados, sendo enviado às escolas para subsidiar a escolha dos professores (CASSIANO, 2007).

Em 2017 houve uma unificação entre as políticas Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca da Escola, que se tornaram um único programa, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mantendo a sigla PNLD (BRASIL, 2020). Hoje o PNLD é responsável por avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica, atendendo também instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e que mantenham convênio com o Estado. O PNLD se tornou um programa sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹².

Conforme apontam Freitag, Mota e Costa (1987), o livro didático no Brasil é uma mercadoria produzida pela indústria cultural, possuindo todas as características dos produtos dessa indústria. Nesse sentido, trata-se de uma produção em grandes quantidades, destinada a grandes massas (FREITAG; MOTA; COSTA, 1987). Segundo a Câmara Brasileira do Livro (CBL) o setor de didáticos produz a maior quantidade de livros no Brasil, sendo responsável por 47,5% da produção de livros no país (NIELSEN, 2020). O maior comprador desses livros didáticos é o Governo, que compra 88,87% desses materiais (NIELSEN, 2020). O que significa que boa parte do lucro do setor editorial brasileiro vem das vendas para o governo federal. Cassiano (2007) alerta que o setor de didáticos, pelo menos naquele momento, era o que possuía a maior concentração do mercado editorial brasileiro, com o menor número de editoras, caracterizando um oligopólio. O mercado do livro didático, além de ser caracterizado pela grande fatia que representa no mercado editorial, também é marcado por ter uma grande audiência, pois, como afirma Cassiano (2007), nenhum segmento do mercado editorial tem um universo tão grande de leitores certos e regulares, como é o caso dos didáticos. Dessa forma, a dimensão do livro didático enquanto mercadoria, também é determinante na sua produção. Como apontam Freitag, Mota e Costa (1987), os autores escrevem livros didáticos para fazer negócio, um bom negócio, salvo exceções. Nesse sentido, as editoras, de certa forma, buscam atingir a preferência dos professores como meio de garantir um bom volume de vendas (SILVA, 2012). Assim, segundo Rosa (2017), as editoras têm interesse em se adequar cada vez mais às normas, e a tentar construir um “livro ideal” para vender a maior quantidade possível.

¹² Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld;https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>> Acesso em 14/09/2020.

Os livros didáticos são produtos de imbricadas relações, não sendo objetivos ou factuais, são produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. (MACEDO, 2004). O livro didático é um testemunho visível e público das disputas que envolvem a seleção e organização do conhecimento escolar (FERREIRA; SELLES, 2004). Partindo do princípio que é na esfera cultural que se dá a luta por significação e que os textos culturais são locais onde o significado é negociado e fixado, artefatos como os livros didáticos, são vistos não apenas como manifestações culturais, mas sobretudo como artefatos produtivos, como práticas de representação, pois “[...] inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38). Em uma perspectiva cultural pós-estruturalista, como aponta Tonini (2002), o livro didático não é visto como depósito de conteúdos, mas como produtor de significados, como artefato cultural onde as verdades são fabricadas e postas em circulação. O livro didático é “[...] uma peça da maquinaria escolar que está inserida numa arena política, cujo jogo autoriza certos discursos e desautoriza outros.” (TONINI, 2002, p. 32). Nesse contexto, no Brasil, os Estudos Culturais ressignificaram questões, discursos e artefatos tidos tradicionalmente como pedagógicos, dentre outros, os livros didáticos, que passaram a ser problematizados e constituídos como objetos de estudo sob uma perspectiva cultural, como apontam Costa, Silveira e Sommer (2003). Assim, esses podem ser analisados como produtores de significados, imersos em redes de poder e verdade, nos quais se legitimam representações, conforme também destacam os autores.

Nessa perspectiva, meu foco principal não é avaliar se os conteúdos apresentados nos livros didáticos são corretos ou não. As pesquisas que se atentam à correção dos conhecimentos apresentados por esses materiais já são inúmeras (TEIXEIRA; MEGIDNETO, 2012). Como apontam Wortmann, Costa e Silveira (2015), as pesquisas que se ocupam de analisar livros didáticos sob a ótica dos Estudos Culturais no Brasil, “[...] não apenas indicam como se configuram saberes escolares nos livros didáticos, mas como neles se forjam modos de enxergar o mundo e os sujeitos que nele vivem.” (p. 36). Dessa forma, adotando uma abordagem cultural, o que me interessa não é avaliar conhecimentos “corretos” ou “errados”, mas sim como eles se apresentam nos livros didáticos, a quais regimes de representação eles se filiam, as relações de poder que os constituem e as suas características culturais como um todo. Em uma abordagem cultural dos livros didáticos, atenta-se para como os discursos operam neste e através desse artefato cultural, entendidos como prática social, como textos constituintes de significados e como produtores de sentido (BASSI,

2012). É fato que o livro didático é um objeto extremamente debatido, investigado e criticado, o que não impede que eu insista nesse material como objeto empírico, pois como aponta Tonini (2002), não existe o novo em si, mas sim olhares que permitem criar algo como novo, uma fonte de novos questionamentos.

Para que eu possa adentrar ao meu objeto de estudo considere importante explorar o campo de estudos dos livros didáticos de Ciências e Biologia, da educação das relações étnico-raciais em livros didáticos e da intersecção entre essas duas áreas. Assim, ocupo-me a seguir de uma breve apresentação desse cenário de estudos.

Os livros didáticos de Ciências e Biologia são documentos que representam modos de pensar e fazer Ciência (GOMES; SELLES, 2009). O livro didático materializa um discurso sobre a Ciência em sala de aula que constitui-se em meio a tensões e negociações entre a natureza das ciências de referência, os objetivos do ensino e os padrões de comunicação na sociedade (MARTINS, 2012). Esse modo de pensar e fazer Ciência vem sendo mapeado pelas pesquisas do tipo estado da arte, que procuram compreender para onde as pesquisas que estudam livros didáticos de Ciências apontam. A maioria das pesquisas que analisam livros didáticos de Ciências e/ou Biologia, estuda o conteúdo dos livros e se ocupa de mapear os erros conceituais presentes nessas obras (FRACALANZA, 1992; TEIXEIRA; MEGID NETO, 2012; FERREIRA; SELLES, 2003). Dessa forma, as críticas ao conteúdo e aos erros presentes nos livros didáticos de Ciências são frequentes. Fracalanza (1992), em seu estado da arte, mostrou que as pesquisas até aquele momento apontavam que os manuais escolares de Ciências apresentavam um conteúdo descontextualizado, veiculavam uma visão de mundo que mascarava a realidade, mascarava o saber popular e apresentava a Ciência como desvinculada da realidade. Megid Neto e Fracalanza (2003) também afirmavam que, apesar dos esforços de avaliação do Ministério da Educação (MEC), os livros de Ciências ainda veiculavam, erroneamente, a noção de um conhecimento científico como produto acabado e absolutamente verdadeiro, desprovido de interesses econômicos, políticos e ideológicos e desvinculado de contexto histórico e cultural. Cicillini (1998) apontava o mesmo sobre a visão de Ciência que os livros de Biologia transmitiam. Pretto (1995), analisando livros de Ciências, afirmava que a visão de Ciência veiculada por aqueles livros era a-histórica, elitista e etnocêntrica. Em trabalho mais recente Xavier, Freire e Moraes (2006) apontam que os livros didáticos de Biologia estudados por eles, estavam desatualizados e apresentavam conhecimentos descontextualizados. Cardoso-Silva e Oliveira (2013) apontam, por sua vez, que os livros de Biologia apresentam conteúdo fragmentado e superficial. Dessa forma, os erros conceituais, a construção de uma visão de Ciência desatualizada, fragmentada, a-

histórica, desvinculada de seu contexto sociocultural e como uma verdade absoluta são críticas comuns aos livros de Ciências e Biologia.

As pesquisas que investigam as relações étnico-raciais em livros didáticos brasileiros são antigas e datam, pelo menos, da década de 1950. Esse conjunto de pesquisas produziu um conhecimento sedimentado sobre o assunto, mas ainda há algumas lacunas importantes. A seguir apresento algumas pesquisas de estado da arte, para compreendermos melhor o estado do conhecimento sobre as relações étnico-raciais em livros didáticos. Em seguida, apresento alguns estados do conhecimento da pesquisa em ensino de Biologia, onde busquei compreender quais as tendências e temas emergentes da pesquisa e se a educação das relações étnico-raciais é um deles.

Há bastante tempo os livros didáticos vêm sendo estudados como veículos de reprodução e produção de racismo. Negrão (1988), Silva (2004) e Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) nos apresentam revisões bibliográficas que acompanham a produção desde 1950. Dante Moreira Leite vem sendo apontado como um dos primeiros pesquisadores a se dedicar ao tema. Segundo Negrão (1988), em 1950, o autor estudou o preconceito racial em livros de leitura. Analisando seis livros didáticos do primário, Leite constatou a baixa representação do negro nos livros, o negro em posição social inferior à do branco e personagens negros tratados com desprezo (NEGRÃO, 1988). De 1950 até os dias atuais, acumulou-se certa produção na área em questão. Essa produção contribuiu para a elaboração e melhoramento de políticas públicas e deixou algumas lacunas, apesar de ter produzido uma consistência nessa área do conhecimento. Fúlvia Rosemberg (1980) publicou trabalhos importantes na área. Consultando o estado da arte de Negrão e Pinto (1990), constata-se que Rosemberg analisou 168 livros de literatura infanto-juvenil, onde constatou que aos negros primeiro é negada a existência, ou seja, a população negra simplesmente não era representada, sendo o branco tomado como representante da espécie humana (*apud* SILVA, 2004). A mulher negra, em específico, quando representada, aparecia como doméstica e a serviço da família branca (*apud* NEGRÃO; PINTO, 1990). De forma geral, os negros representados nos livros estudados, foram associados à maldade, à sujeira e à tragédia. Outro ponto constatado por Rosemberg é que aos negros era negada a individualidade nos livros, ou seja, “[...] é como se negros, nessa literatura, existissem somente enquanto categoria social, nunca enquanto indivíduos, enquanto pessoas.” (NEGRÃO; PINTO, 1990, p. 16). Outra questão a se destacar é a estereotipia das personagens negras, que são ilustradas com uma certa marca, que faz com que todas as personagens se pareçam, pois os traços individuais são apagados, cedendo lugar a um traço tipificador (NEGRÃO; PINTO, 1990). Os resultados e conclusões apresentados por

Rosemberg constituem parte essencial da história do racismo nos livros escolares e deu origem a muitas outras pesquisas na área. Ao longo do tempo, duas áreas do conhecimento se consolidaram de forma mais consistente na pesquisa sobre relações étnico-raciais em livros didáticos, são elas a Língua Portuguesa e a História, como indicam Rosemberg, Bazilli e Silva (2003). No que diz respeito aos livros de Ciências ou Biologia, o estado da arte dos autores encontrou apenas um autor que havia publicado dois trabalhos com livros de Ciências, onde estudou a questão indígena.

No que tange aos livros de Língua Portuguesa, Silva (2004; 2011b) realizou trabalhos importantes, mapeando permanências e mudanças e influenciando toda uma tradição de pesquisas na área. Primeiro Silva (2004) analisou 82 livros didáticos de Língua Portuguesa da década de 1980. A autora constatou que ideologias de inferiorização e do branqueamento eram dominantes no livro didático, sendo que formas explícitas de inferiorização e desumanização do negro estavam presentes. O negro aparecia como minoria e, quando representado, era apresentado de forma desumanizada e estereotipada. O negro, de forma geral, aparecia como serviçal, escravo e caricaturado. Outra constatação importante da autora é que a criança negra raramente era retratada na escola. Confirmando o que foi constatado por Rosemberg (1980 *apud* NEGRÃO, 1988), o branco foi apresentado como representante da espécie humana. Silva (2004) observou que o branco era associado ao belo, puro, bom e inteligente, enquanto o negro aparecia como feio, malvado, incapaz, com atributos físicos não humanos e como minoria social. A autora ainda constata que a família brasileira era representada como branca, bem como a cultura europeia mostrou-se predominante nos livros analisados. Em oposição, os valores em relação ao negro apareciam de forma folclorizada. Outro ponto importante observado por Silva (2004) foi a ausência da mãe negra, bem como todas as professoras ilustradas eram brancas. Poucos alunos negros eram representados, e, quando o eram, estavam em último lugar na sala de aula e tinham sua capacidade intelectual questionada pelo texto. Constituíram exceção apenas nove livros, onde os negros foram representados de forma positiva. Muitos estereótipos foram encontrados, mas o que a autora destaca é a marcante ausência do negro e de seu universo sociocultural. Silva (2004) destaca que há um mecanismo de ocultamento da presença majoritária da população negra. Por fim, Silva (2004) conclui que “O livro didático concretiza o ideal da ideologia do branqueamento quando apresenta um Brasil de maioria branca, onde o negro aparece como espécie em extinção, citado no passado, minoria anônima.” (p. 68).

Em seguida, Silva (2011b) investigou os livros didáticos da década de 1990, a fim de comparar se houve mudanças significativas na representação do negro. Nesse segundo estudo,

a autora discorre sobre as mudanças encontradas e seus motivadores. Silva (2011b) analisou 15 (quinze) livros de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. Desses, apenas cinco apresentaram mudanças significativas na representação do negro nos seus textos e ilustrações em relação aos livros da década de 1980. Nesses livros, os personagens negros foram representados sem aspecto caricatural, com nome próprio e contexto familiar, sendo incluídos no *status* de classe média. Nesses materiais da década de 1990, houve uma maior diversificação de papéis e funções atribuídos aos negros. As crianças negras passaram a ir à escola, praticar atividades de lazer e interagir sem subalternidade com crianças de outras etnias. A autora também constatou que personagens negros foram apresentados em destaque, em primeiro plano. No entanto, o negro como minoria ainda persistia nos livros e a cultura negra não foi apresentada nos materiais. Dessa forma, a autora aponta uma possível assimilação na representação do negro nesses livros, uma vez que o negro aparece com os mesmos valores culturais do branco, sendo os valores culturais africanos e afro-brasileiros ignorados. Silva (2011b) ainda chama atenção para a semelhança dos traços fisionômicos dos personagens negros e dos personagens brancos. Mas, apesar das transformações citadas em cinco dos livros analisados, a autora conclui que, de forma geral, os livros didáticos de Língua Portuguesa de ensino fundamental da década de 1990 continuavam invisibilizando o negro.

Outra área do conhecimento que foi alvo de muitas investigações em termos de relações étnico-raciais em livros didáticos, foi a História. Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) afirmam que as pesquisas nessa área evidenciam a predominância de uma perspectiva eurocêntrica, uma ênfase na representação do negro ligada à escravidão, omissão sobre as resistências negras e tratamento do negro como objeto. Em pesquisa mais recente Antunes e Nogueira (2018), analisaram uma coleção atual de livros didáticos de História para o ensino fundamental. Em comparação com as pesquisas anteriores à lei 10.639/03, as autoras verificaram que houve mudanças no sentido de evitar a representação estereotipada e caricata de pessoas negras. No entanto, o conteúdo e as imagens ainda privilegiam uma historiografia branca, bem como os feitos europeus e história das elites políticas e econômicas, mesmo tendo incluído capítulos sobre a temática negra e indígena. De forma geral, as autoras concluem que a obra estudada apresenta de forma simplificada as contribuições de negros e indígenas à formação brasileira, sendo que a contribuição da população afro-brasileira fica restrita ao aspecto religioso enquanto a contribuição indígena se restringe a técnicas artesanais e de sobrevivência. Isso é o que Bulhões (2018) chama de paradigma da contribuição,

Este paradigma presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e

que os outros povos apenas ‘contribuíram’ com comidinhas, dancinhas e palavras (p. 29).

De forma geral, Munanga (2005) afirma que

[...] os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (p. 15).

Silva (2004) afirma que os livros didáticos veiculam, na maioria das vezes, “[...] visão de mundo e o processo civilizatório das classes dominantes” (p. 51). Corroborando essas visões, Bulhões (2018) afirma que os professores ainda carecem de materiais didáticos apropriados para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) ainda afirmam que, além de veicular estereótipos e reproduzirem racismo, a literatura didática pressupõe a interlocução de um leitor branco. Dessa forma, confirma-se o que Verrangia e Silva (2010) constataram por meio do convívio com docentes de Ciências em curso de formação continuada: os poucos professores que se dedicam a educar relações étnico-raciais mais positivas, encontram algumas barreiras, dentre elas, a inexistência de material didático adequado.

Com esse histórico podemos perceber que os consensos a respeito das relações étnico-raciais em livros escolares se formaram muito baseados em pesquisas com livros de leitura, livros de Língua Portuguesa e livros de História. Os livros de Ciências e Biologia pouco ou nada aparecem nas revisões bibliográficas. No entanto, as revisões de Silva (2004), Negrão (1990) e Rosemberg, Bazilli e Silva (2003) cobrem um período bastante distante do atual. Assim, consultei estados do conhecimento mais recentes para compreender se houve avanços com relação à investigação dos livros de Ciências e Biologia.

Recentemente a pesquisa *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte* (SILVA; RÉGIS; MIRANDA, 2018), atualizou as informações sobre o estado do conhecimento nessa área. Dois artigos importante para minha pesquisa foram publicados no âmbito desse trabalho. Müller (2018) publicou artigo sobre as pesquisas que investigam livros didáticos e relações étnico-raciais. A autora analisou teses e dissertações de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e artigos publicados em periódicos *Qualis A e B* na área de Educação no período de 2003 a 2014. Müller encontrou 25 (vinte e cinco) dissertações e quatro teses. Houve um aumento da produção a partir de 2009 e uma das hipóteses apontadas pela autora supõe que esse aumento foi influenciado por uma grande mudança no PNLD em 2007 e a pressão dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, de intelectuais e especialistas, uma vez que isso poderia ter estimulado autores e mercado editorial a promoverem adequação nos livros didáticos (SILVA; TEIXEIRA;

PACÍFICO, 2013 *apud* MÜLLER, 2018). Do total de teses e dissertações, 14 (quatorze) examinaram livros de História, cinco livros de Língua Portuguesa, quatro livros de Geografia, duas livros de Artes, uma livros de Biologia, uma livros de Ciências, uma livros de Ensino Religioso e uma livros de Educação Física. Com relação ao grau de ensino, nove analisaram livros didáticos do ensino fundamental I, 14 (quatorze) do ensino fundamental II e quatro do ensino médio. Com relação aos artigos a autora aponta que foram encontrados 11 (onze) artigos sobre livros didáticos. Müller (2018) observa que ainda trata-se de um tema de pouca referência e impacto. A autora não pormenoriza as temáticas, abordagens e autoria dos artigos.

Segundo Müller (2018), apesar de apontarem mudanças, as pesquisas indicam permanência de representações estereotipadas da população negra, como iconografia relacionada à miséria, violência, escravidão e redução à folclorização. Em relação à África, as pesquisas indicam que permanecem aspectos recorrentes como fome, doenças, guerras, conflitos políticos e precariedade de vida das populações. Permanece o olhar do colonizador e pouco se enfatiza o legado cultural da África e suas populações. No entanto, as pesquisas indicam uma utilização mais variada de recursos iconográficos, bem como uma ampliação do conteúdo textual relacionado à história e cultura africana e afro-brasileira, mas nem sempre se estabelece uma relação entre texto, imagem e legenda. A autora também verificou a permanência de estereótipos, preconceitos e silenciamentos da história, cultura e personagens negros nos livros didáticos. A autora chama atenção para um pressuposto apontado por Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), sobre o caráter sistemático e não casual dessas desigualdades na representação dos livros didáticos

Ainda no âmbito da pesquisa *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte* consultei o trabalho de Regis e Basílio (2018), onde os autores apresentam o estado da arte das pesquisas sobre currículo e relações étnico-raciais. O trabalho sistematizou e analisou 38 (trinta e oito) artigos, 13 (treze) teses e 50 (cinquenta) dissertações produzidos entre 2003 e 2014. As áreas do conhecimento mais investigadas foram História, Matemática, Educação Física e Geografia. Com relação aos artigos analisados, os autores apontam que a crítica ao currículo eurocêntrico unifica a produção. Regis e Basílio (2018) apontam, com base no estado do conhecimento encontrado por eles, alguns caminhos abertos para a pesquisa e indicam quais temáticas poderiam ser abordadas nas próximas pesquisas, pois foi verificada uma lacuna. Dentre os apontamentos os autores falam da necessidade de pesquisas na área de Química, Física, Filosofia e Sociologia. Apesar da Biologia aparecer pouco nas pesquisas

sobre educação das relações étnico-raciais, os autores não a citam como uma possibilidade e necessidade de abordagem.

Para compreender melhor a área de pesquisa de ensino de Ciências e Biologia e sua relação ou não com o estudo da educação das relações étnico-raciais consultei dois estados da arte, onde se verifica uma ausência da articulação dessas temáticas até o início dos anos 2000. Examinei o estado da arte de Teixeira e Megid Neto (2012) para entender as consolidações e as tendências das pesquisas em ensino de Biologia. Os autores investigaram 316 (trezentas e dezesseis) dissertações e teses em ensino de Biologia, defendidas entre 1972 e 2004 apontando as temáticas predominantes e emergentes nas pesquisas. Dentre as temáticas abordadas pelos trabalhos estudados não aparece nenhuma ligada à educação das relações étnico-raciais. Há uma categoria que é chama de “Outros focos”, que os autores não especificam quais são os temas. Os autores discorrem sobre cada um dos temas de pesquisa que foram encontrados, caracterizando quais são as principais abordagens e discussões dos trabalhos estudados. Em nenhum deles as relações étnico-raciais aparecem como assunto abordado. Das informações sobre como as obras abordam suas principais temáticas podemos destacar três conjuntos de trabalhos que Teixeira e Megid Neto (2012) apresentam. Com relação aos trabalhos da categoria “Currículos e programas”, os autores apontam que destaca-se nas obras uma crítica acentuada ao ensino fragmentado, disciplinar e restrito ao âmbito biológico que caracteriza o ensino de Biologia ao longo do tempo. Os trabalhos que foram classificados na categoria “Recursos didáticos” privilegiam a investigação de livros didáticos de Ciências e/ou Biologia, onde predomina a análise de aspectos conceituais. Apenas alguns estudos se preocupam com as questões de linguagem que caracterizam as obras. Os trabalhos da categoria “História da Ciência” e “Filosofia ou Epistemologia da Ciência” defendem a construção de uma visão mais crítica da Ciência por professores e alunos enquanto uma produção humana e sócio-político-culturalmente determinada superando visões simplistas e ingênuas. Os trabalhos argumentam que é preciso compreender o processo de construção da Ciência, sujeita a interesses e conflitos que marcam sócio-historicamente essa atividade. Apontando os referenciais teóricos que foram utilizados, os autores afirmam que alguns trabalhos (7%) utilizam como aporte teórico aquilo que os autores chamam de Pós-Modernismo, incluindo nesse contexto, os Estudos Culturais, entre outros referenciais teóricos. Abordando as tendências identificadas, os autores apontam que a partir do final da década de 1990, começa a surgir uma diversificação dos problemas de pesquisa, surgindo temas interdisciplinares, dentre eles, a cultura. Questões ligadas mais diretamente às relações étnico-raciais não são citadas. Teixeira e Megid Neto (2012) ainda afirmam que uma parcela

significativa de trabalhos envolvem interfaces da Biologia com outra áreas como Educação Ambiental, Educação em Saúde e Educação Sexual. E, nesse sentido, segundo os autores, merece destaque a Educação Ambiental. Não há nenhuma menção à educação das relações étnico-raciais.

Assim, as relações étnico-raciais não aparecem como tema de pesquisa recorrente, nem emergente. O que não significa, necessariamente, que não houve estudos nessa área no período analisado, uma vez que esses podem estar diluídos em temas mais amplos como cultura ou ainda nas pesquisas que se valem dos Estudos Culturais. No entanto, as relações étnico-raciais não aparecem como uma temática de importância, que mereça ser mencionada pelos autores.

Já Ferreira e Selles (2003) analisaram a produção brasileira sobre livros didáticos de Ciências em periódicos brasileiros publicados da década de 1980 até aquele momento. Nesse período foram encontrados apenas 17 (dezesete) artigos, sendo que apenas dois examinam livros didáticos Biologia. A maioria dos artigos encontrados pelas autoras se dedica aos aspectos conceituais, em muitos casos dando ênfase aos erros conceituais em si. As autoras defendem que a centralidade dada aos erros nas pesquisas estudadas tende a deslocar os livros de suas finalidades didáticas. Isso ocorre, segundo as autoras, pois muitas vezes os estudos baseiam seus critérios somente nas Ciências de referência. Essa crítica não implica ignorar os erros, mas debruçar-se sobre o caráter produtivo de tais materiais, compreendendo seus contextos de produção e utilização. As autoras apresentam as ideias de Chevallard (1985), que defende que o conhecimento científico passa por modificações que são mediadas por fatores políticos e sociais, transformando-se em objeto a ser ensinado. Dessa forma, os livros didáticos são veiculadores de uma forma de conhecimento que atende às finalidades sociais da escolarização e não de conhecimentos científicos. Esses materiais seriam produzidos para atender a um conjunto de finalidades sociais próprias distintas das finalidades que regem a produção de conhecimento no campo científico. Essas finalidades sociais, segundo Ferreira e Selles (2003), não parecem ser relevantes como referencial para a análise dos livros didáticos nos artigos estudados por elas. De modo geral, a grande maioria dos estudos trata sobre os erros conceituais das obras. Em um grupo de trabalhos o foco é a detecção desses erros. Um outro grupo tem nos erros conceituais a base para o desenvolvimento de sua análise. Em um terceiro grupo de artigos, os autores investigam aspectos relacionados à natureza da Ciência. E um último grupo de artigos não gira em torno de erros conceituais, mas introduz novos elementos que permitem a reflexão sobre estruturação, linguagem e influências educacionais e políticas na produção de livros didáticos. Caracterizando as tendências teóricas identificadas

nos artigos, as autoras apontam que 10 (dez) artigos foram influenciados explicitamente pelo Movimento das Concepções Alternativas. Esses artigos veem os erros conceituais reforçando as concepções alternativas dos estudantes e as autoras consideram que oferecem contribuições significativas ao valorizar a posição dos estudantes como leitores dos livros didáticos. Outra tendência identificada é aquela que incorpora elementos da História e Filosofia da Ciência, onde são articulados processos de ensino-aprendizagem aos mecanismos de produção dos conhecimentos científicos. São três trabalhos que adotam essa perspectiva explicitamente. Outra tendência identificada é aquela baseada em Modelos Mentais. Essa abordagem busca identificar origens e características das concepções alternativas e o próprio processo de mudança conceitual. Há ainda as tendências que não são próprias do campo da educação em Ciências, como os aspectos de linguagem e processos do discurso, bem como de história da educação brasileira. Podemos constatar, uma vez que as autoras descrevem todas as pesquisas, que nenhum trabalho aborda as relações étnico-raciais nos livros didáticos.

Através dos estudos de Teixeira e Megid Neto (2012) e Ferreira e Selles (2003) podemos perceber que as pesquisas que investigam as relações étnico-raciais não estavam presentes nos estudos sobre ensino de Biologia e, mais especificamente, nas pesquisas sobre livros didáticos de Ciências e Biologia até o início dos anos 2000. Ou pelo menos elas não se apresentaram como tema frequente ou nem mesmo como tema emergente.

Em pesquisa recente, Jesus, Paixão e Prudêncio (2019) investigaram as atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) entre 2003 e 2015 buscando pesquisas que articulassem as relações étnico-raciais e o ensino de Ciências. O total de trabalhos apresentados no período estudado foi de 6.148 (seis mil cento e quarenta e oito). Desses, apenas 16 (dezesesseis) trabalhos, ou seja, 0,3%, discutiram as relações étnico-raciais, o que mostra uma lacuna no desenvolvimento de trabalhos em educação em Ciências e relações étnico-raciais. Das produções encontradas destacam-se as abordagens em ensino, sendo o tema mais comum a formação de professores. As áreas de maior produção são Ciências, seguida de Biologia e Química, não sendo encontrado nenhum trabalho na área de Física. As autoras defendem que a educação das relações étnico-raciais precisam ser mais contempladas no ensino de Ciências, pois ainda existe uma série de dificuldades para seu cumprimento, como a falta de material didático específico e limitações dos docentes. Dos trabalhos examinados, três abordam concepções discentes e docentes sobre relações étnico-raciais e mostram a importância do embasamento teórico de conceitos como raça e preconceito para desconstruir concepções equivocadas e construir novas. Outros cinco trabalhos problematizam o ensino das relações étnico-raciais no ensino de Ciências, Química e

Biologia. Segundo as autoras, os trabalhos revelam um esforço de discutir, em alguma medida, questões étnico-raciais em sala de aula. As pesquisas apresentam propostas utilizadas em sala de aula, sendo que algumas problematizam o impacto da lei 10.639/03 na promoção do ensino das relações étnico-raciais. Houve ainda três trabalhos sobre formação de professores, sendo dois a respeito da formação inicial e um sobre formação continuada. Essas pesquisas enfatizam a necessidade de inserir no processo formativo docente a discussão das relações étnico-raciais. Outros cinco trabalhos discutiram livros didáticos, relações étnico-raciais e ensino de Ciências. Essas pesquisas mostram que os negros pouco aparecem nos livros didáticos e há homogeneização cultural nessas obras. Jesus, Paixão e Prudêncio (2019) ressaltam que são necessárias mais pesquisas que abordem estratégias para a inserção de discussões sobre relações étnico-raciais nas aulas de Ciências, pois ainda são poucos os trabalhos nessa área.

Assim, destaco que houve uma consolidação da pesquisa em ensino de Biologia, como mostram Teixeira e Megid Neto (2012), bem como houve uma consolidação da pesquisa em educação das relações étnico-raciais nas últimas décadas. No entanto, essas consolidações foram pouco acompanhadas de um intercruzamento das áreas. Ainda existe uma grande defasagem nas pesquisas que investigam a educação das relações étnico-raciais na educação em Ciências como um todo, e na educação em Biologia em particular. Essas pesquisas, quando ocorrem, privilegiam a formação de professores, como mostram Jesus, Paixão e Prudêncio (2019) e como destaquei no primeiro capítulo dessa dissertação.

Na busca por compreender o que as poucas pesquisas com livros didáticos de Biologia e relações étnico-raciais revelam, procurei por essas pesquisas, de forma a inserir e contextualizar meu trabalho nesse pequeno grupo de investigação. Dentre as pesquisas com livros didáticos de Ciências, compilei apenas aquelas que investigam a área de Biologia.

A fim de localizar esses trabalhos que investigam as relações étnico-raciais em livros didáticos de Biologia e/ou Ciências, fiz buscas que articularam os temas da educação das relações étnico-raciais, livros didáticos de Biologia (ou o currículo) e o discurso sobre Genética e Evolução (em seções posteriores discorro sobre a escolha desses temas), sendo que as temáticas foram agrupadas em duplas e trios de palavras-chave, de modo a aumentar o espectro da busca, encontrando mais resultados de potencial interesse. Essas buscas foram feitas na *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)* e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD). Utilizei trinta combinações de palavras-chaves nas buscas, procurando pelas mesmas palavras combinadas na *Scielo* e no CTD. Na *Scielo* li os títulos, palavras-chave e resumos de todos os resultados que apareceram e selecionei aqueles que tangenciam meu

tema de pesquisa. Já na CTD li os títulos e palavras-chave dos 100 (cem) primeiros resultados. As buscas resultaram em duas pesquisas encontradas que se relacionam diretamente com meu tema de pesquisa: Mathias (2011) e Stelling (2007).

Mathias (2011) analisou livros didáticos brasileiros de Ciências do 8º ano. A autora buscou por formas de hierarquização racial nesses materiais analisando personagens nas ilustrações, bem como analisou de que maneira conceitos, linguagens e conteúdos desses materiais se relacionavam à cultura afro-brasileira e africana. Em sua pesquisa, a autora encontrou uma série de imagens que valorizam personagens negros, o que difere de imagens identificadas em outros estudos. A autora constatou, inclusive, personagens negros que figuram como representantes da espécie humana. Também foram encontradas imagens de famílias negras, médicos e cientistas negros. Mathias relaciona esses resultados com as mudanças nos editais do PNLD que passaram a trazer essas exigências. No entanto, a autora aponta que há uma sub-representação dos negros, apenas 20% dos personagens e, além disso, outras formas de hierarquização continuam presentes nos discursos das ilustrações dos livros estudados, como personagens negros colocados principalmente em profissões de baixo prestígio social, contribuindo para sua estigmatização; e a ausência de nome para personagens negros. Sobre o conteúdo desses livros didáticos, a autora alerta para a falta de conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais.

Stelling (2007), por sua vez, analisou o conceito de raça em livros didáticos de Biologia selecionados pelo PNLEM 2007. Segundo o autor, a amostra examinada se mostrou heterogênea quando aos modos de desenvolvimento acerca das concepções sobre raças humanas. Enquanto alguns livros apresentam textos não verbais, como fotos, que pareciam evidenciar grupos raciais humanos, outros livros negavam explicitamente a existência de raças na espécie humana, no entanto utilizavam o que Stelling chama de “conceito cultural” de grupos étnicos de forma intencional ou eufêmica. O autor aponta que enquanto alguns livros didáticos apresentavam discursos que se referem a dimensões históricas e políticas relacionados às raças humanas, outros não expunham nem problematizavam tensões sociais, como o racismo e também não mencionavam aspectos históricos, como o uso indevido do darwinismo social, a suposta desigualdade de raças e as ideias eugênicas em seus discursos, tampouco problematizavam o conhecimento científico como não absoluto e suscetível de influência histórico-política.

Na área de ensino de Ciências há ainda o trabalho de Silva (2005) que, apesar de não aparecer nas buscas que realizei na *Scielo* e no CTD, é um trabalho realizado na área. A autora investigou a temática da etnia negra em livros didáticos de Ciências, onde analisou

livros do 8º ano por apresentarem a temática do corpo humano. A autora constatou que o conceito de etnia, via de regra, não aparecia e não era trabalhado de forma explícita pelos livros didáticos e também não aparecia na fala dos professores nem dos alunos ouvidos pela pesquisadora. Silva constatou que os livros analisados veiculavam preconceito e discriminação ao apresentar o corpo negro em minoria em suas ilustrações, em posições que não exigem grande inteligência e prestígio social, bem como silenciavam sobre doenças prevalentes na população negra. Silva (2005), detalhando seus achados, aponta que, através das ilustrações os livros veiculavam que a etnia negra existe de forma minoritária na sociedade, vive de forma harmônica e saudável com a família, os amigos, e indivíduos de outras etnias e a maioria dos negros aparecia compondo o extrato social médio, não estando em profissões de prestígio social. Segundo a autora, os negros foram apresentados em locais de nível socioeconômico médio, mas em sua maioria esses espaços eram de artistas ou esportistas, ficando as posições de maior prestígio social reservadas aos brancos. Além disso, na sua entrevista com professores, Silva verificou uma enorme lacuna na formação inicial e continuada desses, que desconheciam totalmente a lei 10.639/03 e encontravam dificuldades no tratamento da temática.

Há ainda meu trabalho anterior (SILVÉRIO, 2016; SILVÉRIO; MOTOKANE, 2019), onde investiguei a representação do corpo humano. Para isso, analisei as identidades étnico-raciais dos modelos anatômicos de três coleções de livros didáticos de Biologia aprovadas no PNLD 2015. Nessas obras, constatei que o corpo humano está majoritariamente representado pelo corpo branco. O corpo negro esteve presente de forma minoritária, sendo que apenas 14% dos corpos humanos presentes nos livros representavam pessoas negras. Nessas obras, o branco se mostrou o representante mais frequente da espécie humana.

No entanto, ainda há um trabalho anterior a esses que acabo de citar. Segundo Verrangia (2009), em 1988, no âmbito do GTAAB, foi realizado um estudo pioneiro com livros didáticos de Biologia e relações étnico-raciais. Foi feito um levantamento com alguns dos livros de Biologia mais utilizados na rede estadual de São Paulo com o intuito de compreender como tratavam o conceito de raças humanas. A pesquisa concluiu que alguns livros contribuíam para a formação de “interpretações nocivas” acerca de tal conceito, reforçando estereótipos e hierarquias raciais. Tal fato se dava tanto pela ausência de uma discussão de qualidade sobre o conceito de raças humanas, quanto por uma abordagem fragmentada e estritamente biológica das características físicas e do processo evolutivo (VERANGIA, 2009).

Assim, o que podemos perceber é que o estudo da educação das relações étnico-raciais no ensino de Biologia ainda é incipiente, mas se mostra uma área de estudos em emergência, com uma literatura em formação (VERRANGIA, 2009; VERRANGIA, 2013a; VERRANGIA, 2014; VERRANGIA; SILVA, 2010; VERRANGIA, 2013b; FERNANDES, 2015; FERNANDES, 2018; SEPULVEDA; LIMA; RIBEIRO; ARTEAGA, 2019; BENVENUTO, 2016; NASCIMENTO, 2020). Quando falamos especificamente de livros didáticos, podemos observar que os estudos com livros de Ciências ainda são poucos na literatura sobre racismo em livros didáticos (ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA, 2003; MÜLLER, 2018). Isso quer dizer que ainda sabemos pouco sobre como esses materiais educam relações étnico-raciais, quais são as mudanças e permanências ao longo do tempo, quais são os pontos críticos, os aspectos a se fortalecer e os aspectos a se eliminar. É a fim de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em educação das relações étnico-raciais e ensino de Biologia que proponho a análise de livros didáticos de Biologia. Através do estudo dos discursos sobre Genética e Evolução proponho analisar como esses materiais educam relações étnico-raciais e quais as mudanças provocadas pelo estabelecimento das DCNERER, bem como as permanências. Para isso investiguei a representação da África e de identidades sociais nos discursos sobre Genética e Evolução de três obras didáticas de Biologia.

6 CAPÍTULO 6 – OBJETIVOS, REFERENCIAL METODOLÓGICO, *CORPUS* E ANÁLISE

Nesse contexto, a principal pergunta de pesquisa desse trabalho foi: como os discursos sobre Genética e Evolução foram afetados pela instituição do aparato legal inaugurado pela 10.639/2003 e pelas DCNERER? Assim, meu objetivo foi investigar os discursos sobre Genética e Evolução escolares, no contexto das discussões sobre o currículo como representação, e suas (possíveis) transformações em razão da demanda por educar relações étnico-raciais mais positivas. Tendo em vista esse objetivo geral, examinei aspectos específicos dos discursos sobre Genética e Evolução em livros didáticos de Biologia que poderiam me fornecer indícios da educação das relações étnico-raciais promovida pelas obras. Meus objetivos específicos foram examinar a representação do continente africano e as representações sobre “raça”, “etnia” e cor da pele nos discursos sobre Genética e Evolução. Nesse contexto, busquei compreender os regimes representacionais reproduzidos e produzidos nos discursos, procurando esquadriñar as permanências e mudanças em obras publicadas anterior e posteriormente à lei 10.639/2003 e às DCNERER. Assim, discuti que tipo de contribuições essas representações podem acarretar para uma educação das relações étnico-raciais.

A fim de compreender como os discursos sobre Genética e Evolução educam relações étnico-raciais e como esses discursos têm mudado ao longo do tempo, decidi empreender uma análise baseada em uma conjugação da análise de conteúdo com a análise de discurso. O processo organizacional foi baseado nos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Já na análise de discurso, baseada em Orlandi (2015) e Galieta (2013; 2014), busquei por alguns constructos discursivos que me ajudaram a compreender os movimentos dos discursos sobre Genética e Evolução ao longo do tempo. A análise de discurso, por se filiar a uma perspectiva de linguagem mais próxima àquela adotada pelos Estudos Culturais, mostrou-se um instrumento útil para auxiliar na exploração e interpretação do *corpus*. E os Estudos Culturais foram mobilizados como o aporte teórico principal, sobretudo as noções de representação, diferença, identidade e cultura desenvolvidas por Hall (2016), além dos estudos sobre relações étnico-raciais. A centralidade dos Estudos Culturais para a pesquisa foi desenvolvida nas seções anteriores. Nesse capítulo me dedico a justificar e descrever o dispositivo metodológico do trabalho.

Em primeiro lugar quero apontar que a sustentação do trabalho nos Estudos Culturais me levou a um processo metodológico intrincado e cheio de idas e vindas até que conseguisse chegar a um modelo de análise que tivesse coerência e fosse produtivo. Esse processo

laborioso é parte de um certo não pertencimento dos Estudos Culturais que não se encaixam muito bem em nenhuma das disciplinas acadêmicas tradicionais. Como já esclareci, os Estudos Culturais não são simplesmente interdisciplinares, mas, frequentemente, antidisciplinares, o que resulta em uma relação desconfortável com essas disciplinas acadêmicas (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013). Não se encaixando em nenhuma disciplina, os Estudos Culturais se aproveitam de qualquer campo necessário para produzir o conhecimento demandado por um projeto específico. É nesse sentido que Nelson, Treichler e Grossberg (2013) defendem que os Estudos Culturais são um processo, “[...] uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana.” (p. 9). De forma semelhante, a metodologia dos Estudos Culturais oferece uma marca igualmente desconfortável uma vez que, na verdade, eles não possuem uma metodologia distinta. Os autores apontam que a metodologia ambígua dos Estudos Culturais pode ser entendida como uma *bricolage*, ou seja, a escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva, dependendo das questões que são feitas. Assim, não há uma proibição contra leituras textuais específicas, bem como não há exigência de alguma leitura em particular. Nesse contexto, nenhuma metodologia pode ser empregada com total segurança e confiança, contudo, nenhuma pode, tampouco, ser eliminada antecipadamente. Segundo Nelson, Treichler e Grossberg (2013), metodologias como a análise textual, a semiótica, a etnografia, a análise de conteúdo, entre muitas outras, podem fornecer importantes *insights* e conhecimentos. Nesse sentido, em minha fabricação, em minha construção e reconstrução de um caminho metodológico, entre idas e vindas reflexivas, vali-me da análise de conteúdo temático-categorial (BARDIN, 2011) e da análise de discurso (ORLANDI, 2015). Sempre atenta a meu referencial teórico baseado nos Estudos Culturais, sobretudo na noção de representação (HALL, 2016), procurei realizar um movimento constante de aperfeiçoamento das ferramentas prezando pela coerência teórico-metodológica e pelo melhor aproveitamento dessas para a análise. De forma geral, desenvolvi uma abordagem discursiva, uma vez que, segundo Hall (2016) “[...] ‘discursiva’ se tornou o termo geral utilizado para fazer referência a qualquer abordagem em que o sentido, a representação e a cultura são elementos considerados constitutivos.” (p. 26). A abordagem discursiva

Examina não apenas como a linguagem e a representação produzem sentido, mas como o conhecimento elaborado por determinado discurso se relaciona com o poder, regula condutas, inventa ou constrói identidades e subjetividades e define o modo pelo qual certos objetos são representados, concebidos, experimentados e analisados (HALL, 2016, p. 27).

A abordagem discursiva coloca ênfase na especificidade histórica de uma forma particular, ou seja, em um regime de representação e não sobre a linguagem como tema mais geral. O foco da análise discursiva incide sobre linguagens ou significados e sobre a forma com que eles são utilizados em um dado período ou local. Dessa forma, o foco é “[...] a maneira como práticas representacionais operam em situações históricas concretas.” (HALL, 2016, p. 27).

Por outro lado, a análise de conteúdo entrou na pesquisa como um conjunto de técnicas, um leque de apetrechos ou ainda um instrumento de análise das comunicações. Conforme aponta Bardin (2011), pertencem ao domínio da análise de conteúdo as iniciativas que consistem na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e as expressões desse conteúdo a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares. Nesse sentido, a analista possui ou cria um jogo de operações analíticas mais ou menos adaptadas tanto à natureza do material quanto à questão que procura responder (BARDIN, 2011). Para a minha pesquisa é importante dizer que o interesse na análise de conteúdo não está na descrição dos conteúdos, mas no que estes poderão nos ensinar após serem tratados em relação a outras coisas, como indica Bardin (2011). Assim, a análise de conteúdo pode ser aproximada dos Estudos Culturais que preconizam que uma forma de produção cultural precisa ser examinada em relação a outras práticas culturais e a estruturas sociais e históricas (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013).

O tipo de análise de conteúdo que se ocupa da análise dos significados da informação contida nas mensagens é a análise categorial temática (BARDIN, 2011). A análise categorial toma em consideração a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de ausência ou presença dos itens de sentido. Esse método das categorias, uma espécie de gaveta significativa, permite a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (BARDIN, 2011).

Na análise de discurso fui buscar alguns elementos que me auxiliaram na compreensão da linguagem enquanto discurso, e esse como objeto sócio-histórico, refletindo sobre o sentido no tempo e no espaço (ORLANDI, 2015). Há o entendimento, na análise de discurso, de um plano discursivo que articula linguagem e sociedade, permeadas pelo contexto ideológico, permitindo-nos estabelecer uma relação menos ingênua com a linguagem, colocando-nos em um estado de reflexão, sem cair na ilusão de sermos conscientes de tudo (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005; ORLANDI, 2015). Nessa perspectiva discursiva, trabalha-se com a língua no mundo não como sistema abstrato. Essa visão concebe a linguagem como discurso, ou seja, como mediação entre o ser humano e a realidade natural ou social. Assim, a

linguagem é constantemente relacionada à sua exterioridade buscando encontrar regularidades na sua produção (ORLANDI, 2015). A análise de discurso auxilia no entendimento de como objetos simbólicos produzem sentido, conforme esclarece Orlandi (2015). Nesse contexto, faz-se fundamental considerar o que é dito em um discurso, bem como o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando, inclusive, escutar o não-dito naquilo que é dito (ORLANDI, 2015). Assim, procura-se relacionar o que

[...] o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (p. 57).

A questão do sentido como algo a ser produzido também é central na perspectiva da análise de discurso adotada por Orlandi (2015). Nessa formulação, o sentido não existe em si, “[...] mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.” (ORLANDI, 2015, p. 40). E as palavras, por sua vez, mudam de sentido de acordo com a posição daqueles que as utilizam, “Elas ‘tiram’ seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.” (p. 40). Assim, procurei considerar os processos e as condições de produção da linguagem, através da análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer, levando em consideração o ser humano na sua história (ORLANDI, 2015).

Tendo um modelo organizacional baseado na análise de conteúdo e me valendo de aspectos da análise de discurso, procedi minha investigação. De forma geral, organizei-me segundo a configuração proposta pela análise de conteúdo seguindo as fases de pré-análise; exploração do material; inferência e interpretação. Nessa formulação conjuguei princípios organizacionais da análise de conteúdo com processos analíticos da análise de discurso baseada em Orlandi (2015) e Galieta (2013; 2014) e ainda me vali das contribuições de outros trabalhos filiados aos Estudos Culturais que examinaram livros didáticos como Bassi (2012), Tonini (2002) e, de forma mais geral, das formulações de Hall (2016).

6.1 ORGANIZAÇÃO E *CORPUS*

A primeira etapa da pesquisa, a pré-análise, consiste em uma fase de organização, que tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais (BARDIN, 2011). Nessa etapa, coloquei em marcha os processos mais operacionais de escolha, organização e edição do material de análise. Para a seleção dos documentos a serem investigados utilizei alguns critérios. Primeiramente defini que os documentos a serem examinados seriam livros

didáticos de Biologia publicados antes e depois da promulgação da lei 10.639/03 e das DCNERER. Em seguida, estabeleci que esses livros seriam de autores que tiveram obras aprovadas em todos os PNLDs de Biologia até 2018 (último PNLD até o início dessa pesquisa). Assim, encontrei quatro autorias: Sônia Lopes & Sergio Rosso, Amabis & Martho, Linhares & Gewandsznajder e César & Sezar (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008; BRASIL, 2011; BRASIL, 2014; BRASIL; 2017). Com essa seleção prévia, assegurei que as obras analisadas seriam livros que circulam há bastante tempo no mercado editorial e possuem aprovação sistemática dos programas oficiais, bem como do professorado. Por uma questão de adequação do *corpus* ao tempo de pesquisa decidi analisar três obras de apenas uma autoria. A autoria escolhida foi José Mariano Amabis e Gilberto Rodrigues Martho (doravante Amabis e Martho), que figuraram com coleções mais vendidas no PNLD 2012¹³, com 2.672.698 coleções distribuídas, sendo a mais distribuída naquele ano; e no PNLD 2015¹⁴, com 1.329.164 coleções, sendo a segunda coleção mais distribuída naquele ano¹⁵. A primeira obra, anterior à lei 10.639/03 e às DCNERER, é o livro em volume único “Fundamentos da biologia moderna”, 2ª edição revista, da editora Moderna, publicada em 1997. A segunda obra, ligeiramente posterior ao meu marco temporal, é a 4ª edição da obra “Fundamentos da Biologia moderna”, também em volume único, publicada pela editora Moderna em 2006. Essa obra, por ser posterior, mas ainda muito próxima à publicação das DCNERER, será tratada como contemporânea ao marco legal. E a terceira obra é aquela aprovada no PNLD 2018, a 1ª edição de “Biologia moderna: Amabis & Martho”, também da editora Moderna, publicada em 2016. Essa última obra será tratada como posterior ao marco legal (ver quadro 1).

Quadro 1 - Obras analisadas por essa pesquisa

Obra	Ano	Editora	Edição	Volume
Fundamentos da biologia moderna	1997	Moderna	2ª	Volume único

¹³ <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-antiores> Acesso em 18/03/2021

¹⁴ <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-antiores> Acesso em 18/03/2021

¹⁵ Informações sobre as coleções mais distribuídas não foram encontradas para o PNLEM 2007, PNLEM 2009 e PNLD 2018.

Fundamentos da biologia moderna	2006	Moderna	4 ^a	Volume único
Biologia moderna: Amabis & Martho	2016	Moderna	1 ^a	Volume 3

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Levando em consideração a presença de regimes representacionais que informam as relações étnico-raciais de forma mais geral e, mais especificamente no Brasil, procurei refletir como seria possível investigar tais regimes em livros didáticos de Biologia. Considerando o papel da Ciência na produção de tais regimes representacionais, fica destacado o papel da Evolução e da Genética. Algumas das teorias raciais de meados do século XIX e início do século XX estavam inspiradas nas noções de evolução recém formuladas pela História Natural. Exemplo mais conhecido desse processo está no chamado Darwinismo Social. Mais tarde, é a Genética que ganha espaço enquanto área do conhecimento que poderia explicar a chamada diversidade humana. Nesse sentido, entre interpretações de diferenças e similaridades genéticas e processos evolutivos, novas representações que poderiam influenciar as relações étnico-raciais, emergem. É nesse contexto que decido examinar os capítulos de Genética e Evolução dos livros didáticos. No quadro 2, indico todos os capítulos analisados em cada obra.

Quadro 2 - Capítulos examinados em cada obra

Obra	Capítulos de Genética	Capítulos de Evolução
Amabis e Martho (1997)	Capítulo 24 – Fundamentos da Genética	Capítulo 27 – Teorias de Evolução Biológica
	Capítulo 25 – Genética Humana	Capítulo 28 – As Grandes Linhas de Evolução
	Capítulo 26 – Engenharia Genética	
Amabis e Martho	Capítulo 22 –	Capítulo 24 –

(2006)	Fundamentos da Genética	Fundamentos da Evolução Biológica
	Capítulo 23 – Genética e Biotecnologia na atualidade	Capítulo 25 – Origem das espécies e dos grandes grupos de seres vivos
Amabis e Martho (2016)	Capítulo 1 – Lei da herança genética	Capítulo 5 – Os fundamentos da evolução biológica
	Capítulo 2 – As bases cromossômicas da herança	Capítulo 6 – A origem de novas espécies e dos grandes grupos de seres vivos
	Capítulo 3 – Herança e sexo	Capítulo 7 – Evolução humana
	Capítulo 4 – Genética e biotecnologia na atualidade	

Fonte: elaboração da própria autora (2021).

Depois desse primeiro recorte do *corpus*, ainda na primeira etapa do processo metodológico, parti para a delimitação de índices e indicadores que pudessem me informar como esses regimes representacionais eram produzidos pelas obras. O índice pode ser uma palavra, uma frase ou um tema, por exemplo. Já o indicador pode ser a frequência de determinado tema (BARDIN, 2011). Nessa etapa de seleção dos índices ocorre um trabalho de fragmentação do texto em unidades de registro (cada ocorrência do índice é uma unidade de registro) e, a fim de compreender a significação dos itens obtidos na unidade de registro, esses são repostos em seu contexto: as unidades de contexto (BARDIN, 2011). A fim de localizar esses índices em uma exploração inicial, a leitura fluante foi feita nas três obras. No entanto, foi utilizando a obra Amabis e Martho (2016), que estabeleci de forma mais ou menos definitiva os índices e os indicadores¹⁶. Isso ocorreu uma vez que as duas obras anteriores, Amabis e Martho (1997; 2006), são de volume único, constituindo uma obra mais

¹⁶ Digo que foi de forma mais ou menos definitiva, pois eu estava aberta a incluir outros índices caso esses surgissem após esse primeiro processo de seleção.

condensada. Além disso, esperava-se que a obra mais recente tratasse de forma mais explícita problemáticas envolvendo as relações étnico-raciais, gerando mais índices a serem analisados. Através dessa leitura flutuante dos capítulos de Genética e Evolução procurei compreender quais temas seriam relevantes para me informar que tipo de representação essas obras vêm produzindo e como essas podem atuar educando relações étnico-raciais. Assim, defini que os índices utilizados para análise seriam os seguintes temas: o continente africano; a cor da pele, a “raça” e a “etnia”. Dentro desses temas, analisei o conteúdo textual e iconográfico que compõem os discursos sobre Genética e Evolução. As imagens foram examinadas tendo como inspiração as análises feitas por Hall (2016), bem como também me influenciei pelos exames conduzidos por Ripoll (2001) e Tonini (2002). Foram observadas as relações dessas imagens com a legenda e com o texto escrito mais amplo.

Em seguida, prossegui com a preparação do material, que incluiu uma edição do *corpus*. Com os índices definidos, procedi uma leitura diagonal, ou seja, uma varredura à procura das palavras relacionadas ao tema (STELLING, 2007), de todos os capítulos de Genética e Evolução. Quando um índice era localizado procedi a leitura integral do tópico, bem como a descrição do mesmo. Ou seja, quando a unidade de registro era detectada, o parágrafo onde ela foi encontrada era descrito, caracterizando sua unidade de contexto correspondente. Assim, pude compreender melhor os significados produzidos por aquela unidade de registro. Esse processo foi feito uma vez e revisado duas vezes, totalizando três leituras diagonais, a fim de não deixar escapar nenhuma unidade de registro e de certificar que as descrições estavam bem feitas. Após a execução desse processo em todas as obras, estava terminado esse processo de edição, onde meu *corpus* definitivo ficou constituído pelas descrições das ocorrências de todas as unidades de registro, com suas unidades de contexto correspondentes. Além dos capítulos de Genética e Evolução também foram consultados índices remissivos e glossários, quando presentes.

Dessa forma, finalmente, passei à segunda fase do processo metodológico, fase de exploração desse material com operações de codificação, decomposição e/ou enumeração (BARDIN, 2011). Em um primeiro momento busquei fazer a análise da materialidade linguística: como se diz, quem diz e em que circunstância é dito, procurando compreender as circunstâncias da enunciação dos discursos e a identificação de características textuais mais específicas (ORLANDI, 2015; GALIETA, 2014). A partir dessa análise foi feito o processo de codificação e categorização. Na análise de conteúdo categorial, a codificação é central, sendo a transformação dos dados do texto, através de recorte, agregação e enumeração. Já a categorização é um processo de classificação de elementos de um conjunto por diferenciação

e, em seguida, por reagrupamento segundo critérios previamente definidos. As categorias reúnem um grupo de unidades de registros sob um título genérico, em função das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011). Ainda nessa fase do processo analítico fui entendendo melhor o *corpus* e os significados que emanavam do objeto discursivo. Nesse momento, fui percebendo as características de cada índice e compreendendo os significados produzidos que, junto com uma leitura intertextual, fabricavam regimes representacionais específicos.

É nesse contexto que, estabeleço uma análise de representação da África baseada em uma grade de três categorias: uma que analisa a temporalidade, outra que analisa a especificidade e outra que analisa o contexto. Nesse caso os indicadores foram a frequência dessas categorias. Essas grades de categorias estão descritas no capítulo 7. Já os índices “raça”, cor da pele e “etnia” foram agrupados em uma categoria de representação de identidades, uma vez que, os sentidos produzidos pelos discursos analisados, demarcam identidade e diferença e podem ser analisados a partir do debate da política da identidade (no capítulo 8 há uma discussão mais detalhada sobre isso). A partir dessa categorização procurei compreender se os significados produzidos sobre a cor da pele, a “raça” e a “etnia” promoviam uma marcação objetiva da diferença fundada na biologia da espécie humana ou se eram tomadas como construções culturais.

Dessa forma, parti para o tratamento dos resultados. Bardin (2011) aponta que os resultados devem ser tratados de maneira a serem significativos. Assim, operações estatísticas simples, como porcentagens, ou complexas, como análise fatorial, permitem criar quadros de resultados, figuras, modelos, que condensam e destacam as informações fornecidas pela análise. Em minha pesquisa, contabilizei as categorias, fiz porcentagens simples e apresentei esses resultados em forma de quadros. Com os resultados significativos em mãos a analista pode propor inferências e adiantar interpretações segundo os objetivos previstos ou ainda sobre descobertas inesperadas (BARDIN, 2011). A partir desse processo pude entrar no espaço interpretativo, ou seja, na terceira fase. O meu primeiro passo interpretativo foi mobilizar alguns constructos da análise de discurso a fim de entender melhor os sentidos produzidos pelo objeto discursivo. Nesse contexto, selecionei algumas características discursivas que poderiam me auxiliar na compreensão dos sentidos produzidos pelo livro didático, enquanto objeto histórico-social (MARQUES, 2017). Esses constructos incluem as condições de produção, movimentos de polissemia e paráfrase, as relações de sentidos, as relações de força, a metáfora, a repetição e os silêncios.

6.2 O OBJETO DISCURSIVO: INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES

Segundo Orlandi (2015), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação. Em sentido estrito as condições de produção são as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato. Já as condições de produção em sentido amplo incluem o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2015). Ainda é importante apontar que as condições de produção funcionam de acordo com certos fatores que são chamados de formações imaginárias (ORLANDI, 2015). As formações imaginárias são três: relações de sentidos, relações de força e antecipação. Na análise, explorei, sobretudo, as relações de sentidos e as relações de força. Orlandi (2015) aponta que, segundo as relações de sentidos, não há discurso que não se relacione com outros. Ou seja, um discurso sempre aponta para outros que o sustentam, da mesma forma como aponta para dizeres futuros. Assim, todo discurso faz parte de um processo discursivo mais amplo, onde não há começo ou ponto final absoluto (ORLANDI, 2015). Já o mecanismo da antecipação, segundo a autora, estabelece que todo sujeito pode se colocar no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Isso regula a argumentação, de forma que o efeito que pensa produzir em seu ouvinte regula o modo como o sujeito dirá (ORLANDI, 2015). E ainda temos as relações de força, segundo as quais, o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz, ou seja, o que o sujeito fala significa de acordo com o lugar de que ele fala (ORLANDI, 2015). De acordo com a autora, “Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’.” (p. 37).

Já com a paráfrase e a polissemia procurei identificar e analisar os movimentos de estabilidade e ruptura no discurso. Orlandi (2015) aponta que considera-se que o funcionamento da linguagem assenta-se na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Se de um lado, em todo dizer há sempre algo que se mantém, em um retorno aos mesmos espaços do dizer, produzindo diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado, uma estabilização, que é denominada de paráfrase; por outro, pode haver um processo de deslocamento ou ruptura de processos de significação, que é a polissemia (ORLANDI, 2015). Segundo a autora, todo discurso se faz nessa tensão entre o mesmo e o diferente e é nesse jogo entre paráfrase e polissemia que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos e significam. Assim, ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Mas também há injunções à estabilização, bloqueando o movimento significante. Dessa forma, o sentido não flui e o

sujeito não se desloca. Como aponta Orlandi (2015) “Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete.” (p. 52). Assim, a repetição ajuda a caracterizar esse dizer estacionado, sendo também esse um movimento a que procurei estar atenta.

Outra noção importante para minha análise foi a metáfora. Na análise de discurso, a metáfora não é uma figura de linguagem (ORLANDI, 2015). A metáfora é definida como a tomada e uma palavra por outra, significando transferência. Orlandi (2015) aponta que, a princípio não há sentido sem metáfora, pois as palavras não têm um sentido próprio. A autora aponta que, segundo Pechêux (1975), o sentido é sempre uma palavra, uma outra expressão ou proposição e é por esse relacionamento, essa transferência (metáfora), que elementos se revestem de um sentido. Orlandi (2015) aponta que

Ainda segundo este autor, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formação de sinônimos) das quais uma formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório (p. 42).

É importante apontar que o dispositivo teórico da análise de discurso indica que o dizer tem relação com o não dizer (ORLANDI, 2015). Segundo Orlandi (2015), “[...] há sempre no dizer um não-dizer necessário” (p. 81). Assim, o não-dito permanece como uma relação de sentido que informa o dito. Dessa forma, procurei observar no meu objeto discursivo, o silenciamento (ou política do silêncio), que se divide em duas modalidades: o silêncio constitutivo, onde uma palavra apaga outras palavras, ou seja, para dizer é preciso não dizer; e o silêncio local, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em certa conjuntura, mesmo que se saiba de algo não se pode dizer (ORLANDI, 2015). Em uma sociedade como a nossa, a censura é constantemente produzida, uma vez que somos regidos por relações de poder, de forma que há sempre silêncio acompanhando as palavras (ORLANDI, 2015). Nesse contexto, é importante analisar o que o dito silencia, o que não se deixa dizer. O espectro do não-dito é imenso, e cabe à analista determinar o que é relevante naquela situação (ORLANDI, 2015). Segundo Orlandi (2015), parte-se do dizer, de suas condições e de sua relação com a memória, com o saber discursivo. Assim, podemos delinear as margens do não-dito que faz os contornos do dito significativamente e é a teoria e método que vão explicitar de que não-dizer estamos falando (ORLANDI, 2015).

Assim, ao longo da análise do objeto discursivo identifiquei elementos e movimentos do discurso que me ajudaram a caracterizá-lo e interpretá-lo. Em seguida desenvolvi minhas interpretações com base nos Estudos Culturais e nos estudos sobre relações étnico-raciais. Na construção da dissertação, abordei as condições de produção ao longo do texto. Já os

constructos de paráfrase, polissemia, silêncio e metáfora optei por ressaltá-los para a leitora ao final de cada capítulo. Ao final da dissertação, os dois temas (representação da África e representação das identidades) foram agrupados a fim de compreender o que esses índices podem nos dizer sobre como os discursos sobre Genética e Evolução educam relações étnico-raciais. O passo a passo esquemático de meu dispositivo metodológico pode ser conferido no quadro 3.

Quadro 3 - Esquema metodológico

Etapas	Processos	Atividades
1ª etapa	Processos de seleção, organização e edição	- Escolha das obras
		- Escolha dos capítulos
		- Escolha dos índices
		- Edição do <i>corpus</i>
2ª etapa	Análise da materialidade linguística, codificação e categorização	- Análise da materialidade linguística
		- Codificação dos índices
		- Categorização das unidades de registro
3ª etapa	Mobilização dos constructos da análise de discurso, inferência e interpretação	- Caracterização e interpretação do objeto discursivo
		- Interpretação e inferências baseadas nos Estudos Culturais e nos estudos sobre

		relações étnico-raciais
--	--	-------------------------

Fonte: elaboração da própria autora (2021).

Antes de passar à apresentação e discussão de meus resultados, gostaria de ressaltar alguns pontos. Como já mencionei, nos Estudos Culturais não há a adesão a uma metodologia de forma totalmente segura e confiante. Assim, adotei a análise de conteúdo conjugada com a análise de discurso em uma postura de constante vigilância e desconfiança do próprio instrumento. Nesse contexto, estive constantemente atenta a possíveis concepções que circundam as técnicas, que poderiam ser inapropriadas para a perspectiva teórica que estou adotando nessa pesquisa. Estou concebendo a produção de conhecimento como prática social e processo histórico e rejeitando uma visão de Ciência em que o rigor é assegurado por pressupostos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual, conforme pontua Costa (2007). Dessa forma, noções como “objetividade”, “neutralidade” ou a convicção de que o sentido está escondido na mensagem e pronto para ser desvendado, foram vistas com desconfiança e não foram tomadas como pressupostos teóricos de compreensão do conhecimento científico, da cultura, da linguagem e da representação. Conforme já indiquei anteriormente, e vale salientar novamente, estou considerando os pressupostos teóricos de uma abordagem cultural pós-estruturalista, sobretudo baseada nas concepções de cultura e a representação propostas por Hall (2016), entendendo a linguagem como representação, considerando a historicidade e as relações de poder como centrais e o significado como algo a ser produzido e nunca a ser encontrado de forma definitiva. Ou seja, não estou considerando a linguagem como transparente, como reflexo do real (ORLANDI, 2015; HALL, 2016).

Outro ponto que quero deixar claro é que estou ciente da implicação da analista na análise. Estou de acordo com Orlandi (2015) de que não há descrição sem interpretação, a própria analista está envolvida na interpretação. A analista trabalha no entremeio da descrição com a interpretação, não trabalhando em uma posição neutra, mas relativizada em face da interpretação. Assim, a analista não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia, mas sim em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições. Ela deve refletir não apenas no sentido de reflexo, mas de pensar. O que significa colocar em suspensão a interpretação, o que é feito com a mediação teórica (ORLANDI, 2015).

Assim como Bassi (2012) em sua pesquisa, busco compreender como os discursos operam neste e através desse artefato cultural, que é o livro didático, entendido como prática social, como textos constituintes de significados e como produtores de sentido. A intenção é refletir sobre as representações fabricadas pelos significados possíveis dessas mensagens, sobre a produção da diferença através dessas representações. O objetivo não é compreender apenas como se configuram saberes escolares, mas, como já indicaram Wortmann, Costa e Silveira (2015), “[...] como neles se forjam modos de enxergar o mundo e os sujeitos que nele vivem.” (p. 36). O que objetivo com essa análise é lançar um certo “olhar”, que as autoras caracterizam como estranhar, desfamiliarizar, buscar tornar explícito o que por ventura esteja naturalizado, deslocando significados e seus efeitos produtivos.

7 CAPÍTULO 7 - A REPRESENTAÇÃO DO CONTINENTE AFRICANO

*Vem do Gana, e, não se engana
 Só diverge de Verger
 Do meu sotaque de araque
 Dos almanaque, pra que?
 Pra que, mulher da costa?
 Que é que não gostas por lá?
 Falei sério: império Ashanti, elefante e baobá
 Todo o meu papo maçante, nada que adianta contar
 Pra que, mulher da costa?
 Que é que não gostas por lá?
 E a mulher da costa abriu uma Coca-Cola,
 exibiu um sorriso de ironia e disse:
 Pra fábrica categórica
 Folclórica e geométrica
 Eurocêntrica e retórica
 África é periférica
 África é só teórica
 Onde fica a África? (África é só teórica)
 Quem pratica a África? (África é só teórica)
 Onde fica a África? (África é só teórica)
 Quem pratica a África? (África é só!)
 Pré-histórica, histórica
 Colérica e alegórica
 Tétrica, rica e pindérica
 África é fantasmagórica
 África é só teórica
 Onde fica a África? (África é só teórica)
 Quem pratica a África? (África é só teórica)
 Onde fica a África? (África é só teórica)
 Quem pratica a África? (A África é só!)
 Mulher da costa, Eduardo Brechó in Aláfia, Aláfia, 2013.*

Trabalhos como os de Santos (2002), Oliva (2007), Lima (2014; 2018) e Carneiro (2005) chamam nossa atenção para uma gama de olhares externos lançados sobre o continente africano, mostrando como há a recorrência de um olhar depreciativo e/ou limitado e simplista sobre a África. Dentre esses olhares, destaca-se o olhar ocidental desde a Antiguidade até o tempo presente. O olhar do Ocidente para a África, que é costurado por relações de poder, ao mesmo tempo que também costura essas relações, é fundamental para entender a representação do continente através de qualquer artefato cultural. Essa fabricação da África no imaginário ocidental está intimamente ligada às relações étnico-raciais, uma vez que a África se configurou o “Outro” (não-civilizado) do Ocidente. Africano foi tomado como sinônimo de negro, uma vez que os africanos, pelo menos a partir da Idade Média, foram considerados descendentes do personagem bíblico Cam, “o mais moreno dos filhos de Noé”¹⁷

¹⁷ Na literatura há uma controvérsia onde alguns autores afirmam que nos textos bíblicos não há referência à cor da pele dos filhos de Noé. Para compreender melhor esse debate ver Oliva (2007).

(NORONHA, 2000), condenados perpetuamente, como o filho de Cam, Canaã, a serem “servos dos servos a seus irmãos” (HALL, 2016; OLIVA, 2007). Dessa forma, busquei compreender os sentidos produzidos sobre o continente africano nos discursos sobre Genética e Evolução a fim de compreender quais representações sobre o continente são construídas por esses discursos. Assim, minha análise buscou investigar se há uma produção e reprodução de estereótipos e/ou imagens simplistas sobre o continente africano nos livros ou se houve um tensionamento desse regime representacional racializado. Nesse contexto, emergiram três grades de categorias de sentidos (ou aspectos) que foram recorrentes e, lidas de forma intertextual, revelam-nos um olhar característico voltado ao continente africano.

O primeiro aspecto que se destacou em minha análise foi a localização temporal em que está inserida a África. Busquei analisar se os sentidos produzidos sobre o continente africano localizam-no no passado ou presente. Como presente considere a Idade Moderna e a Idade Contemporânea, já o passado compreende todo o período histórico anterior bem como o passado geológico¹⁸ e evolutivo da Terra e dos seres vivos. Um segundo aspecto que considere pertinente introduzir na análise, foram as imagens naturalizantes ou civilizatórias relacionadas ao continente africano. Quando, nos fragmentos textuais, a África é integrada em um sistema de significados que incluem formações geológicas do passado e do presente, história evolutiva da Terra e dos seres vivos e aspectos ecológicos, ou seja, aspectos ligados a uma noção de natureza (que exclui o ser humano contemporâneo), estou chamando isso de aspecto naturalizante. Em oposição às imagens naturalizantes, há as imagens civilizatórias. O aspecto civilizatório aparece quando os sistemas de significados que incluem o continente africano abrangem perspectivas de história da humanidade (não a história evolutiva, mas a história histórica), cultura, ciência, em suma, aspectos civilizacionais. Um terceiro aspecto que incluí em minha análise foi o grau de especificidade ao se tratar do continente africano, ou seja, quais são os significantes utilizados ao se referir ao continente (África, continente africano, nome de região, nome de país, etc.). Nesse contexto, analisei se predominam denominações genéricas ou inespecíficas (a África, o continente africano) ou denominações específicas (nome de país ou região, por exemplo). Nesse aspecto, também analisei se o grau de especificidade era satisfatório para o contexto ou insatisfatório para o contexto. Por

¹⁸ Estou considerando passado geológico aquele que se refere às épocas geológicas anteriores à atual, ou seja, anteriores ao Holoceno. O Holoceno começa há 11.700 anos atrás. Dessa forma todo o período anterior eu estou chamando de “passado geológico”. Para mais informações sobre o tempo geológico ver Almeida e Barreto (2010) e/ou consultar a Tabela Estratigráfica Internacional em <<https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/institutogeologico/2012/03/tabela-estratigrafica-internacional-ics-2010-466-kb/>> Acesso em 13/05/2021.

exemplo, se o livro fala dos movimentos tectônicos dos continentes, é esperado que se use a denominação “África” de uma forma genérica. Por outro lado, quando o continente africano aparece como o local onde foi encontrado um fóssil, é possível dizer exatamente onde esse artefato foi encontrado. Portanto, se, nesse caso, há o uso do significante genérico “África”, esse uso foi considerado insatisfatório para o contexto.

Cada uma dessas categorias possui diálogos com sentidos produzidos pelo Ocidente sobre o continente africano. A imagem que o Ocidente fabricou sobre a [ausência de] história no continente africano é um dos aspectos centrais dos sentidos produzidos sobre o continente, como pretendo demonstrar a seguir. Além disso, a imagem de um continente selvagem, formado por extensas regiões de florestas ou desertos, grandes mamíferos, ou seja, um local onde se destacam aspectos naturais em oposição a aspectos civilizacionais também está no centro da representação do continente africano fabricada pelo Ocidente. E, ainda, a noção da África como um país, um bloco homogêneo e unitário também aparece com frequência em um regime representacional controlado pela Europa. Assim, pretendo mostrar como esses sentidos aparecem nos discursos sobre Genética e Evolução e como eles se articulam com sistemas de significados que sustentam um regime representacional mais amplo.

7.1 UM “PAÍS” PRÉ-HISTÓRICO¹⁹ E SELVAGEM: A REPRESENTAÇÃO DO CONTINENTE AFRICANO

A seguir, descrevo e analiso a aparição dessas grades de categorias nos discursos investigados. Uma das dimensões observada foram as mudanças e permanências desses sentidos ao longo do tempo nos discursos, por isso apresento obra por obra e trago essa comparação ao final.

7.1.1 A Representação do Continente Africano nos Discursos sobre Genética e Evolução Anteriores às DCNERER

Nos discursos sobre Genética e Evolução mais antigos, há uma baixa frequência de significantes relacionados ao continente africano. A África aparece apenas em cinco fragmentos textuais e apenas no discurso sobre Evolução. Em todas as ocasiões há o uso de um significante genérico, ou seja, “África” ou “continente africano”, bem como o continente está ligado unicamente a sistemas de significados que envolvem o passado e aspectos naturalizantes, como podemos ver nos quadros 4 e 5. É importante destacar que em todos os

¹⁹ Estou usando o termo “pré-histórico” para me referir ao período do passado histórico anterior à invenção da escrita bem como todo o período geológico anterior, incluindo o passado geológico em que ainda não havia a espécie humana ou homínídeos.

fragmentos textuais, o continente africano foi relacionado a um passado geológico, em um espaço temporal inabitado pela espécie humana moderna.

Quadro 4 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (1997) dividida por critérios analisados

Aspectos	Completamente genérico	Passado	Naturalizante
Número de menções	5	5	5

Fonte: elaboração da própria autora (2021).

Quadro 5 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (1997) dividida por critérios analisados

Grau de generalidade/Adequação ao contexto	Completamente genérico
Satisfatoriamente adequadas ao contexto	1
Insatisfatoriamente adequadas ao contexto	4

Fonte: elaboração da própria autora (2021).

A África aparece na caracterização da era mesozoica e na história evolutiva da espécie humana. Em todas as oportunidades o continente é citado de forma genérica e não há menção a algum país, cidade ou região. Por exemplo, discorrendo sobre os australopitecos, Amabis e Martho (1997) apontam que “Uma das primeiras espécies desse gênero foi o *Australopithecus afarensis*, que viveu entre 3,8 e 3,5 milhões de anos atrás na África.” (p. 576). O continente como um todo é citado, não especificando onde no continente africano essa espécie teria vivido. Das cinco ocasiões onde o continente africano é citado de forma genérica, apenas uma é satisfatória para o contexto. Nas outras ocasiões onde o significante é genérico, esse uso é insatisfatório para o contexto, ou seja, os autores poderiam ter sido mais específicos. Todas as ocorrências, além de serem inespecíficas (genéricas), estão inseridas em um sistema de significados que remetem o continente ao passado. Nesse caso, esse passado é, em sua totalidade, geológico, ou seja, trata-se de uma escala de tempo geológica e não histórica. A África é palco daquilo que aconteceu há muito tempo, em um período muito distante. África é o lugar onde “viveu” onde “surgiu” algo no passado da história da Terra ou na história evolutiva da espécie humana, é a África de 3 milhões de anos ou de 100 milhões de anos atrás. O continente também aparece em uma perspectiva unicamente naturalizante,

relacionado a aspectos geológicos, paleontológicos e evolutivos, não sendo observados aspectos civilizatórios ligados ao continente africano.

A única figura que aparece relacionada à África reforça essa representação. Nessa imagem podemos observar a representação artística de um grupo de *Homo habilis* caçando em uma savana africana. Essa imagem resume a representação da África produzida pelos discursos sobre Genética e Evolução: pré-histórica e selvagem.

7.1.2 A Representação do Continente Africano nos Discursos sobre Genética e Evolução Contemporâneos às DCNERER

Em Amabis e Martho (2006) há um aumento no número de vezes que significantes relacionados ao continente africano são mobilizados. Nessa obra, o continente africano aparece em 22 (vinte e duas) menções, que estão nos discursos sobre Genética e Evolução, a maioria nos capítulos de Evolução.

A maioria dos fragmentos textuais em que o continente africano é mencionado produz sentidos que o localizam no passado geológico, constroem uma perspectiva naturalizante do continente e o citam de forma genérica (ver quadros 6, 7 e 8). A África é representada como um local muito ligado a esse passado geológico e evolutivo e pouco relacionada ao presente. E, na maioria das vezes, é o local da natureza, da evolução biológica e geológica e não relacionada à cultura, ciência ou civilização humana. Além disso, a África é tomada como um todo, uma massa única, de forma que não é relevante localizar regiões ou países específicos, na maioria das vezes.

Quadro 6 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2006) em relação ao aspecto especificidade

Grau de generalidade/Adequação ao contexto	Completamente genérico	Algum grau de especificidade de (região)	Algum grau de especificidade de (país)	Maior grau de especificidade	Total
Satisfatoriamente adequadas ao contexto	10	3	0	0	13
Insatisfatoriamente adequadas ao contexto	7	0	2	0	9
Total	17	3	2	0	22

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Quadro 7 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2006) em relação ao aspecto temporalidade

Aspecto	Passado	Presente
Número de menções	19	3

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Quadro 8 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2006) em relação ao aspecto naturalizante ou civilizatório

Aspecto	Naturalizante	Civilizatório
Número de menções	20	2

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Há predominância de significantes genéricos ao se referir ao continente africano nos discursos sobre Genética e Evolução, como por exemplo, no trecho em que os autores mencionam que “O documentário fóssil mostra que, por volta de 4 milhões de anos atrás, surgiu na África o primeiro grupo de primatas considerados os antecessores diretos do gênero humano: os australopitecos (gênero *Australopithecus*).” (AMABIS; MARTHO, 2006, p. 708). Menções como essa, onde significantes genéricos são utilizados (“África”, “continente africano”) são 17 (dezessete). Dessas, algumas são satisfatórias para o contexto e outras não, ou seja, em alguns contextos a denominação genérica é a única possível, já em outros os autores poderiam ter sido mais específicos. Por exemplo, em um trecho os autores apontam que “A história evolutiva humana foi profundamente marcada pelas mudanças ambientais ocorridas na África, por volta de 2,5 milhões de anos atrás” (AMABIS; MARTHO, 2006, p. 708). Em um contexto como esse entendemos que as mudanças foram no continente como um todo ou em boa parte dele, por isso a necessidade da denominação inespecífica. Mas, em outros casos os autores poderiam ter sido mais específicos. Por exemplo, os autores falam sobre uma das possíveis primeiras espécies do gênero *Homo*: “Uma das primeiras espécies fósseis reconhecidamente de nosso gênero é o *Homo rudolfensis*, que teria vivido na África por volta de 1,8 bilhão de anos atrás.” (p. 710). Na obra está escrito “bilhão”, que é, claramente, um erro de digitação, sendo o correto “milhão”. Nesse trecho, poderia ter sido empregado um significante mais específico, indicando qual região do continente era o provável habitat da espécie ou ainda onde os fósseis foram encontrados. Por isso, considereei que em situações como essa, a especificidade empregada foi insatisfatória para o contexto.

Já as menções com algum grau de especificidade são apenas cinco. Nessas menções são citadas regiões do continente, como as florestas tropicais africanas ou algum país. Por exemplo, os autores afirmam que “Em 2003, o arqueólogo francês Michel Brunet encontrou,

no Chade (África), restos de um crânio e dentes fossilizados de um primata classificado como *Sahelanthropus tchadensis*.” (p. 708). Nesse trecho, há a menção a um país específico do continente africano onde o fóssil foi encontrado. Também destaco que dessas menções que possuem algum grau de especificidade, três são satisfatoriamente adequadas ao contexto e duas são insatisfatoriamente adequadas ao contexto. Por exemplo, em um trecho, os autores apontam, falando dos australopitecos, algumas estratégias de adaptação e afirmam que “Podem ter utilizados cacetes, como fazem atualmente algumas espécies de chimpanzés do oeste da África [...]” (p. 708). Os autores apontam a localização aproximada dos chimpanzés, tendo algum grau de especificidade e sendo satisfatório para o contexto. Já no exemplo anterior que os autores citam fósseis encontrados no Chade, poderiam ter sido mais específicos, dizendo o estado e até mesmo a cidade onde foram encontrados os fósseis, por isso, nesse caso, considere que foi insatisfatoriamente adequado para o contexto.

Como podemos ver no quadro 8, o continente africano, nos discursos sobre Genética e Evolução, aparece, predominantemente, ligado a significados naturalizantes. De 22 (vinte e duas) menções, 20 (vinte e uma) produzem sentidos naturalizantes. A África aparece como local de surgimento e habitat de ancestrais da espécie humana, como local de origem da própria espécie humana, local de eventos geológicos e ambientais e local onde fósseis são encontrados. Ou seja, salvo duas exceções, os sentidos produzidos sobre a África circundam características geológicas, evolutivas e ecológicas. Todos os exemplos que citamos anteriormente produzem esses sentidos naturalizantes. Uma das menções civilizatórias, ocorre quando os autores citam um estudo populacional feito na África que estimou a penetrância gênica do alelo da polidactilia pós-axial²⁰. Além de ser um fragmento que comunica significados civilizatórios, essa ocorrência também localiza o continente africano no presente. Esse fragmento localiza o ser humano contemporâneo no continente africano, trazendo, de certa forma, um aspecto civilizatório: um estudo científico. No entanto, não são citados os autores dessa pesquisa, mas os objetos da pesquisa parecem ser os africanos. A ausência de cientistas africanos, universidades africanas ou institutos de pesquisa africanos, colocam a África em uma posição passiva, em uma posição de objeto de estudo. Isso, de certa forma, também está inscrito em uma rede de significados que produz a imagem de uma África ligada à natureza que deve ser estudada pela Ciência. Essa Ciência é, necessariamente externa ao continente, ela é europeia por definição. Assim, não há um tensionamento da noção de África como natureza, ao contrário, há um reforço dessa imagem, mas através de outros aparatos de

²⁰ Condição em que o indivíduo apresenta dedos extras nas mãos e/ou nos pés (SNUSTAD; SIMMONS, 2012).

significados, dessa vez, menos denotativos. A segunda ocorrência não naturalizante, ocorre no discurso sobre Evolução, onde Amabis e Martho (2006) oferecem, como exemplo de seleção estabilizadora, o favorecimento das pessoas heterozigóticas para o alelo da siclemia (anemia falciforme) em regiões onde a malária é endêmica e citam populações negras na África. Nessa ocorrência os africanos aparecem de forma explícita pela primeira vez. Aparece a menção a populações africanas modernas ligadas ao escravismo criminoso e a um mecanismo de seleção natural estabilizadora. Apesar de, em um primeiro momento, trazer à luz a existência de populações humanas africanas, o fato dessas apenas aparecem como suporte a um exemplo de seleção natural, acaba por voltar a um aspecto naturalizante, onde o foco não são os africanos como civilização, mas como objeto de estudo, como fonte de informação sobre a evolução.

Conforme indica o quadro 7, também evidenciei uma predominância de sentidos que localizam o continente africano no passado. Do total de 22 (vinte e duas menções), 19 (dezenove) remetem o continente ao passado, sendo que todas essas, referem-se a um passado geológico. Por exemplo, quando os autores citam achados fósseis, mesmo que esses achados tenham ocorrido na Idade Contemporânea, produzem sentidos que relacionam o continente a um passado geológico, como o habitat de espécies que viveram há milhões ou milhares de anos. Para exemplificar podemos examinar o seguinte trecho: “Em 1978, na Tanzânia, a equipe chefiada pela arqueóloga britânica Mary Leaky descobriu um conjunto de pegadas fósseis de australopitecos [...]” (AMABIS; MARTHO, 2006, p. 708). Os achados fósseis são da década de 1970, mas remetem ao período em que os australopitecos viveram (entre 4 e 1 milhão de anos atrás), portanto, trata-se de passado geológico. Assim, mesmo que os achados fósseis sejam no presente eles se localizam em um emaranhado de significados que se conectam com o passado geológico. Apenas três menções escapam dessa rede de significados, trazendo o continente para o presente. Isso ocorre quando os autores citam os atuais chimpanzés do oeste africano, na citação que já mencionei; quando citam o estudo populacional da polidactilia pós-axial, como também já mencionado; e quando citam a questão da anemia falciforme na África, também já mencionado. Apenas essas duas últimas menções povoam o presente africano com seres humanos contemporâneos, no entanto, como argumentei acima, não rompem com uma imagem passiva, natural, reificada da África.

Destarte, de forma geral, os sentidos produzidos sobre o continente africano pelos discursos sobre Genética e Evolução estão estabilizados na representação de uma África do passado, ligada a aspectos naturais e homogênea, predominando as denominações genéricas. Os poucos momentos em que o presente é relacionado ao continente africano e o aspecto da

natureza literal é momentaneamente deixado de lado, não são suficientes para tensionar os significados produzidos sobre uma África selvagem, sobretudo do passado. A imagem da África como natureza, predomina também nessas situações. No entanto, podemos apontar que a emergência de significantes mais específicos para se referir à África, como nome de regiões e países, friccionam, mesma que de forma inicial, a noção predominante de uma África unitária.

As figuras que aparecem relacionadas ao continente também ajudam a reforçar essa representação predominante. Com imagens de fósseis e reconstruções de australopitecos e hominídeos fósseis, a relação, quase exclusiva, do continente com o passado geológico e evolutivo é ainda mais reforçada.

7.1.3 A Representação do Continente Africano nos Discursos sobre Genética e Evolução Posteriores às DCNERER

Seguindo o aumento na quantidade de significantes relacionados ao continente africano, Amabis e Martho (2016) é a obra com mais menções: 54 (cinquenta e quatro). Assim como nas outras obras, nessa as menções se concentram nos capítulos de Evolução, especialmente no capítulo de evolução humana.

Os significantes genéricos ainda são maioria ao se referir à África. Em 30 (trinta) oportunidades o continente africano é mencionado dessa forma. As menções com algum grau de especificidade são 21 (vinte e uma), sendo que 12 (doze) referem-se a alguma região do continente e nove especificam um país. Em apenas três situações há um maior grau de especificidade, onde são mencionadas regiões dentro de um país, como podemos observar no quadro 9.

Quadro 9 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2016) em relação ao aspecto especificidade

Grau de generalidade/Adequação ao contexto	Completamente genérico	Algum grau de especificidade (região)	Algum grau de especificidade (país)	Maior grau de especificidade	Total
Satisfatoriamente adequado ao contexto	18	10	4	3	35
Insatisfatoriamente adequado ao contexto	12	2	5	0	19
Total	30	12	9	3	54

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Das menções completamente genéricas, constatei que 18 (dezoito) foram satisfatoriamente adequadas ao contexto. Por exemplo, em uma legenda de um mapa os autores apontam: “Frequência do alelo que condiciona anemia falciforme (*s*) na África, no Oriente Médio, no sul da Europa e na Índia.” (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 122). Nesse caso, de fato o mapa mostra a frequência desse alelo no continente africano todo, de forma que é justificada essa denominação genérica. No entanto, em 12 (doze) situações a especificidade foi insatisfatoriamente adequada ao contexto. Por exemplo, discorrendo sobre a farsa do fóssil de Piltdown os autores apontam que “Em decorrência dessa fraude, as investigações sérias sobre a ancestralidade humana, como a descoberta do *Australopithecus africanus* em 1924, na África, ficaram temporariamente prejudicadas.” (p. 162). Podemos observar que os autores mencionam um achado fóssil específico. Nesse contexto, seria possível especificar exatamente onde no continente africano esse fóssil foi encontrado: qual país, qual estado desse país e qual cidade desse estado, mas toda essa informação específica é substituída pelo significante genérico “África”.

Constatei que, quando outros significantes são mobilizados para além da noção genérica de “África”, emergem desde regiões do continente, passando por países específicos até regiões dentro de países. As menções que citam regiões do continente (leste, oeste, florestas tropicais, etc.) e aquelas que mencionam países, considereirei que possuem algum grau de especificidade. Já as situações onde a fronteira do país é adentrada e cita-se uma região dentro de algum país africano considereirei que há um maior grau de especificidade. Das menções que possuem algum grau de especificidade, 12 (doze) citam uma região do continente. Dessas, 10 (dez) são satisfatoriamente adequadas ao contexto. Por exemplo, discorrendo sobre a história evolutiva dos mamíferos placentários, os autores afirmam que “Ao final do Eoceno²¹, o Hemisfério Norte estava coberto por florestas temperadas de árvores decíduas, e as florestas tropicais estavam reduzidas apenas à zona equatorial da América do Sul, da África, da Índia e da Austrália.” (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 154). Nesse caso, “zona equatorial” é uma denominação adequada para esse contexto, já que os autores referem-se a uma região ampla semelhante em cada continente. Apenas em duas ocasiões, os autores poderiam ter sido mais específicos, mas não foram. Assim, considereirei que foram menções

²¹ Eoceno é a época geológica que vai de, aproximadamente, 56 milhões de anos a 34 milhões de anos atrás. Para melhor compreensão ver a Tabela Estratigráfica Internacional disponível em <<https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/institutogeologico/2012/03/tabela-estratigrafica-internacional-ics-2010-466-kb/>> Acesso em 13/05/2021.

insatisfatoriamente adequadas. Por exemplo, falando sobre os sarcopterígios²², Amabis e Martho (2016) apresentam uma figura onde podemos ler na legenda “Os celacantos²³ eram considerados extintos até a captura, em 1938, na costa leste da África, de um exemplar da espécie *L. chalumnae*.” (p. 147). Nesse caso, é uma captura específica, em que poderia ter sido citado o local exato (país, estado e cidade) e não somente a região leste do continente. Quando analisamos as menções que possuem algum grau de especificidade e citam países, percebemos que, do total de nove menções, cinco são insatisfatoriamente adequadas ao contexto, ou seja, poderiam ser mais específicas. Por exemplo, quando os autores estão explicando os tipos de fossilização, eles falam sobre as impressões e citam: “Por exemplo, em 1978, a cientista inglesa Mary Leakey (1913 – 1996) encontrou na Tanzânia (África), pegadas de dois homínídeos fósseis, presumivelmente um macho e uma fêmea, caminhando lado a lado.” (p. 112). Apesar de, nesse caso, os autores utilizarem um significante mais específico do que na maioria dos casos, considero que, como se trata de um achado específico, eles poderiam trazer a localidade exata na Tanzânia, ou seja, o estado, a região e até mesmo a cidade onde foram encontradas as pegadas. Já em quatro fragmentos textuais, a especificidade utilizada foi satisfatória. Por exemplo, discorrendo sobre as ideias evolucionistas de Darwin, os autores citam algumas questões sobre as quais o naturalista refletiu, sendo uma delas “Por que ilhas com clima e condições físicas semelhantes, mas distantes entre si, como Galápagos e Cabo Verde, não tinham espécies semelhantes?” (p. 107). Nesse caso, citar a ilha de Cabo Verde como um todo é suficientemente adequado ao contexto, pois Darwin está comparando duas ilhas. Já em na última categoria, “Maior grau de especificidade”, estão as menções onde os autores foram mais específicos e adentraram a fronteira dos países. Isso ocorreu em três situações, sendo todas satisfatoriamente adequadas. Por exemplo, quando os autores abordam os predecessores dos australopitecos, eles afirmam que “Entre 1992 e 1993, foram descobertos em Afar, na Etiópia, fósseis com 4,4 milhões de anos, descritos como *Ardipithecus ramidus*.” (p. 172). Como se trata de um achado fóssil específico é possível citar com maior precisão o local onde foram encontrados, e os autores fazem isso.

Dessa forma, constatei que a maioria das menções são completamente genéricas, ou seja, são utilizados significantes inespecíficos (África, continente africano). Já o que menos aparece são as menções com maior grau de especificidade, onde uma região de um país é devidamente localizada. Boa parte das menções genéricas tem razão de ser, uma vez que se

²² Os sarcopterígios são uma classe de peixes caracterizada por ter nadadeiras lobadas. Fazem parte do grande grupo *Osteichthyes*, conhecidos como peixes ósseos (HICKMAN *et al*, 2016).

²³ O celacanto é uma das espécies viventes de sarcopterígios (HICKMAN *et al*, 2016).

tratam de fenômenos ambientais ou geológicos onde não é possível citar regiões específicas, mas sim o continente como um todo. Mas outra parte dessas menções poderia ser bem melhor especificada, por se tratar de achados fósseis, por exemplo. A segunda forma mais constante de se referir à África é a menção a alguma região do continente, como por exemplo, região leste ou oeste, região equatorial africana, etc. Nesses casos, em sua grande maioria, ocorre uma denominação adequada, uma vez que se trata de habitats possíveis, eventos climáticos e geológicos, etc. Apenas em duas situações era possível ser mais específico e os autores escolheram não ser. Com relação às menções a países, boa parte delas poderia ser mais específica, pois se trata de achados fósseis. Por outro lado, as menções com maior grau de especificidade, que são apenas três, mostram que, quando se trata de um achado fóssil específico ou de um lugar, é possível substituir o significante genérico “África” por um bem mais específico, bem mais acurado, como a região de um país. Essas menções mais específicas, apesar de aparecem em número muito pequeno, introduzem novos significantes relacionados ao continente africano, trazendo, mesmo que de maneira minoritária, “Áfricas” e não uma África única e homogênea.

A análise dos sentidos produzidos sobre o espaço temporal em que o continente africano existe, mostrou uma grande predominância do passado, marcadamente um passado geológico, como podemos observar no quadro 10.

Quadro 10 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2016) de acordo com o aspecto temporalidade

Temporalidade	Passado	Presente
Número de menções	45	9

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Das menções que ajudam a produzir significados sobre um continente africano do passado, apenas uma se trata de passado histórico, sendo que todas as outras se referem a passado geológico. Nessa menção ao passado histórico, há uma breve referência ao Antigo Egito, onde um mito de criação é elencado dentre vários outros mitos criacionistas de outras sociedades. Mais adiante faço alguns apontamentos sobre esse momento em específico que aparece no discurso sobre Evolução.

Ao todo, são 45 (quarenta e cinco) menções que localizam o continente africano no passado e em 44 (quarenta e quatro) menções trata-se de passado geológico. Por exemplo, discorrendo sobre a história evolutiva dos mamíferos placentários, Amabis e Martho (2016)

apontam que “Acredita-se que nessa época [Mioceno²⁴] surgiu na África a linhagem de primatas que daria origem à espécie humana, como veremos com mais detalhes no próximo capítulo.” (p. 154). Podemos observar que se trata de uma outra época geológica, trata-se de uma África pré-histórica, um passado geológico. Outro contexto muito comum em que o continente africano é citado é em relação ao encontro de fósseis. Por exemplo, discorrendo sobre os hominídeos predecessores dos australopitecos, os autores apontam que “Um crânio fóssil descoberto em 2002, no Chade, pela equipe liderada pelo paleontólogo francês Michel Brunet (1940 -) foi descrito como *Sahelanthropus tchadensis*.” (p. 173). Apesar de ser uma descoberta que acontece no presente, ela remete a uma espécie que viveu há cerca de sete milhões de anos, portanto, relaciona a África a um momento pré-histórico.

Já menções ao continente africano do presente, uma África contemporânea, são apenas nove. Quando o continente africano aparece relacionado ao presente, é bem comum que seja para se referir ao habitat de determinados animais ou alguma relação ecológica. Por exemplo, falando sobre seleção natural, Amabis e Martho (2016) citam a predação como exemplo desse processo e apresentam uma figura. A figura mostra uma fotografia de um guepardo atacando um bando de gazelas. A foto, segundo a legenda, é do Parque Nacional Serengeti, na Tanzânia. Essa relação de predação ocorre no presente no continente africano.

Já quando analisamos se os contextos em que o continente africano é mencionado são naturalizantes ou civilizatórios, constatamos uma predominância do aspecto naturalizante, conforme quadro 11.

Quadro 11 - Quantidade de menções ao continente africano em Amabis e Martho (2016) de acordo com o aspecto naturalizante ou civilizatório

Aspectos	Aspecto naturalizante	Aspecto civilizatório
Número de menções	51	3

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Podemos observar que em 51 (cinquenta e uma) menções há uma centralidade de aspectos naturais do continente. Ou seja, nessas menções os sentidos produzidos sobre o continente africano englobam aspectos evolutivos, geológicos ou ecológicos. Por exemplo, tratando sobre o surgimento dos antropoides, os autores apontam que “Acredita-se que as primeiras espécies desse grupo tenham vivido no sul da África, em ambiente arbóreo, alimentando-se principalmente de folhas e frutos.” (p. 167). Nesse caso, o continente africano

²⁴ Mioceno é a época geológica que vai de, aproximadamente, 23 milhões de anos a 5 milhões de anos atrás.

está relacionado tanto ao processo evolutivo quanto a aspectos ecológicos de um grupo de macacos. Em outros casos são aspectos geológicos que são relacionados à África. Por exemplo, discorrendo sobre a deriva continental, Amabis e Martho (2016) destacam que África e América do Sul continuam se movimentando: “No meio do Oceano Atlântico, por exemplo, há uma fenda por onde sai magma e que causa o afastamento das placas sobre as quais se assentam a América do Sul e a África.” (p. 157).

São poucas as menções ao continente africano que ajudam a criar sentidos para além das dimensões evolutivas, geológicas e ecológicas, sendo apenas três. Esses momentos trazem alguma dimensão civilizacional ao continente. Duas dessas menções abordam estudos populacionais feitos no continente. Em uma delas os autores afirmam que “Um estudo populacional realizado na África estimou que a penetrância desse alelo [da polidactilia pós-axial] é de 64,9%” (p. 29). Em outro momento, falando sobre seleção natural, os autores citam o alelo da anemia falciforme como exemplo de seleção natural e apresentam um mapa que mostra a frequência desse alelo em algumas populações. A legenda da figura nos indica “Frequência do alelo que condiciona a anemia falciforme (*s*) na África, no Oriente Médio, no sul da Europa e na Índia.” (p. 122). Nos dois casos, a África é o lugar onde esses estudos populacionais são feitos, no entanto não são citadas universidades, centros de pesquisa ou pesquisadores africanos. Portanto, não há redes de significados que nos permitam enxergar uma produção científica africana. Mais adiante argumentarei como isso reforça uma imagem passiva do continente africano como objeto de pesquisa. Há ainda mais uma menção ao continente africano onde aspectos civilizacionais emergem, que é a passagem sobre o Antigo Egito, já mencionada.

Assim, o que pude constatar é que os sentidos produzidos pela representação do continente africano nesses discursos circundam uma imagem homogênea da África, bastando uma denominação genérica para identificá-la; localizam o continente africano no passado geológico e fabricam uma África de dimensão natural em oposição a aspectos civilizacionais.

As figuras dos capítulos examinados ajudam a construir essa representação naturalizante, selvagem e pré-histórica. As imagens relacionadas ao continente africano circundam as imagens de fósseis, reconstruções artísticas de australopitecos e homínídeos fósseis nas savanas africanas e fotografias de primatas e outros animais [não humanos] africanos.

A seguir, argumento como essa representação que predominou nas três obras analisadas faz parte de um regime racializado de representação, que é prejudicial à educação

das relações étnico-raciais, reforçando interpretações simplistas e reducionistas sobre o continente africano.

7.2 A REPRESENTAÇÃO ESTEREOTIPADA DO CONTINENTE AFRICANO

Através do exercício analítico de comparação dos discursos em três períodos diferentes é possível constatar grandes estabilizações que formam uma representação reducionista da África: um regime representacional racializado. O que mais marca a representação da África nos discursos sobre Genética e Evolução é uma estabilização dos dizeres ao redor de um continente homogêneo, pré-histórico e natural, ou seja, pouco relacionado à civilização humana. Essas imagens produzidas sobre o continente africano integram um regime específico de representação. Relembro que, um regime de representação pode ser entendido como “Todo o repertório de imagens e efeitos visuais por meio dos quais a ‘diferença’ é representada em um dado momento histórico [...]” (HALL, 2016, p. 150). Uma das características de um regime racializado de representação são os estereótipos. A estereotipagem é a redução de pessoas, lugares e objetos culturais a poucas características simples e essenciais, sendo que o objetivo da estereotipagem é fixar o significado (HALL, 2016).

Nos discursos mais antigos, os sentidos produzidos sobre o continente africano são poucos e limitados. A África aparece de forma genérica, pré-histórica e natural, não havendo outras redes possíveis de significados. Há uma fixação total do continente nesses lugares produzidos na prática representacional. Quando avançamos na linha do tempo podemos observar a possibilidade de outros significados sobre o continente africano nos discursos contemporâneos ao nosso marco legal, mas se mantém uma predominância dos mesmos sistemas de significados estabelecidos pelos discursos mais antigos. Ainda predomina a utilização de significantes genéricos para se referir ao continente africano; predomina a localização do continente na pré-história, sobretudo no passado geológico e predominam os aspectos naturais, quase não aparecendo aspectos civilizacionais. No entanto, a emergência de outros significados desloca a representação unitária anterior. Emergem formas mais específicas de se referir à África, na forma de regiões do continente e países específicos, mas ainda de forma minoritária. E ainda surge a localização do continente no presente e também o aparecimento de algumas dimensões civilizacionais. Mesmo com esses possíveis novos sistemas de significados surgindo nessa obra, há, ainda, uma grande estabilização dos sentidos sobre o continente africano, marcando a representação de um continente homogêneo, pré-histórico e selvagem.

Esses novos sistemas de significados que emergem de forma incipiente nos discursos contemporâneos ao marco legal instituído pela lei 10.639/2003 e pelas DCNERER, são mais ou menos ampliados pelos discursos mais recentes. Podemos observar nos quadros 12, 13 e 14²⁵ esse leve alargamento de novos espaços do dizer sobre a África ao longo do tempo.

Quadro 12 - Comparação entre os aspectos analisados nas obras Amabis e Martho (1997; 2006; 2016)

Obras/Aspectos	Completamente genérico	Algum grau de especificidade		
		Região do continente	País	Região do país
1997	100%	0%	0%	0%
2006	77,27%	13,64%	9,09%	0%
2016	55,56%	22,22%	16,67%	5,55%

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Quadro 13 - Comparação entre os aspectos analisados nas obras Amabis e Martho (1997; 2006; 2016)

Obras/Aspectos	Passado	Presente
1997	100%	0%
2006	86,36%	13,64%
2016	83,33%	16,67%

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Quadro 14 - Comparação entre os aspectos analisados nas obras Amabis e Martho (1997; 2006; 2016)

Obras/Aspectos	Naturalizante	Civilizatório
1997	100%	0%
2006	90,91%	9,09%
2016	94,44%	5,56%

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Podemos observar que o uso de significantes genéricos para se referir ao continente africano foi o que mais diminuiu ao longo do tempo. As regiões e países africanos foram sendo gradualmente mais utilizados para localizar o leitor dentro do continente. No entanto, nos outros dois conjuntos de categorias de sentidos não houve uma redução grande da dimensão pré-histórica e da dimensão naturalizante, sobretudo essa última. Houve uma

²⁵ Foram feitas porcentagens simples em uma calculadora com dez casas decimais. Essas casas foram arredondadas para duas casas decimais seguindo regra comum para arredondamento.

considerável permanência de um sistema de sentido que fixa o continente africano no passado geológico e selvagem.

Assim, de forma geral, há sentidos estabilizados sobre o continente africano nos discursos sobre Genética e Evolução. Há um movimento de retorno constante aos mesmos campos de sentidos, formando aquilo que, no discurso, pode ser chamado de paráfrase. Nesse movimento há sempre um retorno aos mesmos espaços do dizer, produzindo diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado (ORLANDI, 2015). Nos sentidos produzidos pelos discursos sobre a África, mantém-se de forma consistente as dimensões homogênea, pré-histórica e natural, que integram um regime racializado de representação, onde o continente africano é representado de forma reducionista e simplista.

Nesse sentido, é importante destacar que os fragmentos textuais analisados ganham significado quando são lidos em contexto. É verdade que cada fragmento textual tem seu próprio significado específico, mas em um contexto mais amplo podemos ver práticas e figuras representacionais semelhantes sendo repetidas, conforme aponta Hall (2016). Assim, podemos refletir sobre como a diferença e a alteridade são representadas em uma determinada cultura. É através da intertextualidade que podemos entender como a representação funciona através dos significados já produzidos sobre um determinado tema e seu diálogo com o que está sendo produzido e se produzirá. Para Hall (2016) a intertextualidade é “Essa acumulação de significados em diferentes textos, em que uma imagem se refere a outra ou tem seu significado alterado por ser ‘lida’ no contexto de outras imagens [...]” (p. 150). Dessa forma, esse conjunto de imagens produzido em um determinado momento histórico para representar a diferença compõe o regime de representação. As representações sobre o continente africano produzidas nos discursos sobre Genética e Evolução integram um regime de representação específico, elas não são ocasionais. Essas representações não só reverberam noções já fabricadas sobre o continente africano, como as ajudam a produzir, ao mesmo tempo que influenciam na construção de imagens futuras.

Um dos sentidos produzidos por tal regime de representação racializado é a homogeneização e a redução da diversidade do continente africano, através do uso de significantes genéricos. A forma mais frequente de se referir ao continente africano são as denominações inespecíficas, como “África”, ou “continente africano”, que homogeneizam o continente fomentando a noção de um território único, mesmo quando se refere a achados fósseis específicos, conforme mostrei anteriormente. De forma geral, nas representações correntes da mídia e dos materiais didáticos a tendência de homogeneização do continente africano tem seu ápice na apresentação da África como um país (LIMA, 2018; 2014). A visão

de que a África é um continente homogêneo, ou ainda “um todo imaginariamente indiviso”, nas palavras de Hernandez (2005), apaga o fato de que o continente é um verdadeiro caleidoscópio, formado por diversos mosaicos de heterogeneidade (HERNANDEZ, 2005). Essa diversidade também é uma diversidade geográfica que não pode ser ignorada. Dizer que determinado fóssil foi encontrado na África, reduz o continente a esse bloco indiviso, onde suas regiões ou países não possuem relevância para a localização geográfica e para a caracterização do continente. Ao omitir regiões, países e cidades do continente africano há aquilo que podemos chamar de silêncio constitutivo, que constitui uma política do silêncio. Segundo Orlandi (2015), o silêncio constitutivo acontece quando uma palavra apaga outras palavras. Nesse contexto, o significante “África” apaga o nome de algum país ou região, ou seja, apaga a possibilidade de uma diversidade geográfica do continente, que poderia aparecer na especificação de regiões, países e cidades. No entanto, precisamos destacar que a construção dessa representação sofreu uma modificação ao longo do tempo, conforme podemos observar no quadro 12. Há cada vez mais formas mais específicas de se referir ao continente africano, representando uma mudança nos sentidos produzidos sobre uma África homogênea e única. Essas mudanças no discurso, podemos caracterizar como uma polissemia. A polissemia é um movimento do discurso que provoca deslocamentos no processo de significação (ORLANDI, 2015). Nesse contexto há, gradativamente, a produção de novos sentidos ou o deslocamento de antigos, sobre o território geográfico africano. Contudo, a homogeneização ainda se faz presente, mesmo nos discursos mais recentes, onde ainda há uma insistência no uso de significantes genéricos em situações de especificidade, não havendo uma superação desses sentidos cristalizados.

Ao verificar nas obras estudadas uma quase hegemônica representação de uma África ligada à natureza e a um passado geológico, somos inevitavelmente levados a refletir sobre as construções históricas que fabricaram uma relação estrita do continente com a dimensão natural pré-histórica. Não apenas essa natureza mais denotativa (florestas, aspectos ecológicos e geológicos, etc.), que foi o que constatei nos discursos sobre Genética e Evolução, mas também a aspectos humanos considerados mais próximos à natureza. Oliva (2008), discorrendo sobre a representação da África no imaginário Ocidental desde a Antiguidade, aponta que, na Idade Moderna houve um foco na descrição dos aspectos geográficos, das características dos grupos humanos e na existência de recursos naturais no continente africano nos textos produzidos pelos europeus. Nesses textos, as representações das populações e do meio ambiente africanos relacionavam aquele mundo às imagens de barbárie, de sacrifícios humanos, de canibalismo e de natureza fantástica. Uma das imagens mais veiculadas sobre o

continente africano ainda hoje é de natureza selvagem e incontrollável: grandes florestas, natureza fantástica, animais selvagens (OLIVA, 2005; LIMA, 2014; RIBEIRO, 2008). Quando o tema é a “natureza africana” há uma associação da África com uma ideia primitiva e selvagem (OLIVA, 2007). Essa interpretação lançada sobre a natureza africana é, muitas vezes, na perspectiva exótica do olhar do Ocidente sobre essa fauna e flora, marcada pelos grandes e assustadores mamíferos e predadores; pelas intermináveis savanas; pelas densas florestas e pelas áreas desérticas, conforme argumenta Oliva (2007).

Essas noções que englobam a imagem de selvageria e primitivismo ligadas à África foram fabricadas e reelaboradas através dos séculos, produzindo os africanos como bárbaros, primitivos, animais, em suma, não humanos. Nesse sentido, negava-se a existência de qualquer vida cultural ou traço de humanidade a essas pessoas (VALENTIN, 1995 *apud* OLIVA, 2008). Assim, permanece a ideia de um mundo selvagem perdido em que a natureza primitiva assusta aos seres humanos ou os reúne em safáris (OLIVA, 2005). Se os africanos são incapazes de qualquer empreendimento cultural, é esperado que não exista nenhum tipo de referência a desenvolvimentos culturais com relação a esses povos ou a esse território. Em contraposição, as imagens da natureza africana tornam-se recorrentes. E é exatamente isso que constato nos discursos analisados. Há uma ausência de qualquer traço cultural ou civilizatório ligado ao continente africano.

As representações sobre meio ambiente, paleontologia, geologia e arqueologia são imagens menos distorcidas do continente africano, quando comparadas às imagens de guerras, fome e miséria, mas ainda compartilham alguns estereótipos ou leituras depreciativas sobre o continente. Essas representações, lidas de forma intertextual ainda carregam marcas de uma ideia de África parada no passado [geológico] e ligada à natureza, em oposição à civilização. O predomínio da representação do continente africano no passado pré-histórico, sobretudo geológico, apenas reforça essa ausência de civilização na África. A ideia de que os africanos seriam povos sem civilização, está indissociada da noção de povos sem história e, além disso, sem desenvolvimento científico e tecnológico (OLIVA, 2005). Não há presença de pessoas nas imagens produzidas sobre o continente africano nos discursos sobre Genética e Evolução. A ausência de pessoas reforça a noção de povo sem história. A única história ali é a geológica, não há traço de história civilizacional. Não há nada no passado do continente africano que envolva pessoas, pois os povos africanos não tem passado, a África não faz parte da história do mundo como afirmou Hegel (*apud* HALL, 2016). Assim, os discursos examinados recuperam a noção de que os africanos não tem papel de destaque na história da humanidade (OLIVA, 2005), portanto, não possuem papel de destaque na Ciência. A África está presa em

um passado, nos discursos sobre Genética e Evolução, mas em um passado geológico. A ideia de África como um “museu de História Natural” ou ainda de um continente que, em determinados aspectos, ainda se mantém na pré-história (OLIVA, 2007), enfatiza essa imobilidade do continente no tempo. É como se a África estivesse encalhada historicamente e abandonada (HALL, 2016). Como se o tempo não tivesse passado no continente africano, ao ponto de não haver desenvolvido nenhum tipo de civilização.

As representações produzidas nos e pelos discursos sobre Genética e Evolução estão filiadas a esse regime de representação. A imagem de um continente pré-histórico, selvagem e homogêneo foi construída desde a Antiguidade e foi se contrapondo ao complexo civilizacional moderno europeu. Há nesse processo um “[...] movimento imaginário de contraposição à auto-imagem europeia [...]” (OLIVA, 2008, p. 12). Essa concepção foi intensificada pelas visões europeias do início da Modernidade que tinham convicção de que a Europa seria um complexo civilizatório superior às outras sociedades humanas (OLIVA, 2008).

A oposição entre uma África selvagem e uma Europa civilizada nos discursos sobre Genética e Evolução analisados, é acentuada por um texto que compõe a parte final do tema de evolução humana nos dois períodos mais recentes. No discurso contemporâneo ao marco legal, em um último tópico sobre a evolução humana, há uma abordagem sobre evolução e cultura, apontando como característica importante da espécie humana o volume craniano, denotando grande desenvolvimento do sistema nervoso e da inteligência. Em seguida é ressaltada a importância do desenvolvimento da linguagem simbólica, bem como do pensamento abstrato para a evolução de nossa cultura. Os autores também ressaltam a importância do advento da escrita, como “[...] o salto mais prodigioso da humanidade rumo ao conhecimento [...]” (AMABIS; MARTHO, 2006, p. 712). Essa teria possibilitado a transmissão de conhecimentos escritos de geração em geração, permitindo a construção das diversas culturas e da civilização que hoje conhecemos. Amabis e Martho (2006) afirmam que o impacto da cultura humana foi sentido de forma mais acentuada a partir da Revolução Industrial, sendo que a partir daí o “[...] ritmo de **evolução cultural e tecnológica** tornou-se frenético [...]” (p. 712, destaque meu). Ao final desse texto é citada uma figura, que apresenta seis fotos: a foto de esqueleto do homem de Cro-Magnon, encontrado na Itália; o crânio de Luzia, fóssil humano mais antigo da América do Sul, segundo a legenda; pintura rupestre da caverna de Lascaux, na França; museu do Prado em Madri; uma escultura de Michelangelo e uma foto onde aparece um homem de pele clara utilizando um microscópio e aparelhos

tecnológicos. Segundo a legenda da figura, cultura e tecnologia são características específicas da espécie humana moderna.

O primeiro ponto que quero destacar em relação a esse texto é que os autores utilizam a noção de evolução para explicar a cultura. É como se as regras da evolução biológica pudessem ser aplicadas à cultura humana. Nesse contexto, os autores utilizam a noção de “evolução cultural e tecnológica” como sinônimo de progresso, melhora, aperfeiçoamento, crescimento. A ideia de evolução - justamente em um capítulo sobre evolução biológica - é mobilizada como sinônimo de progresso, de escala ascendente de aperfeiçoamento. E essa ascensão é fomentada, sobretudo pela Revolução Industrial, um evento europeu. A figura apresentada pelos autores reforça essa ligação de cultura e civilização com a Europa, uma vez que o fóssil da espécie humana moderna apresentado é do homem de Cro-Magnon, uma população europeia; as três imagens que representam obras de arte se referem à Europa: pintura rupestre na França, museu em Madri e escultura de Michelangelo; e o exemplo de tecnologia apresenta um homem de pele clara interagindo com um microscópio. Nesse contexto, a representação de uma Europa civilizada, culturalmente e tecnologicamente em um ritmo acelerado de “evolução” é reiterada, em oposição a uma África não civilizada que é produzida pelos discursos sobre Genética e Evolução. No discurso sobre Evolução mais recente há um texto muito parecido ao final do capítulo sobre evolução humana. Há pequenas alterações, que são muito importantes para minha análise. Os autores continuam ressaltando a importância do desenvolvimento da linguagem simbólica, do pensamento abstrato e da escrita. Com relação ao desenvolvimento da cultura humana há um pequeno acréscimo: “O impacto da cultura humana tornou-se mais acentuado a partir da Revolução Industrial, que ocorreu há pouco mais de 200 anos. Desde então, o ritmo de **evolução cultural e tecnológica** acelerou-se, **particularmente no Ocidente** [...]” (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 182, destaques meus). Ora, se no discurso anterior a “evolução” cultural e tecnológica teria ocorrido de forma irrestrita, agora ela está circunscrita ao Ocidente. “Evolução” continua sendo utilizada como sinônimo de progresso, melhora e avanço. Ao final do texto, também há uma figura com cinco imagens: esqueletos fossilizados do povo de Cro-Magnon; reconstrução do rosto de Luzia, considerado o fóssil humano mais antigo da América Latina; pinturas rupestres na caverna de Lascaux, na França; pesquisadora de pele escura utilizando um microscópio como exemplo de tecnologia contemporânea; e um museu no Rio de Janeiro. A legenda da figura afirma que a cultura e a tecnologia são características específicas da espécie humana moderna. Nessas imagens, que mudaram da obra anterior para essa, há uma redução das referências diretas à Europa. Permanecem o povo de Cro-Magnon e a pintura rupestre na

França, mas sai a foto de um museu de Madri para entrar uma do Rio de Janeiro e o homem de pele clara manipulando um microscópio dá lugar a uma pesquisadora mulher de pele escura. No entanto, permanece a ideia de uma Europa, ou um Ocidente, mais “evoluído” cultural e tecnologicamente. Esses textos apenas reforçam como há uma representação de opostos: uma África pré-histórica, natural, do passado, não civilizada e uma Europa culturalmente e tecnologicamente superior.

Essas representações, como venho mostrando, são resultado de um intenso processo de apropriação e invenção de um conjunto de formas de sentidos empregados para observar o continente africano (OLIVA, 2007). Nessa multissecular tradição de imagens e representações construídas sobre a África e seus povos há a produção de um grande número de estigmas e leituras depreciativas. Apesar de sua origem antiga, o seu estabelecimento enquanto “realidade”, produz reflexos que nos chegam até os dias de hoje. Muitas vezes esses reflexos são imprecisos e espelham formas que não são as originais, mas que se fazem presentes entre nós com maior ou menor intensidade (OLIVA, 2008). Quando afirmo que as representações encontradas nos discursos sobre Genética e Evolução estão filiadas a esse regime representacional racializado, não estou afirmando que é exatamente a mesma representação encontrada na Antiguidade, no início da Modernidade ou no colonialismo, mas sim que possui afiliações a essas representações, ou seja, são influenciadas por elas em maior ou menor grau.

Nesse contexto, essa representação está ligada às imagens historicamente divulgadas sobre os europeus, sempre associadas ao progresso tecnológico, à ideia de que suas civilizações eram superiores ou ainda de que as mentes e estruturas europeias eram as mais complexas do mundo (OLIVA, 2005). Além do que mostrei até agora, essa dicotomia também pode ser evidenciada através dos cientistas e pesquisadores citados nos discursos sobre Genética e Evolução. A grande maioria dos cientistas e pesquisadores citados são europeus ou estadunidenses, sendo que não há nenhum africano ou africana (ver quadro 15).

Quadro 15 - Nacionalidade dos cientistas e pesquisadores presentes nos discursos sobre Genética e Evolução (AMABIS; MARTHO, 1997; 2006; 2016)

Nacionalidade/Obras	Europeus/Estadunidenses	Australianos	Brasileiros	Não especificado
Amabis e Martho (1997)	13 (76,47%)	0	0	4 (23,53%)

Amabis e Martho (2006)	24 (63,16%)	2 (5,26%)	1 (2,63%)	11 (28,95%)
Amabis e Martho (2016)	42 (79,25%)	1 (1,88%)	4 (7,55%)	6 (11,32%)

Fonte: elaboração da própria autora (2021).

Na maioria dos casos em que cientistas aparecem nos discursos sobre Genética e Evolução há a especificação da nacionalidade do mesmo, sendo a maioria europeus ou estadunidenses, uma quantidade pequena de australianos e brasileiros e alguns não são identificados. Quando a nacionalidade do cientista não era especificidade pelo texto, não procurei por essa fora do discurso analisado, uma vez que o objetivo é analisar os sentidos produzidos pelos discursos em investigação.

Enquanto a África aparece apenas como natureza selvagem, a Europa e os Estados Unidos aparecem como produtores de conhecimento científico e de uma ciência que estuda essa natureza selvagem. A imagem dos cientistas é produzida e reiterada como a de uma pessoa branca, europeia ou eurodescendente, como já apontaram outras pesquisas (PEDREIRA, 2014; ROSA; SILVA, 2015, por exemplo), levando-nos a constatar que o suposto “sujeito universal” da Ciência é um homem branco ocidental (SARDENBERG, 2001). Há aqui uma corroboração do europeu como único sujeito cognoscente válido (CARNEIRO, 2005). Nesse contexto, pelo menos nos discursos sobre Genética e Evolução, os africanos estão excluídos do exercício da produção de conhecimento científico. É importante destacar que, mesmo quando as atividades científicas são na África, os cientistas africanos não aparecem como integrantes dos grupos de pesquisa. Por exemplo, as inúmeras vezes em que o continente africano aparece como local onde se encontram fósseis, os pesquisadores responsáveis por esses sítios arqueológicos são europeus ou estadunidenses, mesmo esses sítios sendo na África. Onde estão os paleontólogos e arqueólogos africanos? Nem quando os estudos são no continente africano, a ciência africana emerge, a África está cristalizada na natureza selvagem pré-histórica, não há espaço para mais nada.

Há quatro momentos em que os aspectos civilizacionais e científicos poderiam ter sido estabelecidos para o continente africano, mas seus sentidos escapam na medida em que os analisamos em sua acumulação histórica, ou seja, na intertextualidade. Três desses momentos são as pesquisas frequência alélica²⁶ apresentadas pelos discursos. No momento em que os

²⁶ Estimativa da proporção de gametas produzidos em uma população que contém um alelo particular de um determinado gene (HICKMAN *et al*, 2016).

autores citam estudos populacionais feitos na África poderiam ter emergido universidades africanas, cientistas africanos ou institutos de pesquisa. No entanto, não há significados que indiquem que os estudos foram conduzidos por pesquisadores africanos, a África aparece apenas como objeto de pesquisa. Conforme mostra Oliva (2005), durante e após o colonialismo o continente africano foi um objeto de estudos conduzidos pelos colonizadores. A África, os africanos e os negros em geral, frequentemente, são um objeto da Ciência, uma possível fonte de compreensão da evolução humana e de experimentos científicos. Assim, o africano aparece descartado da condição de produção de saber (CARNEIRO, 2005). Nesse contexto, nos discursos sobre Genética e Evolução, há tão somente uma confirmação da reificação dos africanos e do próprio continente. O quarto momento é na rápida passagem sobre o Antigo Egito no discurso mais recente sobre Evolução, onde poderiam emergir significados a respeito de uma civilização africana. No entanto, esses sentidos não se concretizam na medida em que não se diz que o Egito fica na África. Pode parecer um pouco óbvio esse fato, mas há uma histórica des-associação da antiga civilização egípcia do continente africano. Como aponta Oliva (2007), o Antigo Egito ficou muito mais associado ao chamado Crescente Fértil do que ao continente africano propriamente dito. Dessa forma, a menção explícita do Egito na África se reveste de grande importância, como também destaca o autor.

Essa representação da África, fundada em uma necessária contraposição com a própria Europa, ou seja, essa construção do “Eu” europeu a partir do “Outro”, pode ser recuperada de forma exemplar na construção da alteridade grega. Segundo Klaas Wortmann (2000 *apud* OLIVA, 2007) na Grécia Antiga, o critério empregado para definir outras sociedades nascia do esforço dos próprios gregos de produzir uma percepção de quem eles seriam ou ainda o que os caracterizaria diante de povos diferentes e diante deles mesmos. Havia uma lógica de enxergar no observado uma imagem invertida do observador. Nesse processo, os gregos mesclavam a noção de civilização com sua própria identidade. Assim, conforme Oliva (2007), do lado de fora da civilização resta a barbárie e a selvageria, enquanto dimensões antagônicas à ideia de civilização. Segundo Carneiro (2005), progresso, ordem e disciplina são as palavras centrais que caracterizam a oposição entre europeus e não-europeus. A autora afirma que “A desmoralização cultural do Outro realiza a um só tempo a supervalorização do Mesmo e a negação do Outro.” (CARNEIRO, 2005, p. 107). Ou, ainda, nas palavras da autora, o Não-ser afirma o Ser. O Ser subtrai do Não-ser aquilo que define o Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização (CARNEIRO, 2005). Em suma, os africanos foram identificados com a natureza, simbolizando o “primitivo” em oposição ao “mundo civilizado”,

como indica Hall (2016). Segundo o autor, o discurso da ideologia racializada, característico do escravismo, está estruturado em um conjunto de oposições binárias. Existe a poderosa oposição civilização (branco) e selvageria (negro); a oposição entre características biológicas ou corporais das ditas raças negra e branca; distinções em torno da suposta ligação entre, de um lado, as raças brancas e o desenvolvimento intelectual, ou seja,

[...] requinte, aprendizagem e conhecimento, crença na razão, presença de instituições desenvolvidas, governo formal, leis e “contenção civilizada” em sua vida emocional, sexual e civil, os quais estão associadas à “Cultura” (HALL, 2016, p. 167).

Do outro lado, há a suposta ligação entre as raças negras e tudo que é instintivo:

[...] a expressão aberta da emoção e dos sentimentos em vez do intelecto, falta de “requinte civilizado” na vida sexual e social, dependência dos costumes e rituais e falta de desenvolvimento de instituições civis, tudo isso ligado à “Natureza” (HALL, 2016, p. 168).

Nesse processo de “outrização” do que era, primeiramente não grego, e, depois, não europeu, África e América, segundo Mudimbe (1994 *apud* OLIVA, 2007) foram concebidas como corpos exóticos, como espaços de longa distância. Os relatos de viajantes, pesquisadores e comerciantes da época colonial estavam embebidos de uma convicção de que a Europa seria o exemplo de um agrupamento civilizatório e religioso superior às outras populações do mundo. (OLIVA, 2007). E, dessa forma, durante o colonialismo e para além dele, ao longo do século XX uma série de produções literárias e cinematográficas, por exemplo, continuaram contribuindo de forma decisiva para a perpetuação e propagação de imagens de africanos associados a seres primitivos, submissos, dominados, selvagens, animalizados, canibais, lascivos e inferiores (OLIVA, 2007). Os ecos desse processo de “outrização” são vistos nos discursos sobre Genética e Evolução investigados. A construção de uma África pré-histórica, selvagem e homogênea destaca-se na contraposição de uma Europa de onde saem os pesquisadores para estudar o mundo selvagem; de uma Europa específica, em que podemos distinguir seus países e as regiões dentro dos países; uma Europa que raramente aparece em sua dimensão natural, em suma, uma Europa civilizada. A oposição entre “natureza” (África) e “cultura” (Europa) aparece de forma muito clara.

Daí emerge a concepção de um continente que não tem história, conforme apontei anteriormente, influenciando a construção de uma representação apenas do passado geológico e não do passado histórico da África. As postulações de Hegel são ilustrativas desse pensamento, uma vez que, segundo Hernandez (2005), Hegel pode ser considerado um porta voz do pensamento hegemônico do final do século XVIII e de todo século XIX. O filósofo afirmou a inexistência de história na África ou sua insignificância para a humanidade

(HEGEL, 1995 *apud* OLIVA, 2005). Para Hegel (1928 *apud* HERNANDEZ, 2005), o continente africano não apresentava interesse histórico próprio e nunca forneceu nenhum elemento à civilização. Ainda segundo o autor, a África esteve sempre fechada ao contato com o resto do mundo, sendo o país da criança, onde não poderia haver história. Dentro dessa perspectiva, os africanos seriam incapazes de qualquer criação ou invenção que pudesse transformar suas realidades ou exigisse conhecimentos “complexos” (OLIVA, 2005). Esse também era o pensamento imperial, considerando que a África não tem povo, não tem nação e não tem Estado e, além disso, não tem passado, portanto, não tem história (HERNANDEZ, 2005). Assim, o continente africano foi reduzido a um estado de selvageria, onde predomina a natureza e onde não se produz cultura nem história (HERNANDEZ, 2005).

A construção de um regime representacional que produz sentidos sobre um continente imóvel, perdido no tempo e no passado subsidiam a imagem de um continente pré-histórico e estritamente ligado a aspectos naturais nos discursos sobre Genética e Evolução. Os resultados encontrados por mim nessa pesquisa mostram como ainda há um conjunto cristalizado de estereótipos e informações superficiais em relação à África, como caracterizou Oliva (2007) em pesquisa com livros didáticos de História. Os discursos sobre Genética e Evolução reforçam o lugar que Oliva (2008) chamou de “desprestígio cultural” relegado ao continente africano desde a tradição greco-romana. Essa representação é resultado da associação de imagens que chegam do passado com nossas ações mentais contemporâneas cotidianas (OLIVA, 2007). Frequentemente é através desse tipo de representação que a África é apresentada na sala de aula, como bem lembra Oliva (2005). Ainda segundo o autor, dessa experiência os alunos passam para outra, que é o silêncio ou a manutenção dessas imagens. Assim, o autor aponta para a necessidade de a atual abordagem simplista e superficial dos manuais escolares sobre a África, partir para um exercício de desconstrução desse imaginário para a construção de um conhecimento mais apropriado e abrangente sobre o continente.

Não estou aqui de forma nenhuma endossando uma noção positivista moderna de progresso em relação à natureza, à cultura e à civilização. Rejeito a ideia de que o caminho da humanidade seria a “evolução” em direção à civilização e ao progresso (esses representados de forma exclusiva pela Europa), como postulou parte da filosofia moderna ocidental (CARNEIRO, 2005; GROSGOUEL, 2018; HERNANDEZ, 2005; OLIVA, 2007) e as teorias raciais do final do século XIX e início do século XX (SCHWARCZ, 1993). Aliás, nesse contexto, a própria ideia de caminho em direção a algo é questionável e desaprovável em termos das concepções contemporâneas de evolução biológica. O que ocorre é que os sentidos são produzidos dentro da história e da cultura, e significam em meio a relações de

poder (HALL, 2016). Essas relações de poder fabricaram uma oposição entre natureza e civilização, que por mais que seja falsa, produz seus efeitos. E esses efeitos não podem ser eliminados da representação que os discursos sobre Genética e Evolução constroem sobre a África, sobretudo quando há uma contraposição à representação da Europa. Esse regime representacional é fundado na prática conhecida como estereotipagem. Essa prática representacional produz efeitos essencializadores, reducionistas e naturalizadores que atuam reduzindo o objeto representado a algumas poucas características simples e essenciais, representadas como sendo fixas por natureza (HALL, 2016). Conforme aponta Silva (2001), o estereótipo indica fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos sociais são descritos. O autor aponta que no processo de conhecer o outro,

[...] o estereótipo funciona como um dispositivo de economia semiótica. No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade (SILVA, 2001, p. 50).

Nesse processo, o outro é fixado, congelado, imobilizado. O estereótipo é um esforço de contenção da fluidez. Na representação através do estereótipo, “[...] o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização.” (SILVA, 2001, p. 51).

Dyer (1977 *apud* HALL, 2016) faz uma importante distinção entre tipificação e estereotipagem. O argumento de Dyer é que sem a utilização de tipos seria difícil extrair sentido do mundo. Hall (2016) lembra que nós compreendemos o mundo quando nos referimos a objetos individuais, pessoas ou eventos em nossa cabeça através de um regime geral de classificação em que eles se encaixam, de acordo com nossa cultura. Hall (2016) aponta que “[...] nós entendemos ‘o particular’ em termos de seu ‘tipo’.” (p. 190). Assim, a tipificação é fundamental para a produção de sentido. Segundo Dyer, sempre damos sentido às coisas através de categorias mais amplas. Hall (2016), como exemplo, aponta que “sabemos” algo sobre alguma pessoa ao pensarmos sobre os papéis que ela executa. Nossa imagem do que a pessoa “é” constrói-se através das informações que acumulamos ao localizá-la dentro dessas diferentes ordens de tipificação. Segundo Dyer um tipo é qualquer caracterização simples, facilmente compreendida, bem como amplamente reconhecida. O diferencial do estereótipo é que ele se apossa dessas características e tudo sobre aquele grupo social ou objeto cultural é reduzido a esses traços que são exagerados e simplificados. Ou seja, “[...] a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’.” (HALL, 2016, p. 191). Além disso, a estereotipagem estabelece uma estratégia de cisão, em que divide o

normal e aceitável do anormal e inaceitável. Depois ela exclui tudo que não cabe, aquilo que é diferente. Para Dyer um sistema de tipos sociais e estereótipos aponta tudo que está dentro e fora dos limites de normalidade. Os tipos sociais definem aqueles que vivem segundo as regras da sociedade e os estereótipos se referem aqueles que as regras sociais são delineadas para excluir, sendo os estereótipos mais rígidos que os tipos sociais (DYER, 1977 *apud* HALL, 2016). Hall (2016) indica que,

A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que não pertence ou é o “Outro”, entre “pessoas de dentro” (*insiders*) e “forasteiros” (*outsiders*), entre nós e eles (p. 192).

Hall continua, “A estereotipagem facilita a ‘vinculação’, os laços, de todos nós que somos ‘normais’ em uma ‘comunidade imaginária’; e envia para o exílio simbólico todos Eles, ‘os Outros’, que são de alguma forma diferentes, ‘que estão fora dos limites’.” (p. 192). Hall (2016) aponta outra questão em relação à estereotipagem que é o fato dela tender a ocorrer onde há enormes desigualdades de poder. O estereótipo é dirigido contra um grupo subordinado ou excluído. Nesse contexto, Hall lembra que, como argumentou Derrida (1972 *apud* HALL, 2016), nessas oposições binárias não há coexistência pacífica, o que há é uma hierarquia violenta. A estereotipagem classifica pessoas, eventos, coisas, segundo uma norma e define os excluídos como “Outro” (HALL, 2016). Na prática da estereotipagem há uma conexão entre representação, diferença e poder, funcionando como um exercício de violência simbólica (HALL, 2016).

Essas imagens produzidas pelos discursos sobre Genética e Evolução a respeito da África operam nessa oposição binária entre civilização e natureza, que remetem a um exercício de violência simbólica. Elas não podem ser entendidas fora dessas relações de poder que fabricam a África como o “Outro” da Europa, como o “Outro” da civilização. É nesse contexto que a representação da África nesses discursos caracteriza-se como estereotipagem e, portanto, integra um regime racializado de representação. O continente africano fica confinado em um exílio simbólico que o exclui do complexo civilizacional, característico da humanidade, mas exclusivo da Europa. Nesse sentido, ajuda a produzir distorções, visões simplificadas e reducionistas sobre o continente africano. Assim, age na contramão de uma educação comprometida com relações étnico-raciais mais saudáveis, pois produz mais mistificações e mitificações sobre a África, ao confiná-la em uma representação reducionista, ao invés de combatê-la. Nesse contexto, um ponto importante é que os estereótipos referem-se ao que é imaginado, bem como ao que é percebido como “real” (HALL, 2016), ou seja,

mesmo que essa oposição seja falsa ou que discordemos dela, ela é imaginada e percebida como real.

Os discursos sobre Genética e Evolução podem ser, precipitadamente, entendidos como espaços não adequados para a composição de uma representação menos restritiva sobre o continente africano. No entanto, é exatamente na Evolução que reside o centro do argumento racialista dos séculos XIX e XX. As formulações sobre pretensas diferenças raciais entre as populações do mundo ganham ar de conhecimento científico a partir do século XIX. As concepções do Evolucionismo Social e do Determinismo Racial/Darwinismo Social, colocaram os africanos nos últimos degraus da “evolução” das “raças” humanas (OLIVA, 2005). Dentro da Antropologia, tanto os deterministas quanto os evolucionistas articulavam referenciais biológicos e sociais com traços sociais e culturais. Os deterministas acreditavam que a diferença entre os grupos humanos era insuperável, sendo que os negros seriam sempre inferiores enquanto os brancos sempre superiores (OLIVA, 2005). Oliva aponta que, para os darwinistas sociais a capacidade de construir uma civilização era uma qualidade exclusiva de algumas “raças”, principalmente a branca. Já outras “raças”, como a negro africana, seriam incapazes de alcançar o progresso, a civilização e a perfeição. Ainda segundo Oliva (2005), essas teorias tiveram uma influência central nas representações construídas sobre os africanos a partir do século XIX, que influenciam nosso olhar para a África até hoje. Nesse contexto, a dominação imperial, a imposição do cristianismo e dos valores europeus eram justificadas pela inferioridade biológica, mental e espiritual dos africanos. Estudos sobre os Pigmeus, Hotentotes e Bosquímanos, por exemplo, seriam a prova da inferioridade dos africanos, para os europeus. Eles seriam a ligação evolutiva entre macacos e homens, sendo os africanos mais próximos dos grandes símios do que dos humanos (OLIVA, 2005; GOULD, 2014). Assim, o caminho da humanidade seria a “evolução” em direção à civilização e ao progresso, sendo o grau mais baixo dessa escala a África e o mais alto a Europa. Dessa forma, o discurso sobre Evolução - que é onde a África aparece com mais frequência - é recheado de representações viciadas sobre a África desde o final do século XIX. Nesse contexto, em uma conjuntura de real engajamento com o dismantelamento dessa imagem depreciativa do continente africano, o discurso sobre Evolução deveria ser contundente em contrapor esse regime racializado. Deveria haver uma preocupação em desqualificar a noção de “evolução” como progresso, sobretudo na forma como foi utilizada pelo Darwinismo Social e no movimento eugênico, especialmente por esse último ser um dos pilares fundadores da nação brasileira. Além disso, é fundamental ter em mente que, “[...] as reproduções visuais das práticas de representação são apenas metade da história.” (HALL, 2016, p. 200). Para o autor, a outra metade encontra-

se no que não está sendo dito, é o significado mais profundo, aquele que está sendo fantasiado, que não pode ser mostrado. O significado mais profundo está no que não é dito, o que não se pode dizer (HALL, 2016). Ao não dizer o livro não se compromete com uma educação mais positiva das relações étnico-raciais, não se compromete com um desmantelamento de um imaginário distorcido sobre a África, os africanos, seus descendentes na diáspora, sobre a Europa, os europeus e seus descendentes na América. Os discursos sobre Genética e Evolução se calam sobre a própria formação da sociedade brasileira, que está fundada em uma noção racista de evolução biológica em prol da produção e manutenção de injustiças sociais variadas. Desmantelar essa articulação de “evolução” e progresso deveria ser central para um discurso escolar sobre Evolução. Mas o que ocorre, é justamente o oposto, é o endossamento de imagens fixadas, sem nenhum tipo de contestação do regime representacional racializado. Como aponta Silva (2014, p. 91),

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Nesse contexto, a partir do momento em que existe uma representação estereotipada do continente africano que há muito é criticada e que contribui para uma visão reducionista, simplista e racista da África, seria esperado que um currículo comprometido com uma educação mais justa das relações étnico-raciais, ajudasse a questionar essa forma dominante de representação e não que a reforçasse.

Ainda é importante salientar que as imagens pré-históricas e de natureza apresentadas sobre a África não são falsas. As florestas, os fósseis, a fauna de grandes mamíferos, a história evolutiva de determinados clados²⁷, os eventos geográficos importantes para a história evolutiva de determinados grupos de animais, estão lá, sem dúvida. Mas essas realidades não definem e não sintetizam o que é a África. O problema está em só fazer referência à África a partir dessas dimensões. Como bem já argumentou Oliva (2005), a África é muito mais que isso. E, parafraseando o autor, há muito mais do que florestas e fósseis no passado e no presente do continente africano.

²⁷ Um clado é grupo constituído por uma espécie ancestral e todos os seus descendentes, compondo um ramo específico em uma árvore filogenética (HICKMAN *et al.*, 2016).

8 CAPÍTULO 8 - A NATURALIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA

Depois do grande Big Bang, surgimos
E até hoje me pergunto:
Quem fomos, quem somos, quem seremos?
A classificação é homem, o animal que fala
Fala verdade ou mentira, fala
(Ele é homem)
Fala d'amor ou fala d'ódio, fala
(Ele é homem)
Como néscio ou como sábio, fala
(Ele é homem)
Como plebeu ou como nobre, fala
(Ele é homem)
Ele fala, ele é homem
Ele fala, ele é homem
Pitecantropo seremos
Sinantropo seremos
Africanthropus seremos
Homem de Neandertal, quimera
Homo sapiens de veras
Antropologicamente, existe a linha fria mongol
Antropologicamente, existe a linha morna da raça branca
Antropologicamente, existe a linha quente da raça negra
Vem do Chade
(Da raça negra)
Vem o homem
(Da raça negra)
Vem do Chade
(Da raça negra)
Vem o homem

Homem! O Animal Que Fala, Matheus Aleluia *in* Cinco Sentidos, Matheus Aleluia, 2010.

8.1 “RAÇA”, “ETNIA” E COR DA PELE: ENTRE A GENÉTICA E AS IDENTIDADES SOCIAIS

As Ciências da Natureza exerceram um papel fundamental na instituição do racismo moderno. Aquela área que veio a se denominar Biologia foi um dos alicerces na construção do racismo científico e do determinismo biológico. Especialmente a incipiente Evolução, ao final do século XIX e início do século XX, protagonizou as principais elaborações acerca de uma pretensa correlação direta e determinada entre características biológicas e lugares sociais (ver SCHWARCZ, 1993 e MUNANGA, 1999, por exemplo). Nesse contexto, a Biologia atuou fornecendo o aparato científico para uma naturalização da diferença e da desigualdade. É importante dizer que, por certo tempo isso foi ciência, só depois virou pseudociência, como aponta Guimarães (2008), ou seja, o racismo científico, durante os séculos XVIII e XIX fazia parte da boa ciência, sendo que a noção de inferioridade biológica dos não brancos foi defendida por grandes nomes da Ciência Moderna (ver GOULD, 2014).

No caso brasileiro as teorias raciais foram intensamente debatidas e subsidiaram o projeto de nação da República, tendo como central a política de mestiçagem e embranquecimento. Essas teorias raciais bebiam, sobretudo, na fonte da Evolução, em sua transfiguração racista, o Darwinismo Social, na eugenia galtoniana e seus desdobramentos (SCHWARCZ, 1993; GUIMARÃES, 1995; VEIGA, 2000). Com o avanço das teorias raciais, particularmente da eugenia e do higienismo, pelo mundo e seus resultados horrendos, culminando no holocausto judeu perpetrado pelo nazismo alemão, o determinismo biológico passa a ser profundamente rechaçado. Há agora um esforço mundial em mostrar o caráter não-científico e mitológico da noção de “raça” e denunciar as consequências bárbaras do racismo²⁸ (GUIMARÃES, 1995). Nesse contexto, a Biologia volta à cena, mas dessa vez para banir o conceito de seu uso científico, social e político. Mais tarde, a Genética com sua autoridade gênica, entra em cena para decretar de forma incontestante a inexistência de “raças” na espécie humana (GUIMARÃES, 2011; WADE, 2017a).

Diante desse protagonismo que Evolução e Genética tiveram na constituição (e sua posterior desconstituição) da noção de desigualdade inata e imutável de grupos não brancos, baseada na fixação da diferença na biologia – em um processo de racialização - questiono quais sentidos os discursos sobre Evolução e Genética escolar produzem hoje sobre identidade e diferença. A noção de “raça”, obviamente, pode nos dizer muito sobre esse processo. Além disso, a cor da pele também é um importante marcador a ser analisado quando se discute racialização, sobretudo no contexto brasileiro. Como indica Guimarães (1995), a noção de “cor”, durante muito tempo predominou tanto no cotidiano quanto nas análises sociais das relações raciais brasileiras. Nesse contexto, a cor da pele se mostra um importante indicador para compreender os processos de produção de identidade presentes nos discursos analisados. Outro indicador importante é a “etnia” que, a partir do início da segunda metade do século XX, vem ocupando diferentes lugares na classificação da espécie humana. Nesse sentido, questiono se “etnia” é mobilizada pelos discursos e, se sim, como ocorre esse

²⁸ É importante pontuar que precisou que judeus sofressem um genocídio para que o Ocidente, pela primeira vez, enxergasse os horrores do racismo e se preocupasse em construir políticas antirracistas para o mundo. Quando as vítimas de genocídios eram negros, indígenas e amarelos, cujos algozes eram os brancos ocidentais, não havia nenhum choque do Ocidente quanto aos “horrores do racismo”. Como bem aponta Césaire (1978), aqueles que se revoltaram contra o nazismo alemão, foram, antes, seus cúmplices, toleraram-no, fecharam-no os olhos, legitimaram-no, porque até então ele apenas havia sido aplicado a não europeus. Césaire continua, “[...] no fundo, o que não se perdoa a Hitler não é o *crime* em si, o *crime contra o homem*, não é a *humilhação do homem em si*, é o crime contra o homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os ‘coolies’ da Índia e os negros da África estavam subordinados.” (p. 18, destaques do autor). E completa “E aí está a grande censura que dirijo ao pseudo-humanismo: o ter, por tempo excessivo, apoucado os direitos do homem, o ter tido e ainda ter deles uma concepção estreita e parcelar, parcial e facciosa e, bem feita as contas, sordidamente racista.” (p. 18).

emprego. Assim, examinei as representações sobre “raça”, “cor da pele” e “etnia” nos discursos sobre Genética e Evolução.

8.1.1 “Raça”: O Conceito e a Aplicação para Seres Humanos

Nessa seção abordo como a ideia de “raça” é produzida pelos discursos sobre Genética e Evolução. Examinei o conceito de “raças” fabricado pelos discursos e quando essa ideia é aplicada, procurando entender se o conceito era utilizado com um único sentido ou se apareciam sentidos variados. Conferi especial atenção à utilização de “raça” em relação à espécie humana, onde pude constatar uma relevante mudança: se nos discursos mais antigos se afirmava de forma inequívoca a existência de “raças” na espécie humana, nos mais recentes há uma afirmação da inexistência dessas. Já os discursos intermediários silenciam sobre essa questão.

8.1.1.1 A “Raça” nos Discursos sobre Genética e Evolução Anteriores às DCNERER

Nessa porção no *corpus*, menções à “raça” aparecem cinco vezes nos discursos sobre Genética e Evolução e ainda ganha uma definição do Dicionário Remissivo. O significante “raça” aparece explicitamente no discurso sobre Genética em três trechos. Em todos esses trechos raça é utilizada para se referir a diferentes tipos de animais que servem como exemplo de um tipo específico de herança. Já no discurso sobre Evolução, a “raça” aparece em dois trechos. Em uma das ocorrências essa é definida e considerada sinônimo de subespécie. Segundo os autores, “raças” ou subespécies são “Populações de uma mesma espécie que apresentam diferenças gênicas entre si [...]” (AMABIS; MARTHO, 1997, p. 561). Em outra ocorrência os autores afirmam de forma inequívoca a existência de “raças” na espécie humana e ainda destacam a diversificação genética e morfológica da mesma, o que teria dado origem às diferentes “raças”. A “raça” ainda aparece no Dicionário Remissivo na letra R, onde os autores definem “raça” ou subespécie novamente. Segundo os autores, “raça” ou subespécie é “Cada um dos grupos geneticamente distintos de uma espécie”. (p. 652, destaque dos autores).

8.1.1.2 A “Raça” nos Discursos Sobre Genética e Evolução Contemporâneos às DCNERER

Avançando um pouco na nossa linha do tempo, o significante “raça” agora aparece em seis ocasiões nos discursos sobre Genética e Evolução, além de em uma definição no Glossário. O discurso sobre Genética menciona “raça” quatro vezes: duas referências a galinhas e duas referências a cães. Já no discurso sobre Evolução há duas menções à “raça”: uma referência a cães e outra a um hominídeo, o *Homo florensiensis*. Além disso, também aparece em uma definição do Glossário da edição, onde na letra S aparece o verbete

“Subespécies ou raças”, cuja definição é: “Populações de mesma espécie que diferem entre si quanto a determinadas características.” (AMABIS; MARTHO, 2006, p. 811). Podemos observar que “raça” é utilizada para classificar grupos de animais, assim como nos discursos mais antigos. Em cinco ocasiões (quando se refere a galinhas e cães), “raça” define diferentes grupos de animais dentro de uma espécie, o que está de acordo com a definição oferecida pela obra no Glossário. No entanto, em uma ocorrência essa definição parece ser extrapolada, onde “raça” não significa “populações de mesma espécie que diferem entre si”, significa espécies diferentes. Nessa ocorrência, uma espécie toda, *Homo florensiensis*, é subsumida no conceito de “raça”, ou seja, “raça” se torna sinônimo de espécie.

No que diz respeito à espécie humana não há, nem no discurso sobre Genética nem no discurso sobre Evolução, nenhuma menção direta sobre “raças”. Os efeitos do banimento da “raça” da Ciência e do debate público, bem como as exigências colocadas pelas DCNERER, parecem começar a emergir resultando em um silêncio a respeito da temática. Esse silêncio é rompido mais recentemente, onde a “raça” na espécie humana volta a ser um tema nos discursos sobre Genética e Evolução.

8.1.1.3 A “Raça” nos Discursos sobre Genética e Evolução Posteriores às DCNERER

Pude encontrar nove ocorrências do significante “raça” nos discursos examinados. No discurso sobre Genética há quatro menções explícitas à “raça”: duas referências a galinhas e duas referências a cães. Já no discurso sobre Evolução, a “raça” aparece cinco vezes: uma referência genérica a raças de animais, uma definição, uma referência a cães, uma referência a cavalos e uma referência à espécie humana. Nesse momento “raça” aparece como sinônimo de subespécie:

Subespécies, ou raças, são populações de mesma espécie que diferem entre si quanto a determinadas características. A distinção entre as subespécies se mantém, em condições naturais, porque os membros das subespécies não se cruzam ou o fazem em frequência muito baixa (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 137).

Segundo os autores, a dificuldade no cruzamento se dá pelo isolamento geográfico prévio entre as subespécies. Se essas subespécies entrarem em contato e cruzarem livremente, as diferenças raciais tendem a desaparecer devido à mistura genética, apontam os autores. Assim, podemos entender que “determinadas características” são características genéticas. Os autores ainda afirmam que devido ao isolamento e adaptação, as subespécies tendem a manter e acentuar sua identidade. O discurso sobre Genética apresenta uma oscilação com relação aos sentidos produzidos sobre a “raça” para animais não humanos. Há um momento em que a

“raça”, em vez de aparecer como sinônimo de subespécie aparece como categoria subordinada a essa. Nessa passagem os autores afirmam existirem 32 subespécies de lobo (*Canis lupus*) e que o cão doméstico (*Canis lupus familiares*) é uma delas. Em seguida, os autores citam uma “raça” de cão doméstico, o pastor alemão, ou seja, “raça”, nessa situação, transformou-se em uma categoria subordinada à subespécie.

No que diz respeito à espécie humana, a “raça” volta aos discursos sobre Genética e Evolução onde é descartada como categoria para classificação da humanidade. O texto “Receita para uma humanidade desracializada”, apresentado no quadro “Ciência e cidadania”, ao final do capítulo de “Evolução humana”, cumpre o papel de afirmar a inexistência de “raças” humanas.

É visível que, em relação à espécie humana, houve uma mudança notória nos discursos. Se nos discursos mais antigos a existência de “raças” na espécie humana era declarada, esses se silenciam com o passar do tempo, mas, mais recentemente, a “raça” volta para ser negada enquanto categoria de classificação da humanidade. Aliás, não apenas uma negação, mas uma reivindicação para o banimento definitivo desse significante. A seguir analiso mais detidamente como ocorre esse movimento de afirmação e negação de “raças” na espécie humana.

8.1.2 As “Raças” Humanas nos Discursos sobre Genética e Evolução

O significante “raça” relacionado à espécie humana aparece explicitamente somente no discurso mais antigo e no mais recente. Anteriormente às DCNERER, a existência de “raças” na espécie humana é um fato afirmado abertamente no discurso sobre Evolução. Mais recentemente, podemos observar uma oposição a esse pensamento, com a negação da existência de “raças” através de um texto do geneticista Sérgio Pena.

É no âmbito do discurso sobre Evolução que emergem os conteúdos sobre “raça” na espécie humana, especificamente na temática da evolução humana. No discurso mais antigo, ao abordar a evolução da espécie humana moderna (considerada *Homo sapiens sapiens*), é afirmado que “Nas diferentes regiões do planeta, onde foram submetidas a diferentes pressões seletivas, as populações humanas diversificaram-se genética e morfológicamente, dando origem às diferentes raças.” (AMABIS; MARTHO, 1997, p. 578). Aqui examino um discurso que data do final da década de 1990, período em que a noção de “raça” em seus aspectos ditos biológicos, já havia caído em descrédito há algumas décadas (ver GUIMARÃES, 2008 e SEPULVEDA; LIMA; RIBEIRO; ARTEAGA, 2019, por exemplo). Em livros de Biologia dos Estados Unidos e do Canadá da década de 1990, por exemplo, já era raro o aparecimento

da noção de “raça” para definir a espécie humana (WILLINKY, 1994 *apud* STELING, 2007). Mesmo assim, há uma permanência dessa ideia enquanto classificação fenotípica e genética da população no discurso sobre Evolução investigado. Mesmo que a própria Biologia tenha trabalhado para banir o conceito, não só seu uso científico, mas também seu uso social e político, a “raça” é ainda produzida como categoria válida para a espécie humana. Mas o efeito desse banimento vai aparecer nos discursos posteriores. Nos discursos sobre Genética e Evolução contemporâneos às DCNERER, a “raça” não é mencionada em relação à espécie humana. De forma explícita, esses discursos não afirmam nem negam a existência delas. O fato da “raça” ter sido ablegada pela Ciência, além da instituição do marco legal a partir da lei 10.639/03, parece produzir seus efeitos, resultando em um silenciamento. Isso difere do que, por exemplo, encontrou Silva (2005) que, analisando livros didáticos de Ciências do início dos anos 2000, aponta que as obras incorporaram um consenso de que “raça” não existe. Já nos discursos analisados por mim, em um período contemporâneo às DCNERER, não há uma tentativa de negação da “raça” enquanto meio de classificação da espécie humana, mas um silêncio. Podemos dizer que há aquilo que Orlandi (2015) chama de silêncio local (ou censura), isto é, não se diz aquilo que se poderia dizer, mesmo que se saiba não se diz. A temática da “raça” na espécie humana passa a ser um assunto a ser evitado. A noção de “raça” não aparece como desacreditada cientificamente, ela simplesmente não aparece, há um banimento da temática em si. No entanto, os discursos mais recentes recuperam a “raça” enquanto temática a ser abordado no ensino de Biologia.

Nos discursos posteriores às DCNERER a questão das “raças” humanas volta à tona. Ao final do capítulo “Evolução humana”, aparece o quadro “Ciência e cidadania”, que apresenta o texto “Receita para uma humanidade desracializada”. O artigo é de autoria de Sergio Danilo Pena, apresentado como professor titular do Departamento de Bioquímica e Imunologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tal texto foi originalmente publicado na revista de divulgação científica “Ciência Hoje” em 2009. Agora, diferentemente do discurso mais antigo, a “raça” é tomada como uma categoria não significativa para a espécie humana. No referido artigo, o autor desenvolve uma argumentação a fim de convencer o leitor de que não existem “raças” na espécie humana do ponto de vista biológico. Nesse processo argumentativo, Pena afirma a grande variedade morfológica dos seres humanos, especialmente entre os grupos de diferentes continentes. Segundo o autor essa diversidade serviu de base para a divisão da humanidade em “raças”. Pena cita como “a mais influente proposta” de “raças” humanas, a classificação do antropólogo Johann Friedrich Blumenbach. Segundo o autor, essa classificação persistiu até o século XX quando foi

demonstrada a impossibilidade de separar a humanidade em categorias raciais biologicamente significativas, seja qual for o critério adotado. Para sustentar seu argumento, Pena mobiliza os estudos do DNA e afirma que cada ser humano é genomicamente diferente de todos os outros. No entanto, aponta o autor, a representação genômica da variabilidade entre os grupos humanos de diferentes continentes, ou seja, entre as “raças”, é muito pequena. O geneticista afirma que as características físicas desses grupos representam adaptações morfológicas ao meio ambiente, sendo produtos da seleção natural agindo sobre um pequeno número de genes²⁹. Nesse sentido, Pena fornece exemplos de ação seletiva para adaptar a cor da pele aos níveis de radiação ultravioleta. Segundo Pena, outras características físicas externas são literalmente superficiais. O autor aponta que “as diferenças icônicas” entre as chamadas “raças” humanas, correlacionam-se com o continente de origem, mas dependem de uma porção ínfima de genes. Em seguida, Pena cita as pesquisas de Richard Lewontin e as pesquisas de seu próprio grupo da UFMG, a fim de apresentar dados que “comprovam cientificamente” a inexistência de “raças” na espécie humana. Conforme o autor, esse fato deve ser absorvido pela sociedade e incorporado às suas convicções e atitudes morais. Para o geneticista, uma postura coerente e desejável seria uma sociedade desracializada, onde a singularidade do indivíduo seja valorizada e celebrada. Pena ainda cita um poema atribuído ao romano Virgílio, onde o mesmo descreve o preparo do *moretum*. Segundo Pena, no preparo dessa massa, várias cores dos diferentes ingredientes vão se mesclando e se unindo. Pena cita um trecho do poema em latim, que ele mesmo traduz como “Sua mão se move em círculos, até que um por um eles perdem seus próprios poderes, e, entre tantas cores, uma única emerge”. Pena, finaliza dizendo que na época atual, marcada por conflitos de civilizações e recrudescimento de ódio étnico e racismo, é preciso esquecer as diferenças superficiais de “cor” entre os grupos e é necessário, por trás da enorme diversidade humana, distinguir uma única espécie de indivíduos igualmente diferentes e irmãos. Pena termina com a frase de Virgílio, *Color est puribus unus* (“[...] entre tantas cores, uma única emerge [...]).

Ainda no discurso sobre Evolução, há no quadro “Ciência e Cidadania”, o “Guia de Leitura”, onde os autores apresentam comentários e orientam a leitura do texto. Na introdução desse guia é ressaltado que a questão racial está por trás de várias formas de injustiça, que vão de piadas supostamente inofensivas a perseguições políticas e conflitos violentos entre grupos. Segundo os autores, a leitura do artigo de Pena é importante para refletirmos sobre o tema e para avaliarmos nossas crenças e comportamentos.

²⁹ Gene é a unidade básica da herança genética (HICKMAN *et al.*, 2016; SNUSTAD; SIMMONS, 2012).

Essa argumentação em favor do banimento da “raça”, em um movimento polissêmico, desloca os sentidos produzidos pelos discursos mais antigos, que afirmavam de maneira inequívoca a existência de “raças” na espécie humana. Vou me ater mais detalhadamente à análise dos sentidos produzidos por essa argumentação produzida no discurso sobre Evolução em diálogo intertextual constante.

Primeiro, quero abordar a escolha do artigo para compor uma defesa da inexistência de “raças” na espécie humana e seu banimento definitivo. O geneticista Sergio Danilo Pena é uma figura que aparece com frequência na mídia brasileira para comentar assuntos relacionados à Genética e relações étnico-raciais. No Brasil, Pena foi uma das figuras centrais do debate público sobre a Genética e a “raça” que emergiu no final da década 1990 e início dos anos 2000, aparecendo como um “expert” no assunto (WADE, 2017d; RIPOLL, 2001). Os trabalhos de Pena sobre “ancestralidade genética” da população brasileira causaram um grande furor no país no início dos anos 2000, despertando elogios e críticas (SANTOS; MAIO, 2004). Assim, os trabalhos produzidos pelo geneticista, sobretudo aqueles que aparecem na forma de divulgação científica e artigos de opinião em revistas como *Ciência Hoje* e *VEJA*, foram alimentando uma série de debates acerca de genética, “raça”, identidade, racismo e política. A questão ganhou relevância política, especialmente porque naquele momento havia discussões acaloradas sobre as ações afirmativas para negros nas universidades. Nesse contexto, Pena foi uma das vozes que argumentavam contra as políticas antirracistas de ações afirmativas na educação, colocando em dúvida a existência e a relevância da categoria “negro” em uma nação onde todos são geneticamente mestiços (WADE, 2017a; 2017d). Podemos evidenciar essa atuação política de Pena contra as ações afirmativas no manifesto contra as cotas raciais e contra o Estatuto da Igualdade Racial³⁰, que foi assinado pelo geneticista. É nesse contexto que “Receita para uma humanidade desracializada” é escrito.

O texto de Pena marca essa questão que se tornou prioridade após a Segunda Guerra Mundial: demonstrar a inexistência de “raças” na espécie humana. Segundo Guimarães (2008), no pós-guerra houve um grande esforço de todos os cientistas, entre biólogos, sociólogos e antropólogos, para “[...] sepultar a ideia de raça, desautorizando o seu uso como categoria científica.” (p. 65). O trabalho de Pena soma a esses esforços os dados genéticos. Trazendo porcentagens de semelhança e diferença genética entre indivíduos e populações, o

³⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml> Acesso em 01/04/2021.

objetivo é mostrar que os genes comprovam a inexistência de “raças” na espécie humana. Há um apelo à autoridade genética que teria a legitimidade máxima para dar respostas confiáveis. O próprio fato do discurso privilegiar o texto de um geneticista, diz muito sobre isso, uma vez que a genética possui um prestígio, um *glamour* científico e social (RIPOLL, 2001). Os genes são utilizados para argumentar a vasta semelhança dos mais diversos seres humanos e quando há diferença, a quantidade de genes envolvidos nessa diferença é pequena. A “comprovação científica” da inexistência de “raças”, através dos genes, é o argumento para uma mudança de atitude dos leitores. Esse conhecimento sobre a atuação dos genes, poderia influenciar nas relações sociais, segundo o autor. Isto é, o gene adquire, claramente uma dimensão política. Não é novidade que o DNA não se restringe a uma entidade biológica. Segundo Nelkin e Lindee (1995) o DNA e o gene não são vistos apenas como entidades biológicas/bioquímicas, mas também como entidades culturais que possuem outros significados que não os estritamente biológicos. Assim sendo, o gene tem um significado cultural que é independente de suas precisas propriedades biológicas. O gene, no artigo de Pena, não é apenas uma região cromossômica codificadora, mas uma entidade de autoridade capaz de definir se existem ou não “raças” e influenciar as relações sociais. Afinal, o gene enquanto ícone cultural possui essa propriedade determinística (NELKIN; LINDEE, 1995).

Outra característica importante do discurso é que a historicidade da noção de “raça” é pouco explorada. O mais próximo de explorar a construção histórica do conceito é a menção a Johan Friedrich Blumenbach, que segundo Pena, elaborou a mais influente proposta de divisão da humanidade em “raças”. São utilizados termos como “divisão” e “classificação”, mas a principal característica dessas classificações, a hierarquização, não chega a ser mencionada. Nem mesmo a noção de colonialismo aparece para dar conta do contexto histórico-político-econômico do desenvolvimento dessa “divisão” da humanidade em “raças”. Levy, Selles e Ferreira (2006), examinando livros didáticos de Biologia, já constataram que o papel da Ciência na construção do conceito de “raça” humana não era abordado. Nesse contexto, não há uma consideração de nenhum tipo de relação de poder na elaboração da ideia de “raça”. A “divisão” de Blumenbach, a única citada, aparece apenas como uma consequência quase que natural da observação daquilo que Pena chama de “diversidade morfológica que caracteriza populações”. Há uma objetivação da diferença e, uma vez que essa diferença é objetiva, ela forjou essas “classificações” raciais acidentais. No texto são explicados dois fatores seletivos possivelmente implicados na diferença de cor de pele dos seres humanos. Ou seja, há uma constante construção das “diferenças icônicas” - com destaque para a “cor da pele” - como diferenças objetivas, características genéticas

determinadas por poucos genes, distinções morfológicas visíveis. Se a diferença é objetiva, as relações de poder que organizam as “classificações” da humanidade em “raças” ficam em um segundo plano, ou melhor, não chegam nem a aparecer. A “classificação” da humanidade em “raças” deriva de um fato objetivo e observável, natural. Por “natural” quero dizer que significa uma ordem a-histórica ou trans-histórica sem interesses particulares e contingentes retratando simplesmente atributos da espécie humana (GUIMARÃES, 1995).

Um outro ponto que quero chamar atenção é para as soluções para a “raça” e o “racismo” produzidas por esse discurso. As soluções baseadas no “fato [...] cientificamente comprovado da inexistência das ‘raças’” (PENA *apud* AMABIS; MARTHO, 2016, p. 184), são: o banimento da “raça” enquanto categoria de classificação da humanidade; e a mudança de “convicções e atitudes morais” (PENA *apud* AMABIS; MARTHO, 2016, p. 184) dos indivíduos. Para resolver os “conflitos de civilizações e recrudescimento de ódio étnico e racismo” (PENA *apud* AMABIS; MARTHO, 2016, p. 184) é preciso esquecer “as diferenças superficiais de cor entre os grupos continentais” (PENA *apud* AMABIS; MARTHO, 2016, p. 184) e deixar emergir uma única cor. O banimento da “raça” é um empreendimento que vem sendo buscado desde o pós-guerra, como eu já mencionei. Mas, particularmente no Brasil, a aversão à “raça” é ligeiramente anterior e é verificada na transposição da noção de “raça” para a de “cor”. O sistema de relações raciais brasileiro esteve bastante baseado em um modelo cromático desde meados do século XIX (GUIMARÃES, 1995), não à toa o discurso investigado dá bastante ênfase à “cor da pele” como marcador racial. No início da primeira metade do século XX no Brasil, no projeto de constituição da nação, prevaleceu a ideia de “cor” sobre a ideia de “raça”, sendo o antirracismo uma das ideologias fundadoras da nação (GUIMARÃES, 2008).

O discurso analisado, de certa forma, retoma a retórica da primeira metade do século XX, que apontava que a “cor” era um acidente. Nesse pensamento, todos seríamos brasileiros que, por um acidente, temos “cores” diferentes, sendo que essa [a cor] não é uma coisa importante. E a “raça”? Bem, essa nem existe e não se deve falar sobre ela, pois quem fala em “raça” é racista (GUIMARÃES, 2008). Nesse caso, “cor” se transfigura de “acidente” para fenótipo irrelevante, codificado por uma “porção ínfima” de genes. A construção dessa ideia de que não existem “raças”, que “cor” é um acidente e que somos todos brasileiros, está na base da concepção de que no Brasil há uma harmonia entre os diferentes grupos que compõe a sociedade, ou seja, de que no plano das relações raciais haveria relações democráticas (GUIMARÃES, 2008). Essa ideia tem em Gilberto Freyre seu principal teórico (GUIMARÃES, 2008; GOMES, 2005). Mais tarde, a ideia de Freyre foi traduzida na noção

de “democracia racial”. A democracia racial seria “[...] um modo diferente de colonizar que significou miscigenar-se, igualar-se, integrar os culturalmente inferiores, absorver sua cultura, dar-lhes chances reais de mobilidade social no mundo branco.” (GUIMARÃES, 2008, p. 74). Mais tarde, com a confirmação científica das inegáveis e profundas desigualdades raciais no país, a democracia racial se mostrou um mito, um discurso de dominação política, uma corrente ideológica que nega a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como resultado do racismo (FERNANDES, 1995 *apud* GUIMARÃES, 2008; GOMES, 2005). No entanto foi assim que se inventou um povo para o Brasil, onde não há “raças” e todos convivem harmonicamente, conforme indica Guimarães (2008).

O projeto nacional brasileiro imaginou a nação como uma conformidade cultural em matéria de religião, “raça”, etnicidade e língua. Assim, foi se constituindo um tipo de racismo “heterofóbico”, “[...] um racismo que ‘é a negação absoluta das diferenças’, que ‘pressupõe uma avaliação negativa de toda diferença, implicando um ideal (explícito ou não) de homogeneidade’ (TAGUIEFF, 1987, p. 29 *apud* GUIMARÃES, 1995, p. 37). Alguns sentidos produzidos pelo discurso sobre Genética e Evolução remetem a essa “heterofobia”, uma aversão à diferença, uma necessidade homogeneizante, uniformizante, que deseja que apenas uma “cor” emergja - “*Color est e pluribus unus*”. Algumas “cores” devem ser subsumidas à uma única. E qual seria essa cor? O trecho do poema de Virgílio citado por Pena - “Sua mão se move em círculos, até que um por um eles perdem seus próprios poderes, e, entre tantas cores, uma única emerge.” (p. 184) - é outra coisa senão uma alusão à miscigenação? O pensamento histórico de homogeneização do povo brasileiro passa, necessariamente, pela ideia e mestiçagem e embranquecimento. O argumento de se fazer emergir uma única “cor” pode ser relacionado a esse processo. A ideia de embranquecimento era justamente a noção de que o negro seria subsumido pelo branco. O sangue branco purificaria, diluiria e exterminaria o negro (GUIMARÃES, 1995). A mestiçagem e o embranquecimento, enquanto processos de homogeneização da população brasileira, foram políticas raciais institucionais no Brasil (GUIMARÃES, 2011). Fazer emergir uma única “cor” não é algo neutro no Brasil, não é algo que possa significar fora do processo histórico-político de construção da nação. Nesse contexto, a ideia de dissolução do elemento negro da nação está vinculada a um imaginário de “cor” única. Assim, quando o texto invoca que “entre tantas cores, uma única emerge”, é difícil pensar que essa “cor” que emerge não é a branca ou o mais próximo possível do branco, como desejou a política de embranquecimento.

Retomando as soluções propostas pelo discurso analisado para a problemática da “raça”, como mudanças de “convicções e atitudes morais” e “avaliação de nossas crenças e

comportamentos” (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 185), podemos observar a articulação de duas perspectivas de tratamento da questão da diferença no âmbito pedagógico e curricular: a perspectiva “liberal” e a perspectiva “terapêutica” (SILVA, 2014). A perspectiva “liberal” consiste em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade com a “diversidade”. Ela se baseia no pressuposto de que a “natureza” humana possui uma diversidade de formas que deve ser respeitada ou tolerada (SILVA, 2014). A abordagem “terapêutica”, na perspectiva de Silva, apela para a conscientização dos indivíduos, uma vez que o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é um desvio de conduta. Assim, precisa haver uma conscientização que permita aos estudantes mudarem suas atitudes, ou seja, mudança de convicções a atitudes morais, crenças e comportamentos, como recomenda o discurso. O problema dessas abordagens para a questão da diferença é que elas não problematizam as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a diferença, conforme argumenta Silva (2014). Ou seja, elas desconsideram condições políticas, econômicas e culturais que fabricam a diferença e a opressão, relegando ao campo estritamente individual a problemática do racismo, bem como a sua solução (SANTOMÉ, 2013).

Podemos observar que há uma considerável mudança no tratamento das “raças” humanas nos discursos sobre Genética e Evolução estudados. Nos discursos anteriores às DCNERER, quando a “raça” aparece para ser afirmada como categoria biológica de divisão da humanidade, marca um posicionamento contrário ao banimento da “raça” do vocabulário científico, social e político que já havia acontecido há algumas décadas. Ainda nesses discursos mais antigos, apesar de emergir a questão da “raça” na espécie humana, o racismo não chega a ser uma temática abordada, da mesma forma que o termo “raça” não recebe a devida historicidade. Dessa forma, esse discurso é marcado por silêncios. Há um silêncio em relação à historicidade da noção de “raças”, e há um silêncio marcante sobre o racismo enquanto consequência da produção da diferença na forma de “raças”. Esse silêncio pode ser identificado como silêncio local ou censura, que caracteriza aquilo que não pode ser dito em certa conjuntura (ORLANDI, 2015). E é certo que não se podia falar sobre racismo no Brasil - sobretudo há algumas décadas -, pois os efeitos do mito da democracia racial ainda eram sentidos na sociedade brasileira, isso acaba refletido no currículo que, justamente naqueles conteúdos que mais interessam à discussão racial, ignora-a.

E esse ignorar é sentido de forma mais contundente nos discursos contemporâneos às DCNERER, onde a questão das “raças” humanas é totalmente subtraída dos discursos sobre Genética e Evolução. Nesse momento não há afirmação nem negação da existência de “raças” na espécie humana. Essa questão simplesmente não é abordada, bem como a questão do

racismo não aparece. Aqui, fica evidente a questão da censura. O efeito do banimento da “raça” da Ciência, da política e do debate público, e das políticas públicas curriculares sobre educação das relações étnico-raciais, atingem o discurso que passa a não abordar mais o assunto. Assim, esses discursos sofrem uma espécie de efeito atávico, pois o banimento da “raça” já havia acontecido há décadas. Além disso, já havia sido promulgada a lei 10.639/03 e publicadas as DCNERER, ou seja, não só a ideia de democracia racial já havia caído por terra, como ela era amplamente combatida pela academia e pelo próprio Estado, que adotava ações afirmativas e tornava legítimo e necessário falar sobre relações étnico-raciais no currículo escolar. Esse contexto, ao invés de promover uma abordagem comprometida por parte dos discursos sobre Genética e Evolução, aprofunda a política de silêncio adotada pelos mesmos.

Já os discursos posteriores às DCNERER negam a existência de “raças” na espécie humana. Mas, como apontei, esse posicionamento parece mais filiado a formações discursivas antigas da narrativa de constituição da nação do que a uma novidade científica propriamente dita. O discurso antirracista não é uma novidade no pensamento sobre relações raciais no Brasil, ao contrário é uma conhecida e criticada análise. O elemento novo é que o argumento central, dessa vez, baseia-se no DNA, uma vez que esse não mente, ele prova que somos todos iguais (RIPOLL, 2001). Apesar de tentar romper com a noção fixa de divisão da humanidade que o racismo postulou, há um caminho discursivo que objetiva a diferença e reduz a questão da “raça” a uma perspectiva puramente biológica. Ou seja, há um fechamento da significação provocado pela Biologia, mais especificamente, pela Genética, que aparece como elemento de autoridade que finaliza a discussão. Somos todos iguais e fim de papo. Não há lugar para considerações sociológicas, antropológicas, históricas e culturais e, o mais importante, para as relações de poder envolvidas na produção social da “raça”, pois a Genética decretou que a “raça” está descartada. Além disso, o silêncio também permanece. Permanece porque não há considerações sócio-histórico-políticas a respeito da “raça” enquanto categoria de divisão mundial da humanidade. Há silêncio, pois o racismo é pouco lembrado enquanto principal efeito das construções históricas sobre “raças”. O racismo aparece quase que como um detalhe, um *souvenir* (SANTOMÉ, 2013) ao final da argumentação sobre a inexistência de “raças” na espécie humana. E esse silêncio também é o silêncio provocado pela censura.

Assim, por mais que pareça, ao primeiro olhar, que houve uma mudança em relação à concepção de “raças” humanas nos discursos ao longo do tempo, há mais permanências do que transformações. Permanece a política do silêncio sobre o racismo enquanto problema real e sobre a “raça” enquanto conceito bio-sócio-político (SANTOMÉ, 2013), sendo essa

aprisionada em um significado biológico fixo que, na verdade, nunca teve, como argumenta Wade (2017a).

8.1.3 A “Cor da Pele” nos Discursos sobre Genética e Evolução

O modelo de relações raciais brasileiro, pelo menos a partir de meados do século XIX, adquiriu uma característica cromática que foi definidora do pensamento racial no Brasil durante muito tempo (GUIMARÃES, 1995). A dimensão da “cor” no Brasil sempre teve um caráter racista muito forte, não sendo a “cor” redutível a tonalidades de pele, mas essa com certeza desempenhava um papel importante não só no processo racializador em si, mas na forma como os estudos da época compreendiam as relações raciais no Brasil (GUIMARÃES, 2011). É nesse contexto que analiso como a cor da pele humana é mobilizada nos discursos sobre Genética e Evolução.

8.1.3.1 A “Cor da Pele” nos Discursos sobre Genética e Evolução Anteriores às DCNERER

A “cor da pele” na espécie humana aparece duas vezes no discurso sobre Genética, não aparecendo nenhuma vez no discurso sobre Evolução. Na primeira ocorrência, a “cor da pele” aparece como exemplo de fenótipo³¹ influenciado pelo meio ambiente. Os autores apontam que a pele de uma pessoa escurece quando é exposta ao sol e que, a depender do genótipo³², a pele pode escurecer mais ou menos. Na segunda ocorrência de “cor da pele”, essa aparece como exemplo de herança quantitativa. Segundo os autores, muitas características dos seres vivos são resultado do efeito cumulativo de vários genes, ou seja, de herança quantitativa (ou poligênica), onde cada gene contribui com uma parcela do fenótipo. Os autores alertam ainda que os caracteres quantitativos sofrem, na maioria das vezes, forte influência do meio ambiente. Nesse contexto, são apresentados dois exemplos de herança quantitativa: cor da semente de trigo e “cor da pele” na espécie humana.

Explicando essa última, os autores fazem a seguinte afirmação: “Os geneticistas distinguem cinco classes fenotípicas para essa característica [cor da pele]: negro, mulato-escuro, mulato-médio, mulato-claro e branco.” (AMABIS; MARTHO, 1997, p. 497). Os autores apontam que a análise da descendência de indivíduos com diferentes genótipos sugere

³¹ Fenótipo são as características visíveis ou expressas de um organismo (HICKMAN *et al.*, 2016).

³² Genótipo é o conjunto total de genes presentes nas células de um organismo (HICKMAN *et al.*, 2016).

que essa característica seja condicionada por, no mínimo, dois genes com dois alelos³³ cada. Nesse contexto, os alelos dominantes determinariam a produção, pelas células da pele, de grande quantidade de melanina, já os recessivos de pouca quantidade. Dessa forma, os autores concluem:

Assim, os indivíduos de genótipo *PPSS* têm a quantidade máxima possível de melanina e são negros; indivíduos de genótipo *ppss* têm relativamente pouca melanina na pele e são brancos; os demais genótipos determinam fenótipos intermediários (p. 497).

Aqui, as categorias “negro”, “branco” e “mulato” são objetivamente definidas pelo genótipo (ver figura 2).

Figura 2 - Genótipos e fenótipos para a cor da pele

Genótipos	Fenótipos
<i>PPSS</i>	Negro
<i>PpSS</i> ou <i>PPSs</i>	Mulato-escuro
<i>PpSs</i> , <i>PPss</i> ou <i>ppSS</i>	Mulato-médio
<i>Ppss</i> ou <i>ppSs</i>	Mulato-claro
<i>ppss</i>	Branco

Tabela 24.2 Determinação genética da cor da pele na espécie humana.

Fonte: Amabis e Martho (1997, p. 498).

Ao final desse exemplo, é afirmado que há dificuldades em classificar pessoas nessas categorias fenotípicas (brancos, negros e mulatos), devido, dentre outras coisas (que os autores não citam quais são), ao fato da “cor da pele” ser muito influenciada pela luz solar. Os autores ainda afirmam que, com a radiação ultravioleta, as células da pele produzem mais melanina, protegendo os tecidos mais internos da ação prejudicial do excesso de ultravioleta. Esse tipo de caracterização da “cor da pele”, aparece novamente nos discursos contemporâneos às DCNERER. Observemos essa recorrência para em seguida analisá-las em conjunto.

8.1.3.2 A “Cor da Pele” nos Discursos sobre Genética e Evolução Contemporâneos às DCNERER

A “cor da pele” aparece por três vezes no discurso sobre Genética e não aparece no discurso sobre Evolução. Na primeira ocorrência os autores explicam os conceitos de

³³ Alelos são formas alternativas de um mesmo gene (HICKMAN *et al.*, 2016; SNUSTAD; SIMMONS, 2012).

genótipo e fenótipo e apresentam a “cor da pele” como exemplo desse último, dizendo que pessoas com mesmo genótipo terão pele mais clara ou escura dependendo do tempo de exposição ao sol. Ao final dessa explicação, uma figura é citada (caracterizando a segunda ocorrência de menção à “cor da pele”), onde podemos ver duas fotos, a primeira de pessoas com cães e a segunda com duas pessoas abraçadas (ver figura 3).

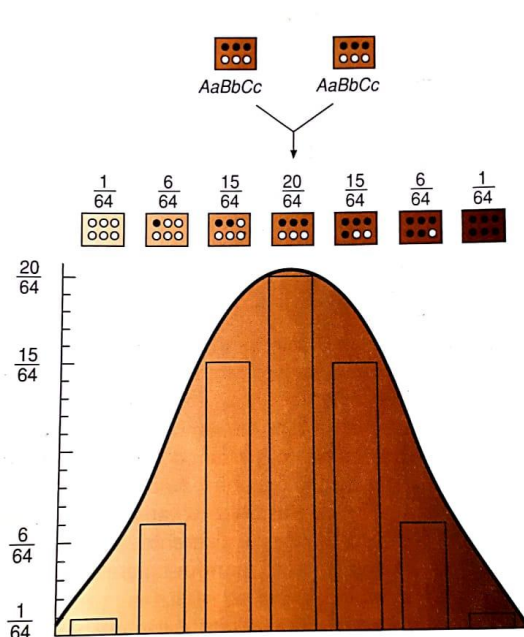
Figura 3 - Figuras ilustrando fenótipo



Fonte: Amabis e Martho (2006, p. 584).

Através da legenda, juntamente com o texto que precede a figura, podemos compreender os significados preferenciais das fotografias. Na primeira foto há um destaque para as diferenças fenotípicas dentro de uma mesma espécie, ou seja, entre seres humanos e entre cães. Já na segunda foto há um destaque para a “cor da pele” e a influência que esta sofre da exposição ao sol, deixando a pele mais escura, o que podemos observar na foto: um homem de pele mais clara e outro de pele mais escura, provavelmente pela ação do sol.

A “cor da pele” aparece novamente na herança quantitativa. Os autores afirmam que muitas características dos seres vivos resultam do efeito cumulativo de muitos genes, onde cada um contribui com uma parcela do fenótipo. Segundo os autores, esse tipo de herança é denominada herança quantitativa ou poligênica. Depois de citarem, rapidamente, a altura na espécie humana como um exemplo de herança quantitativa, os autores discorrem sobre a “cor da pele” na espécie humana, também como exemplo desse tipo de herança. Os autores afirmam que o modelo mais simples para herança da “cor da pele” classifica as pessoas em cinco fenótipos básicos: negro, mulato-escuro, mulato-médio, mulato-claro e branco. Esses fenótipos seriam determinados por dois genes, cada um com dois alelos (Aa e Bb). Nesse contexto, A e B seriam mais ativos na produção de melanina e a e b menos ativos. Outros modelos admitem pelo menos três genes com efeito aditivo, que produziriam sete classes fenotípicas. Segundo os autores, os filhos de pessoas de pele muito clara ($aabbcc$) com pessoas de pele muito escura ($AABBCC$) teriam pele de coloração intermediária ($AaBbCc$). Os descendentes desse cruzamento podem ser de sete tipos e uma figura, que mostra uma curva com sete barras verticais internas, é citada ao final desse texto (ver figura 4).

Figura 4 - Herança da cor da pele na espécie humana**Figura 22.28**

Representação esquemática da herança poligênica da cor da pele humana baseada em um modelo de três genes, cada um deles com dois alelos, um determinante da presença de muita melanina (letra maiúscula) e outro, de pouca melanina (letra minúscula), nas células epidérmicas. (Segundo Campbell, N. A. e cols., 1999)

Fonte: Amabis e Martho (2006, p. 609).

Podemos observar, novamente, que, quando é apresentado o modelo de herança baseado em dois genes, há uma objetivação das categorias “negro”, “mulato” e “branco”. Elas são tomadas como definidas por um genótipo. Já na apresentação do modelo de três genes com três alelos cada, essas categorias somem e não há mais uma nomenclatura definida para os fenótipos gerados. O texto apenas se refere à “pele muito clara”, “pele muito escura” e “pele de coloração intermediária”. A citação de mais de um modelo e da representação esquemática da herança através de gráfico, parecem uma tentativa de conferir uma maior profundidade, uma maior complexibilidade à herança da “cor da pele” na espécie humana. No entanto, a objetivação de categorias como “negro” e “branco” continuam presentes. Além disso, não é mais esclarecido que a classificação das pessoas nessas categorias fechadas é dificultada por alguns fatores, como aparecia no discurso anterior.

8.1.3.3 A “Cor da Pele” nos Discursos sobre Genética e Evolução Posteriores às DCNERER

A “cor da pele” aparece apenas duas vezes no discurso sobre Genética, não aparecendo no discurso sobre Evolução. A “cor da pele” de uma pessoa é citada como

exemplo do que é fenótipo, dentre outras características. Em seguida os autores afirmam que indivíduos com genótipos idênticos podem apresentar diferenças no fenótipo, que decorrem de influências ambientais. Os autores oferecem como exemplo, de novo, a “cor da pele” na espécie humana, afirmando que pessoas com genótipos idênticos para essa característica podem ter pele mais clara ou mais escura a depender do tempo de exposição ao sol. O texto ainda complementa que o fenótipo é controlado por genes que tem diferentes graus de interação com o ambiente. Ao final desse texto é citada uma figura em que podemos observar uma foto de várias pessoas jovens em pose descontraída (ver figura 5).

Figura 5 - Fotografia ilustrando variedade de fenótipo na espécie humana



Fonte: Amabis e Martho (2016, p. 21).

O texto que antecede a imagem cita duas características humanas como exemplo de fenótipo: “cor da pele” e tipo sanguíneo. Como essa última não é uma característica observável na fotografia, a “cor da pele” é o significado preferencial que salta à imagem, embora a legenda não a mencione. Além da “cor da pele”, é claro que há uma série de outras características observáveis nas pessoas da foto como textura do cabelo, formato do rosto, boca, nariz, olhos, dentes, sobrancelhas, etc.

A “cor da pele” aparece novamente em outras ocorrências, mas essas estão incluídas na análise sobre “raça”, uma vez que aparecem relacionadas ao texto “Receita para uma humanidade desracializada”, cujo tema principal é a “raça”.

8.1.3.4 O que a “Cor da Pele” Pode nos Dizer?

Na mobilização da “cor da pele” pelos discursos sobre Genética e Evolução observo dois empregos: como exemplo de fenótipo e como exemplo de herança quantitativa. Como

exemplo de fenótipo, essa característica aparece nos três períodos analisados. Já como exemplo de herança quantitativa, ela aparece apenas em dois períodos: nos discursos anteriores e nos contemporâneos às DCNERER.

A “cor da pele” na espécie humana, dentre tantas outras características de tantos seres vivos, é constantemente mobilizada para exemplificar o fenótipo. A “cor da pele” parece ser a característica que salta aos olhos enquanto dado fenotípico, é visível e fácil de identificar e fácil de enxergar as diferenças de tonalidade entre os indivíduos, como evidenciam as fotografias que compõem os discursos. Assim, a “cor da pele” é fabricada com um dado natural e espontaneamente visível nos indivíduos da espécie humana.

O outro emprego da “cor da pele” é como exemplo de herança quantitativa, que aparece nos períodos mais antigos analisados. No quadro 16, podemos observar como a cor da pele aparece no discurso sobre Genética para exemplificar herança quantitativa nos discursos e quais categorias são utilizadas para definir os fenótipos. Nos discursos mais recentes a cor da pele não está mais presente como exemplo de herança quantitativa.

Quadro 16 - A herança da “cor da pele”: genótipo, fenótipo e categorias fenotípicas

Obras/Caracterização	Designações	Tonalidade (fenótipo)	Genótipos	Modelos	Esquematisação
Amabis e Martho (1997)	Negro	Quantidade máxima possível de melanina	<i>PPSS</i>	Dois genes com dois alelos cada	Quadro
	Branco	Relativamente pouca melanina	<i>ppss</i>		
	Mulato-escuro	Fenótipo intermediário	<i>PpSS</i> ou <i>PPSs</i>		
	Mulato-médio	Fenótipo intermediário	<i>PpSs</i> , <i>PPss</i> ou <i>ppSS</i>		
	Mulato-claro	Fenótipo intermediário	<i>Ppss</i> ou <i>ppSs</i>		
Amabis e Martho	Negro	Não define	Não	Dois	Gráfico

(2006)			define	genes	
	Mulato-escuro	Não define	Não define	com dois	
	Mulato-médio	Não define	Não define	alelos	
	Mulato-claro	Não define	Não define	cada	
	Branco	Não define	Não define		
	Não define	Pessoas de pele muito clara	<i>aabbcc</i>	Três genes	
	Não define	Pessoas de pele muito escura	<i>AABBCC</i>	com três alelos	
	Não define	Pessoas com pele de coloração intermediária	<i>AaBbCc</i>	cada	
Amabis e Martho (2016)	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem

Fonte: Elaboração da própria autora (2021).

Nesses discursos mais antigos – anterior e contemporâneo às DCNERER - são utilizadas as categorias “negro”, “branco” e “mulato” para designar os fenótipos definidos pela herança da “cor da pele”. Essas categorias são velhas conhecidas do modelo racial brasileiro. Enquanto “negro” desde o início de seu uso no Brasil designava africanidade, “branco” é um símbolo de europeidade. Já o “mulato” ou o “mestiço” seria o ponto intermediário entre os brancos - a europeidade almejada pelo projeto de embranquecimento brasileiro - e o negro - a cristalização da diferença absoluta, o não-europeu, aquilo que o projeto de mestiçagem brasileiro pretendia eliminar (GUIMARÃES, 1995). É difícil pensar essas categorias significando fora das influências desse modelo esquemático. Nesse sentido, meu argumento central é que, nesses discursos, “cor da pele” é subsumida em “cor”, que, por sua vez, é subsumida em “raça”.

A noção de “cor” para designar grupos sociais no Brasil não se refere somente à cor da pele, mas sim a um conjunto de traços físicos – tonalidade de pele, cabelo, nariz, lábios, etc. – mesclado a traços culturais (GUIMARÃES, 2011). Mas tonalidade de pele é, sem dúvida, um dos traços físicos principais que marcam a noção de “cor” no Brasil. Com isso, frequentemente, a cor da pele é tomada como um dado objetivo e natural para definir grupos. No Brasil, conforme já indicou Guimarães (1995), “cor” funciona como uma imagem figurada de “raça”. Portanto, o que constato nos discursos examinados é que “cor da pele” é subsumida em “raça” e, uma vez que cor da pele possui uma objetividade genética, logo, “raça” possui objetividade genética também – “Assim, indivíduos de genótipo *PPSS* têm a quantidade máxima possível de melanina e são negros [...]” (AMABIS; MARTHO, 1997, p. 497). Ser “negro”, “branco” ou “mulato” é um dado genético, objetivo, natural. A ideia da “cor” enquanto dado natural é reforçada pelos discursos, ela ganha um respaldo científico. A “cor” não só é um fato biológico espontaneamente perceptível como ela é a marca biológica da diferença [racial]. No entanto, a noção de “cor” é mais um dado produzido socialmente, na cultura, do que biologicamente determinado. Para Guimarães (1995),

Tais traços só têm significado no interior de uma ideologia preexistente (para ser preciso: de uma ideologia que cria os fatos ao relacioná-los uns aos outros), e apenas por causa disso esses traços funcionam como critérios e marcas classificatórios (p. 34).

Ou seja, um indivíduo só pode ter “cor” e ser classificado em um grupo de “cor” quando existe uma ideologia onde a “cor” das pessoas tem algum significado, isto é, as pessoas apenas têm “cor” no interior de ideologias raciais, conforme argumenta o autor. Há um tratamento tão antigo da “cor” como um dado objetivo que se torna difícil analisá-la criticamente, pois não a vemos como uma categoria artificial, mas como um dado da natureza (GUIMARÃES, 2008). Daí os poucos questionamentos quando se fala da “cor” como fato científico e naturalmente visível. Como podemos verificar no texto de Pena, a cor é tomada simplesmente como uma “característica icônica”. Nesse contexto, os discursos analisados confirmam aquilo que Guimarães (1995) argumentava, que “cor” passou a ser um código cifrado para “raça”. Mostrando a “cor da pele” como um dado genético que determina as categorias “negro”, “branco” e “mulato”, os discursos naturalizam essas categorias, produzindo a noção de que “cor da pele”, enquanto um dado natural, tem significado racial.

Essas categorias, que são identidades sociais, não são produtos da natureza, são produzidas pelas práticas culturais. As identidades não existem de forma “natural”, elas são construídas pelo próprio grupo e pelos outros grupos nas relações sociais. Silva (2001) lembra que há uma tendência em se naturalizar as identidades sociais. No entanto, as identidades só

se definem por meio de um processo de produção de identidade e diferença, que é fundamentalmente cultural e social, de forma que não há nada “naturalmente” comum ligando os indivíduos de um grupo. Existem certas condições “sociais”, que fazem com que os grupos se vejam com características em comum, por exemplo, sexo, “raça”, sexualidade, nação, etc. Essas condições sociais precisam ser representadas, precisam ser produzidas por meio de alguma forma de representação (SILVA, 2001). Assim, essas categorias, essas identidades sociais, não são produtos da natureza, são produzidas pelas práticas culturais. Diferença e identidade não são produtos da natureza - como faz parecer o discurso sobre Genética dos períodos anterior e contemporâneo às DCNERER -, são produzidas no interior de práticas de significação, onde significados são contestados, negociados e transformados, sendo que essas relações que produzem identidade e diferença são relações de poder. Dentro dessas relações de poder, diferença é, fundamentalmente, hierarquia, valoração e categorização. Nesse sentido, identidades são categorias inerentemente sociais e políticas, não estão construídas em torno de um núcleo de autenticidade. Assim, a identidade é fundamentalmente histórica, não é algo que naturalmente exista (SILVA, 2001). Esse processo de naturalização da diferença, que podemos ver nos discursos analisados, pode ser compreendido como uma estratégia representacional que visa fixar a identidade e a diferença (HALL, 2016).

Essas problematizações que emergem do processo de objetivação da “cor da pele” através de identidades sociais, ressoam nos discursos à medida que mais recentemente - posteriormente às DCNERER -, a cor da pele é subtraída do tema da herança quantitativa. A cor da pele desaparece enquanto exemplo de herança quantitativa, dando mais espaço para outro exemplo, a cor da semente de trigo. Essa subtração pode ser encarada como um silêncio na obra. Mais especificamente essa ausência funciona como silêncio local ou censura, uma vez que a cor da pele parece ter se tornando um tema a não se falar, uma temática a ser evitada. Esse “não dizer” nos informa que talvez os problemas que emergem da biologização das identidades tornaram-se uma questão difícil de se articular no discurso, havendo uma supressão do conteúdo, como se a supressão resolvesse os inconvenientes causados pela transformação da diferença [racial] em algo biológico. Mas o que pude constatar é que, mesma na ausência da “cor da pele”, o processo de biologização da identidade e da diferença continua através de outro elemento do discurso, a saber os significados produzidos sobre a “etnia”, como mostro a seguir.

8.1.4 A “Etnia” como Característica Biológica nos Discursos sobre Genética e Evolução

A partir da década de 1950, o conceito, mas principalmente, a palavra “raça” se tornaram *personas non gratas* em muitas partes do mundo ocidental (WADE, 2017a). Isso fez com que o significante “etnia” emergisse como um conceito para dar conta da diversidade cultural humana (GUIMARÃES, 2011; GOMES, 2005). A ideia de “etnia” retiraria todo o peso de determinismo biológico que a noção de “raça” pressupunha (GOMES, 2005). Assim, a “etnia” emerge como um significante importante para o debate racial a partir da segunda metade do século XX. É por isso que escolho analisar como essa noção é mobilizada dentro dos discursos sobre Genética e Evolução.

8.1.4.1 A “Etnia” nos Discursos sobre Genética e Evolução Contemporâneos às DCNERER

O aparecimento do significante “etnia” não foi uma constante nos discursos sobre Genética e Evolução, o signo somente começa a ser usado a partir do nosso segundo período analisado.

Nos discursos contemporâneos às DCNERER a “etnia” aparece pela primeira vez, o que ocorre no discurso sobre Genética, na temática da genética da cor dos olhos na espécie humana. Os autores explicam alguns dos fatores biológicos e físicos envolvidos na determinação da coloração dos olhos na espécie humana e, em seguida, afirmam que as diversas cores de olhos na espécie humana se devem à presença de diferentes quantidades de melanina na íris e a elementos óticos. Segundo os autores:

Os recém-nascidos de etnia caucasiana apresentam sempre olhos claros, que podem se tornar progressivamente mais escuros à medida que os melanócitos da íris produzem melanina. Os recém-nascidos latinos e de etnias negróide e asiática já apresentam olhos escuros ao nascer (AMABIS; MARTHO, 2006, p. 610).

Observemos que o significante “etnia” aparece para classificar três grupos: caucasianos, negroides e asiáticos. Apesar do grupo “latinos” não ser denominado de “etnia”, esse também aparece como importante na determinação da cor dos olhos ao nascer. O discurso relaciona o pertencimento a esses grupos à definição de características biológicas. Ser de determinada “etnia” define características biológicas de herança genética, uma vez que, segundo os autores, a cor dos olhos está relacionada à atuação de alguns genes articulada a efeitos óticos. Além disso, é importante observar que os autores utilizam os termos “caucasiana” e “negroide”, que fazem parte da nomenclatura própria das teorias raciais do século XIX (GUIMARÃES, 2008).

8.1.4.2 A “Etnia” nos Discursos sobre Genética e Evolução Posteriores às DCNERER

Nos discursos mais recentes, a “etnia” aparece uma vez no discurso sobre Genética e duas vezes no discurso sobre Evolução. No discurso sobre Genética, a “etnia” aparece no mesmo trecho da obra anterior. A questão da cor dos olhos na espécie humana continua presente no tema de interação gênica e o mesmo trecho aparece com algumas modificações. Assim como no discurso anterior, os autores explicam as influências genéticas e físicas sobre a cor dos olhos e afirmam

Os recém-nascidos de etnia caucasiana apresentam sempre olhos claros, que podem tornar-se progressivamente mais escuros à medida que os melanócitos da íris produzem melanina. Os recém-nascidos latinos e de etnias negra e asiática já possuem olhos escuros ao nascer (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 47).

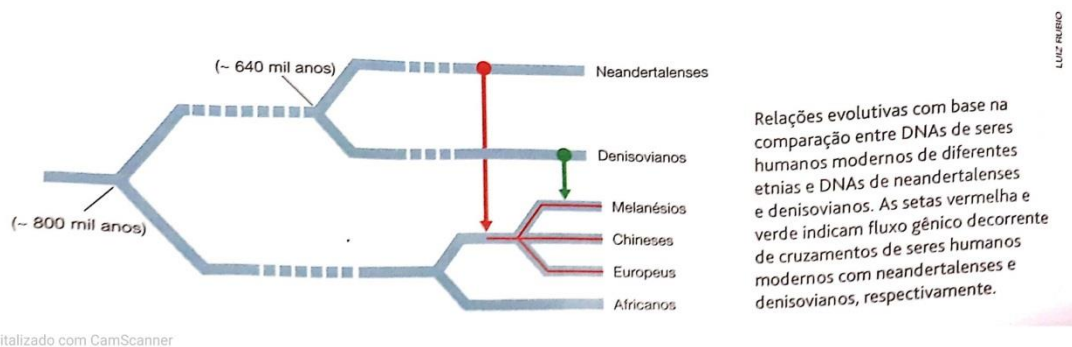
A passagem é idêntica à da obra anterior, a não ser por uma ou outra mudança de redação, e pela substituição do significante “negroide” por “negra”.

A “etnia” é novamente mobilizada no discurso sobre Evolução, no quadro “Amplie seus conhecimentos”, no texto “Estudos moleculares de homínídeos fósseis” (p. 179). Nesse texto aponta-se que em 2010 foi concluído o sequenciamento do genoma *do Homo sapiens neanderthalensis*. Segundo os autores, os estudos mostram que entre 1% e 4% do DNA de pessoas de “etnia” não africana é de origem neandertalense, ao passo que não há nenhum vestígio de DNA neandertalense em populações africanas que vivem ao sul do Saara. Os autores ainda apontam que o geneticista suíço que liderou o projeto de sequenciamento, Svante Pääbbo, resumiu a questão dizendo que todas as pessoas que descendem da linhagem humana que se expandiu para fora da África carregam DNA neandertalense. Seguindo, os autores introduzem o povo denisoviano, que seria um novo homínídeo, cujo DNA foi comparado com o DNA de diversas populações humanas atuais, onde descobriu-se que entre 4% e 6% do genoma dos melanésios é constituído por DNA denisoviano. Segundo os autores, os melanésios são um povo que vive atualmente em Papua Nova Guiné e na Ilha Bougainville, na Oceania. Além disso, os “aborígenes” australianos e o povo “negrito” do sudeste da Ásia também possuem DNA denisoviano. Ao final desse quadro os autores apresentam uma filogenia³⁴ que mostra, segundo a legenda, as relações evolutivas baseadas na comparação entre DNAs de seres humanos modernos de diferentes etnias e DNAs de neandertalenses e denisovianos (figura 6). A filogenia aponta para um ancestral comum entre

³⁴ Filogenia é a origem e diversificação de um clado, ou a história evolutiva de sua origem e diversificação. Frequentemente é representada na forma de árvore filogenética, que é um diagrama de árvore no qual os ramos representam linhagens evolutivas atuais ou passadas, demonstrando os padrões hipotéticos de descendência comum entre as linhagens (HICKMAN *et al.*, 2016).

humanos modernos, neandertais e denisovianos, além de um ancestral comum entre neandertais e denisovianos. A filogenia ainda indica um ancestral comum exclusivo entre africanos, europeus, chineses e melanésios, e um ancestral comum exclusivo entre melanésios, chineses e europeus. Além disso, podemos observar fluxo gênico entre neandertais e o ramo formado por europeus, chineses e melanésios; e fluxo gênico entre denisovianos e melanésios.

Figura 6 - Filogenia de “etnias” humanas, neandertais e denisovianos



Fonte: Amabis e Martho (2016, p. 180).

Podemos observar que “etnia” é utilizada para grupos populacionais de diferentes dimensões: a Melanésia é uma região da Oceania; a China um país e Europa e África são continentes. No texto, a “etnia” ainda é usada como sinônimo de população, linhagem e povo. Nesse trecho, novamente, a “etnia” aparece relacionada à herança biológica e fundamentando relações evolutivas entre seres humanos e outros homínídeos - *Homo sapiens neandertalenses* e povo denisoviano - e seres humanos entre si.

A “etnia” volta a ser mobilizada no tema das migrações de nossa espécie ao sair do continente africano. Algumas hipóteses de colonização dos continentes a partir da saída da África são abordadas. Os autores falam das polêmicas que envolvem a colonização das Américas apresentando algumas suposições. Uma delas seria que grupos humanos provenientes da Ásia teriam atravessado o estreito de Bering há cerca de 14 mil anos. Mas há outras hipóteses, afirmam os autores, que admitem diversas migrações inclusive com “etnias” diferentes, sendo que as mais antigas podem ter ocorrido há 40 mil anos. Nesse trecho, grupos humanos e “etnias” são utilizados como sinônimos. O que se pode constatar é que a “etnia” é utilizada para caracterizar grupos de 40 mil anos atrás. É um conceito que, portanto, é significativo para caracterizar grupos humanos na pré-história.

8.1.4.3 Os Significados Produzidos pela “Etnia” e suas Aproximações com uma Diferença Racial Biológica

O conceito de “etnia” está longe de ser um conceito fixo em uma definição. A depender do autor e da corrente de pensamento, essa aparece com diferentes significados. De forma geral, podemos dizer que a noção de “etnia” busca dar conta da diversidade cultural humana (GUIMARÃES, 2011). Segundo Gomes (2005), após a Segunda Guerra Mundial, a ideia era que a noção de “raça” fosse abolida e a “etnia” seria utilizada para enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas distintas e sim por processos históricos e culturais. Para Cashmore (2000), grupo étnico é um grupo que possui algum grau de coerência e solidariedade, composto por indivíduos conscientes de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico, ainda segundo o autor, é uma agregação consciente de pessoas por experiências compartilhadas. O autor ainda aponta que essas experiências são, com frequência, de privação. Quando esses grupos se conscientizam de suas dificuldades comuns, esses povos podem responder com geração de estabilidade, apoio e conforto para aqueles que passaram por experiências semelhantes. Enfatizando características de suas vidas, passadas e presentes, eles compartilham e definem limites onde podem desenvolver seus próprios costumes, crenças e instituições, ou seja, sua própria cultura. Portanto, o grupo étnico é um fenômeno cultural. Para Cashmore (2000) “grupo étnico” é “[...] a resposta criativa de um povo que, de alguma maneira, se sente marginalizado na sociedade.” (p. 197). O grupo étnico, conforme o autor, é sempre uma reação às condições e não um despertar espontâneo de indivíduos que de repente sentem urgência de se expressar através de um grupo, isto é, “[...] a etnia surge como um fenômeno cultural, mas é uma resposta a condições materiais.” (p. 201). Já Levy (1998) não destaca essas condições de opressão para caracterizar a etnia, para o autor etnia se refere apenas a um grupo em que a identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios. Segundo o autor, pertencer à mesma etnia cria interesses coletivos e vínculos de sociedade caracteristicamente comunitários. Silva e Silva (2009), no Dicionário de Conceitos Históricos, apontam que etnia é uma noção pouco definida, mas de modo geral designa características culturais próprias de um grupo tais como língua e costumes. Segundo Silva e Silva (2009), na definição de alguns autores, não importa se um grupo realmente descende de uma mesma comunidade original, o que importa é que as pessoas compartilhem essa crença em uma origem comum, ou seja, a etnia é uma construção artificial do grupo. No debate racial brasileiro a noção de etnia aparece com frequência na articulação promovida pelo termo “étnico-racial”. Esse termo foi consagrado pelas DCNERER, onde podemos entender que a

dimensão trazida pelo “étnico” serve para marcar que as relações tensas em negros e brancos no Brasil também são devidas a uma raiz cultural plantada na ancestralidade africana que se diferencia em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004). O que podemos perceber é que a “etnia” agrega ou afasta significados a depender de seu contexto de emprego, mas sempre aparece em uma dimensão cultural. Nessa perspectiva, a “etnia” não é natural, “Ela é relativa, situacional, engendrada pelos processos históricos que inventaram uma série de elementos para sua produção.” (TONINI, 2002, p. 100). Assim, seus significados estão sempre sofrendo deslocamentos.

Essa noção de “etnia” enquanto uma categoria que depende de aspectos culturais é justamente o que não aparece nos discursos sobre Genética e Evolução. A “etnia” aparece com significados biológicos, que possuem algumas aproximações com a noção de “raças” [biológicas] ao longo da história. Pensemos na questão da cor dos olhos. A “etnia”, nesse caso, define uma característica genética: a herança dos alelos que atuam na produção de melanina na íris. Além da “etnia” expressar esse significado genético, há um vocabulário conhecidamente racial, que remonta justamente às teorias raciais: “caucasiana” e “negroide” (GUIMARÃES, 2008). O desconforto causado por essa nomenclatura pode ser verificado na troca do significante “negroide” por “negra”. Os motivos dessa troca podem residir justamente em uma inadequação desse vocabulário por remeter às teorias raciais e racistas. Mas o significante “caucasiana” permanece no discurso mais recente. A referência a “negroide” pode ter sido entendida como mais patentemente racializada, provavelmente por se referir ao grupo subalternizado. O grupo subalternizador pode ter sido entendido como não racializado, ou seja, o significante dominante, “caucasiano” é visto como um termo não marcado, em oposição à “negroide”, que funciona como “marca” (LACLAU, 1990 *apud* HALL, 2014). Portanto, “caucasiana” pode permanecer sem prejuízos, mesmo que remeta a hierarquizações tanto quanto “negroide”, uma vez que a referência ao grupo subalternizador, ao significante dominante não torna o processo de racialização menos significativo (BRAH, 2006).

Já quando aparece nos estudos moleculares de hominídeos, a “etnia” é utilizada para designar uma variedade de populações: “etnia” não africana, “etnia” africana, “etnia” europeia, “etnia” chinesa, “etnia” melanésia. Nesse caso, aparece como sinônimo de população, linhagem e povo. Os significados genéticos persistem, uma vez que os autores estão tratando de herança de DNA de outros hominídeos. Além disso, a “etnia” apresenta um significado filogenético, uma vez que há uma árvore filogenética relacionando diferentes “etnias” evolutivamente. É importante observar, nesse caso, como a “etnia” se move para

designar diferentes populações, não importando se são populações continentais ou de uma região. Como lembra Wade (2017a), com a transformação da “raça” em *persona non grata*, na Biologia essa deu lugar à noção de população. E parece que, nesse caso, população deu lugar à “etnia”. A questão é que, a noção de diferença biológica, tão marcante na ideia de “raça” no século XIX, foi transferida para a ideia de “etnia” apresentada pelos discursos sobre Genética. Na última menção à “etnia” no discurso mais recente, essa aparece como sinônimo de grupos humanos, mas dessa vez para caracterizar grupos de 40 mil anos atrás, ou seja, na pré-história. Assim, a “etnia” ganha um significado para além das classificações modernas ou contemporâneas da humanidade; ela é utilizada para caracterizar os primeiros grupos de indivíduos da espécie humana anatômica e cognitivamente moderna. Em todos os casos, escapa das definições correntes da literatura, que enfatizam a dimensão cultural da “etnia”.

Fica claro que o significante “etnia” vem sendo utilizado para substituir a noção de “raça” nos discursos sobre Genética e Evolução. Como também constataram Levy, Selles e Ferreira (2006), a ideia de “etnia” é utilizada como um eufemismo que atua suavizando a “raça”. Na impossibilidade de utilizar “raça caucasina”, “raça negroide”, “raça africana”, “raça europeia”, a “etnia” emerge como signo preferencial. Mas os significados ainda são muito próximos à noção de “raça” enquanto diferença biológica irreduzível. Como aponta Wade (2017a), o banimento da “raça” refere-se muito mais à palavra, ao significante, do que ao significado. Podemos constatar isso nas obras, uma vez que o significado da diferença biológica foi transferido para o significante “etnia”, o que não é exatamente uma surpresa, pois a tentativa de fazer da noção de “etnia” uma categoria para classificar a diversidade cultural humana, não foi muito bem sucedida. Conforme aponta Guimarães (2011), “etnia” passou a ser utilizada como marcador de diferenças quase irreduzíveis, ou seja, suprimiu-se “[...] o termo raça sem que o processo social de marcação de diferenças e fronteiras entre grupos humanos perdesse o seu caráter reducionista e naturalizador.” (p. 266). É justamente esse sentido naturalizador que é produzido pelos discursos sobre Genética e Evolução.

Podemos observar ainda esses sentidos naturalizadores quando fala-se da determinação genética da cor dos olhos em “latinos”. Apesar dos autores não considerarem essa categoria uma “etnia”, ela ainda é uma categoria definidora da cor dos olhos (característica genética). Nesse contexto, podemos nos questionar: quem são os “latinos” a quem esse discurso se refere? São os latino-americanos? Um negro brasileiro é latino ou é de “etnia negra”? Um branco brasileiro é de “etnia caucasiana” ou é latino? Até a categoria “latino”, uma noção ampla e pouco fixa, é reduzida a uma categoria natural, que define diferença biológica.

Portanto, o que constato é que nos discursos sobre Genética e Evolução contemporâneos e posteriores às DCNERER, a noção de “raça” é substituída por “etnia” e os significados produzidos pela mobilização do significante “etnia” circundam sentidos genéticos e evolutivos, afastando-se dos aspectos culturais comuns às diversas definições desse conceito. Esses significados retomam uma divisão biologicamente fundamentada da espécie humana, inclusive parecida com as divisões raciais típicas dos séculos XVIII e XIX em alguns aspectos, incluindo uma nomenclatura racial típica desse período (“caucasiano”, “negroide”). Assim, “etnia” absorve os significados de “raça”, havendo uma transferência de sentidos. Esse mecanismo de deslocamento de sentidos de uma palavra para outra, ou seja, a transferência, onde se substitui uma palavra por outra mantendo-se o sentido é a chamada metáfora, de acordo com Orlandi (2015). O espaço do dizer é o mesmo, mas com outra palavra. O emprego da “etnia” produzindo significados a respeito de uma diferença biológica remonta aqueles significados da “raça”. Assim, através da metáfora, a racialização da espécie humana, do ponto de vista biológico, está presente também pelo emprego da “etnia”.

8.2 “COR DA PELE”, IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS, “ETNIA” E “RAÇA”: ENTRE A HERANÇA GENÉTICA, AS IDENTIDADES SOCIAIS E O RACISMO

Ao analisar os sentidos produzidos pelos discursos sobre Genética e Evolução a respeito da “cor da pele”, da “raça” e da “etnia” constatei uma constante racialização da espécie humana, ou seja, a constante reiteração de diferenças biológicas entre grupos definidos da espécie humana e sua articulação com identidades sociais. Essa racialização é marcadamente negativa para a educação das relações étnico-raciais, uma vez que objetiva a diferença enquanto marca natural e remonta a divisões racialistas da humanidade. Através de diferentes abordagens, os sentidos a respeito de uma divisão racial da espécie humana, do ponto de vista biológico, aparecem inscritos nos significados a respeito da herança da cor da pele, da “raça” e da “etnia”.

Nos discursos anteriores às DCNERER, a racialização da espécie humana aparece através dos sentidos produzidos sobre a herança da “cor da pele” e da própria “raça”, de forma mais explícita. Conforme mostrei, a herança da cor da pele relaciona identidades sociais com herança genética, reduzindo as primeiras a essa herança, há uma biologização dessas identidades sociais. Ao transformar essas identidades, transpassadas sim por aspectos biológicos, mas também muito marcadas por dimensões culturais, políticas, sociais e, sobretudo, históricas, em entidades biológicas, o discurso sobre Genética retoma sentidos produzidos por uma noção biológica de “raças”, provocando uma racialização biológica da

espécie humana. Nesse contexto, esses discursos ignoram a dialética entre o biológico e o cultural que caracteriza as identidades étnico-raciais (VERRANGIA, 2009). Essa racialização não é incoerente com o discurso sobre Evolução assumido na obra, uma vez que há a afirmação de existência de “raças” biológicas na espécie humana.

Já nos discursos contemporâneos às DCNERER, a questão da “raça” na espécie humana não é abordada de forma explícita, há um silêncio. Mas a racialização da espécie humana aparece inscrita no discurso através da herança da “cor da pele” e da “etnia”. Os sentidos produzidos na mobilização desses temas recuperam os significados a respeito de uma divisão biológica da espécie humana e de uma diferença objetiva. Assim, apesar de não se falar abertamente sobre a existência ou não de “raças” humanas, a racialização está presente através dos sentidos produzidos pela “cor da pele” e pela “etnia” no discurso.

Nos discursos posteriores às DCNERER, a “raça” enquanto categoria biologicamente significativa para a espécie humana é repudiada. No entanto, ela aparece inscrita nos sentidos produzidos a respeito da “etnia”, que é mobilizada articulando significados genéticos e evolutivos. A “etnia” aparece não só definindo herança genética, mas também é mobilizada em torno de significados evolutivos, mais precisamente, filogenéticos, além de ser empregada enquanto categoria significativa para classificar a espécie humana na pré-história. O que há nesses discursos mais recentes é um aparente conflito, onde há uma afirmação da inexistência de “raças” na espécie humana, mas uma racialização através dos sentidos produzidos através “etnia”. A existência de uma diferença biológica significativa para a divisão da espécie em “raças” é repudiada, mas ao mesmo tempo está presente no discurso. Ponto marcante dessa dissonância é o fato de que a categoria “caucasiano” aparece no discurso como característica das classificações raciais do século XIX, e também é utilizada para definir a cor dos olhos na espécie humana, mas sob o espectro da “etnia”. Esse é mais um aspecto que nos auxilia a constatar como a “etnia” atua, nesses discursos, produzindo os mesmos sentidos que a noção biológica de “raças” humanas.

Assim, pude verificar que ao longo do tempo, nos discurso sobre Genética e Evolução, emerge um repúdio à ideia de “raças” na espécie humana. No entanto, esse repúdio é conjugado com uma persistente racialização biológica da espécie humana, seja através da “cor da pele” – nos discursos anteriores e contemporâneos às DCNERER - seja através da “etnia” - nos discursos contemporâneos e posteriores às DCNERER. Dessa forma, há nesses discursos, o que Wade (2017b) chamou de ausente presença da “raça”. Há um discurso confuso onde a “raça” é repudiada enquanto entidade biológica relevante para a espécie humana, mas ao

mesmo tempo está presente através de outros significados, nesse caso produzidos tanto pela “cor da pele” quanto pela “etnia”.

Esse tipo de abordagem da temática da “raça” também foi verificada em outras pesquisas com livros didáticos de Biologia. Levy, Selles e Ferreira (2006), analisando livros didáticos de Biologia do final da década de 1990 e início dos anos 2000, constataram que, na maioria deles, o conceito de “raça” era tratado de maneira evasiva e não questionadora, refletindo a ambiguidade científica que o conceito adquiriu. As autoras também constataram a utilização da ideia de “grupos étnicos” como sinônimo de “raça”. E, tanto Levy, Selles e Ferreira (2006) quanto Stelling (2007), constataram a “etnia” sendo mobilizada em livros didáticos de Biologia como uma espécie de eufemismo para “raça”.

Essa tensão que parece envolver o tema da “raça” para a Biologia, é “resolvida” com o argumento genético último nos discursos mais recentes analisados. A negação da existência de “raças” nos discursos genético e evolutivo é feita através do argumento genético. Apesar da argumentação a respeito da inexistência de “raças” humanas estar inserida no capítulo de “Evolução humana”, ela está focada na Genética. Talvez o argumento evolutivo não tivesse autoridade suficiente para descartar a “raça” como categoria para divisão da espécie humana. Na introdução do capítulo “A origem de novas espécies e dos grandes grupos de seres vivos” (AMABIS; MARTHO, 2016, p. 134), os autores demonstram claramente uma preocupação em mostrar como a Evolução é uma área da Ciência confiável, válida e sólida. O discurso antecipa que os leitores a que o livro se destina desconfiam da Evolução e de sua confiabilidade científica. O que não acontece com a Genética. Não só no livro didático, mas na sociedade em geral, há uma confiança na Genética acima de todas as dúvidas, ela possui uma autoridade científica muito grande. Como Ripoll (2001) indica a Genética possui um prestígio, um certo *glamour* científico e social. O gene, enquanto elemento central desse *glamour* científico é representado em imagens populares que carregam a ideia do gene como algo poderoso, determinístico e central para a compreensão de nossas ações diárias e dos “segredos da vida” (NELKIN; LINDEE, 1995 *apud* RIPOLL, 2001). A Genética, muitas vezes, é tratada como a detentora da “verdade” e possui um *status* de “futurista”, “progressista” e “democrática”, de acordo com Ripoll (2001). Assim, o argumento genético está acima de qualquer dúvida. Em assuntos “polêmicos” sacar a carta genética é apontar a verdade de forma incontestável. Essa “verdade” é ainda mais atestada com a mobilização da figura do especialista enquanto estratégia de legitimação. Por isso a escolha de Sergio Pena não é ocasional, o pesquisador é o *expert* em Genética e “raça” (RIPOLL, 2001; WADE, 2017d). O gene aparece, portanto, como elemento central na produção dessa “verdade”. Ao

privilegiar o gene como elemento decisório da questão da “raça” na espécie humana, o discurso produz significados que se aproximam daquilo que Nelkin e Lindee (1995) caracterizaram do “gene como mito”, como entidade poderosa, determinante fundamental para a compressão de nossas relações (NELKIN; LINDEE, 1995), em detrimento de outras possíveis dimensões do conhecimento científico. A Genética, nesse caso, atua como um fechamento da significação, uma fixação final e absoluta do sentido. A Genética decreta que “somos todos iguais”, e a “polêmica” acaba por aí, afinal a Genética oferece uma maneira convincente de se falar sobre “raça” (WADE, 2017d). Esse *status* de “verdade” conferido à Genética é utilizado para decretar o fim da “raça”, desconsiderando dimensões culturais, sociais, econômicas, políticas, educacionais, promovendo um silenciamento das diferenças com argumentos científicos. Isto é, “[...] se geneticamente somos semelhantes, e o genético hoje tem um *status* de veracidade muito grande, então nada mais importa...” (RIPOLL, 2001, p. 118).

A questão é que a imagem de uma Genética como conhecimento inquestionável, neutro, progressista, embaça a realidade da Genética enquanto empreendimento social e cultural, ou ainda, como defende Ripoll (2001, p. 88): “[...] o grande negócio do século XXI” (RIPOLL, 2001, p. 88). E, para além disso, a Genética é um empreendimento cultural, envolvido em relações de poder, que pretende influenciar as relações sociais, como argumenta a autora. Essa influência pode ocorrer em diferentes direções, uma delas é essa que promulga uma espécie de “democracia racial genética”, onde o racismo é extirpado da sociedade por decreto dos genes. Não há mais nada a se falar sobre “raça” e racismo, os genes já disseram tudo. Nesse contexto, é que o pesquisador Pena aparece como signatário do manifesto contra o Estatuto da Igualdade Racial e contra as cotas raciais. A necessidade do debate social e das políticas públicas se esvai quando os genes já deram todas as respostas e soluções.

Quando a significação é fechada no determinismo biológico, toda a historicidade da noção de “raça” é perdida. Perde-se a contextualização científica da emergência da “raça” enquanto categoria colonial, ou seja, há silêncio das obras sobre essa dimensão, silêncio local, censura. O que o discurso analisado faz é uma tentativa de estruturar e moldar os significados atribuídos à “raça”, esvaziando históricos produzidos sob a égide dessa ideia, consequentemente desvinculando o racismo enquanto motivação para a separação da espécie humana em “raças”. A “raça” é mobilizada, nos discursos analisados, de forma separada do racismo. Há uma tentativa de significação da “raça” de uma perspectiva puramente biológica, o que não ocorre na história, uma vez que “raça”, associada à espécie humana, sempre significou através de perspectivas políticas, econômicas e culturais, mas nunca puramente

biológicas (WADE, 2017a). Não se aborda aquilo que potencialmente pode “manchar” a imagem da Ciência como neutra e progressista. Como também verificaram Levy, Selles e Ferreira (2006), há uma espécie de maneira defensiva ao se falar da “raça”. A apresentação exclusivamente do significado da “raça” como condição biológica, apaga sua “[...] condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e processos de dominação e apropriação.” (IANNI, 2004, p. 219). Como aponta Guimarães (2009):

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social (p. 11).

Nesse contexto, os discursos analisados também excluem as discussões mais contemporâneas que envolvem a noção da “raça”, sobretudo aquelas de dimensão política, ignorando que, para além de qualquer decreto genético, a “raça” tem uma permanência inquestionável no cotidiano brasileiro. Para Gomes (2005), essa permanência se dá pelo fato desse termo ainda ser o que consegue dar a dimensão mais próxima do que é o racismo na sociedade brasileira. Segundo a autora, o Movimento Negro e alguns sociólogos deram uma nova interpretação à “raça”, baseando-se em sua dimensão social e política. Gomes (2005) argumenta que a “raça” possui uma operacionalidade real na sociedade brasileira, o que impede o abandono do significante, ou seja, uma desracialização baseada no abandono desse significante não anula seus efeitos reais nas relações sociais. O termo “raça” ganha um significado político e analítico nos usos feitos por militantes e intelectuais, que é construído com base na análise do tipo de racismo que existe no Brasil e nas dimensões históricas e culturais que este nos remete (GOMES, 2005). A autora ainda argumenta que

[...] podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. [...] É no contexto da cultura que aprendemos a enxergar as *raças* (p. 49, destaque da autora).

Essa dimensão política da “raça”, adotada pelo Movimento Negro, aparece enquanto estratégia política pra incluir, não para excluir, como estratégia de reivindicação e não de sujeitar, conforme ressalta Guimarães (2011). O termo volta com o Movimento Negro para afirmar a integridade corpórea e individual de seus integrantes. A “raça” retorna não mais como mote do imperialismo e colonialismo, mas como glosa dos subordinados ao modo inferiorizante e desigual como são geralmente tratados os negros (GUIMARÃES, 2011). O autor ainda acrescenta que para os cientistas sociais, assim como para os ativistas políticos, a

“raça” possui vantagens analíticas estratégicas sobre a “etnia”, uma vez que remete a uma história de opressão, desumanização e humilhação. Assim, a noção de “raça” renasce na luta política e é recuperada pela sociologia contemporânea como conceito nominalista, ou seja, para expressar algo que não existe de fato no mundo físico, mas tem realidade social efetiva (GUIMARÃES, 2011; GUIMARÃES, 2009).

O processo de fechamento de significação encontrado nos discursos sobre Genética e Evolução é negativo para a educação das relações étnico-raciais. Há uma discussão complexa sobre a manutenção ou não da “raça” enquanto conceito analítico e político e sua importância em uma luta antirracista. Assim, não pode ser visto como uma saída para a “polêmica” fechar o sentido adotando o argumento de autoridade do geneticista: “parem de falar sobre raça”. A “raça” não deve ser vista como uma verdade genética – como nos discursos anteriores às DCNERER -, não deve ser ignorada enquanto elemento importante na formação da sociedade moderna – como nos discursos contemporâneos às DCNERER -, mas também não pode ser postulada como um erro científico de meados do século XIX e ser banida sem maiores reflexões sobre a realidade social que ela engendra – como nos discursos posteriores às DCNERER. É preciso reconhecer as “raças” como cientificamente uma construção social (GUIMARÃES, 2008).

O antirracismo adotado pelos discursos mais recentes não se sustenta pela adoção de uma racialização naturalizadora, promovida pelos próprios discursos. A objetivação da “etnia” e da “cor da pele” como marcadores raciais naturais, mostra como o banimento da “raça” é um banimento do significante, mas o significado (essencialista, naturalizador) permanece através de outras categorias. Assim, esse antirracismo não é um antirracismo em si, mas uma cartada genética autoritária, que tenta calar a diferença enquanto continua essencializando-a seja através da “etnia”, seja através da “cor da pele”. Há diferentes formulações do mesmo dizer naturalizador e essencializador, ou seja, há um movimento parafrástico que retorna aos mesmos dizeres racializadores.

9 CAPÍTULO 9 - OS REGIMES RACIALIZADOS DE REPRESENTAÇÃO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

9.1 O FECHAMENTO DISCURSIVO PROVOCADO POR REGIMES RACIALIZADOS DE REPRESENTAÇÃO

A doxa triunfante, o pensamento único, o consenso fabricado fecham o campo da significação, restringem as alternativas, apagam a memória, negam o passado, reificam o presente e sequestram o futuro (SILVA, 2001, p. 8).

Através do exame da representação da África e de identidades sociais foi possível caracterizar o movimento histórico que os discursos sobre Genética e Evolução realizaram em relação à educação das relações étnico-raciais. Nos capítulos anteriores mostrei de forma detalhada os significados que compõem um regime de representação específico que, embora tenha sofrido algumas mudanças ao longo do tempo - movimento polissêmico -, ainda mantém sérias permanências que não contemplam de forma satisfatória uma educação das relações étnico-raciais que pretenda descortinar processos de manutenção do racismo e empreender uma luta verdadeiramente antirracista.

A predominância de um movimento parafrástico, esse retorno constante aos mesmos espaços do dizer, mostra que há uma estabilidade tanto nos sentidos produzidos sobre o continente africano como nas representações sobre algumas identidades sociais. O aparecimento de possíveis deslocamentos nesses dizeres pode estar ligado às mudanças normativas que transformaram o cenário de produção dos livros didáticos. Isso fica constatado no fato de que esses movimentos polissêmicos a partir dos discursos contemporâneos à aprovação da lei 10.639/03 e à publicação das DCNERER. Uma representação um pouco menos monolítica do continente africano, as mudanças com relação à noção de “raça” e “cor da pele” e a emergência da “etnia”, são, possivelmente, traços de deslocamentos provocados pelas novas normas e diretrizes que pressionam o currículo por uma reeducação das relações étnico-raciais.

Os discursos mais antigos, anteriores ao nosso marco legal, produzem uma representação da África como um continente homogêneo, pré-histórico e selvagem, sem espaço para outros significados possíveis. À medida que avançamos em nossa linha temporal, apesar da grande permanência dessa representação, pude constatar alguns outros sentidos emergindo e escapando, apresentando uma África para além das fronteiras continentais, alguma existência no presente e algo além da dimensão “selvagem”. Nos discursos mais recentes, mais fronteiras são adentradas dentro da imensidão do continente africano. No entanto, a representação de um continente pré-histórico e selvagem sofre pouca alteração

aparecendo uma ou outra menção ao continente no presente e explorando os significados que não sejam aqueles estritamente ligados à “natureza selvagem”. Porém, também é uma constatação que esses poucos deslocamentos provocados por essas raras menções à uma África do presente e mais distante dessa “natureza selvagem”, ainda possuem relações de sentido com uma ideia de África não civilizada, onde não se produz conhecimento científico e que está muito distante de uma Europa civilizada e científica.

Assim, reitero que, os significados produzidos sobre uma África genérica foram aqueles que mais sofreram deslocamentos, emergindo uma África um pouco menos monolítica nos discursos mais recentes sobre Genética e Evolução. Mas ainda há uma prevalência de uma representação de uma África inespecífica, genérica, remetendo à noção errônea de que a África é um país, um local homogêneo sem distinções geográficas, políticas ou culturais. Sem dúvida, a maior estabilidade, a maior permanência está nos sentidos a respeito de uma África pré-histórica e selvagem. Apesar de nos discursos posteriores à lei 10.639/2003 e às DCNERER, emergirem alguns sentidos diferentes, pouco se abalou essa estabilidade, contribuindo para a representação de uma África do passado geológico e mais ligada a aspectos “selvagens” do que à civilização humana. É nesse sentido que afirmo que a representação da África, nos discursos sobre Genética e Evolução, está profundamente marcada por processos de produtividade. A produtividade é a “criação” em sua dimensão técnica, é a reiteração de processos já cristalizados, onde há um retorno constante ao mesmo espaço do dizível, apenas produz a variedade do mesmo (ORLANDI, 2015), a saber, uma África homogênea, pré-histórica e selvagem. Os discursos sobre Genética e Evolução estão presos nessa ideia limitada de África. Eles revelam a construção de uma estética, de um olhar sobre o continente africano, guardada por uma estrutura básica que está no âmago de um regime racializado de representação elaborado ao longo das épocas (SANTOS, 2002; HALL, 2016). A repetição sistemática desses lugares reservados ao continente africano cumprem a função de fixar África em um lugar imóvel que o Ocidente definiu pra ela, além de, por oposição, definir o que é a própria Europa (OLIVA, 2007; HALL, 2016). Essa oposição pela diferença ocorre uma vez que a representação adquire sentido em uma cadeia diferencial de significantes. Isto é, "Ela é a representação de alguma ‘coisa’ não por sua identidade, coincidência ou correspondência com essa ‘coisa’, mas por representá-la (por meio de um significante) como diferente de outras ‘coisas’.” (SILVA, 2001, p. 41). Assim, a identidade e a diferença são produzidas discursivamente. Nesse contexto, a representação da África (enquanto diferença), para fazer sentido, é construída em oposição à representação europeia - a civilização, a Ciência.

O fato é que identidade e diferença nunca são inocentes, onde existe diferenciação, processo central pelo qual identidade e diferença são produzidas, está o poder (SILVA, 2014). A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam operações de incluir e excluir, envolvem pertencer e não pertencer. Afirmar identidade é demarcar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora, conforme argumenta Silva (2014). A identidade está ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”, onde “Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.” (SILVA, 2014, p. 82). Assim, esse processo de diferenciação da África e da Europa, ajuda a promover a distinção dessa fronteira entre natureza e cultura, entre não civilizado e civilizado. E aqui, “nós” e “eles” não são simples categorias gramaticais, mas indicadores de posições-de-sujeito marcadas fortemente por relações de poder (SILVA, 2014). Essa divisão significa classificação, processo central na vida social, que pode ser entendido como ato de significação através do qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes, segundo Silva (2014). Identidade e diferença estão estreitamente ligadas às formas através das quais a sociedade produz e utiliza essas classificações. Nesse sentido, as classificações são feitas sempre a partir do ponto de vista da identidade. E, dividir e classificar, nesse caso, significa também hierarquizar (SILVA, 2014).

Também são nítidas as mudanças na mobilização da “raça”, da “cor da pele” e da “etnia” ao longo dos discursos sobre Genética e Evolução. Se em um primeiro momento havia uma afirmação da existência de “raças” na espécie humana, ela passa a ser negada, mas não sem antes ser “esquecida” por um tempo. A cor da pele, depois de aparecer em duas obras definindo algumas identidades sociais, também sofre esse “esquecimento”, mas dessa vez nos discursos mais recentes. Já a ideia de “etnia”, surge logo após o estabelecimento de nosso marco legal, e parece ocupar um lugar de substituta da “raça”, que se tornou *persona non grata*. No entanto, essas mudanças na mobilização desses termos guardam grandes semelhanças no processo significativo dos discursos sobre Genética e Evolução. Essa semelhança se dá uma vez que, tanto a “raça”, quanto a “cor da pele” e a “etnia” aparecem produzindo sentidos racializantes. Levando em conta as considerações de Hall (2016) sobre práticas racializantes e as de Silva (2014) sobre a objetivação da identidade e da diferença, estou chamando de racializante, um repertório de representação utilizado para marcar a diferença racial como biológica, em um processo de fixação de identidade e diferença na natureza. Os discursos sobre Genética e Evolução, produzem esses signos e seus significados – “raça”, “cor da pele” e “etnia” – como componentes de uma diferença biológica, filiando-se a um regime representacional racializado, que fabrica a noção de diferença racial através da

Biologia. Isso aparece nos discursos mais antigos sobre Genética e Evolução por meio da objetivação de identidades sociais através da genética da cor da pele (“negro”, “branco” e “mulato”), e através da própria afirmação de existência de “raças” na espécie humana. Já nos discursos contemporâneos às DCNERER, além da permanência da objetivação dessas identidades sociais, a mobilização do significante “etnia” enquanto categoria que define características genéticas, marca esse processo de racialização da espécie humana. Enquanto isso, nos discursos mais recentes, a cor da pele desaparece por completo enquanto exemplo de herança quantitativa, mas a “etnia” não só permanece, como seu emprego é ampliado, significando herança genética e propiciando comparações evolutivas, além de ser utilizada como categoria classificatória para a humanidade na pré-história. Concomitantemente, a “raça” aparece de novo, mas dessa vez para ser rechaçada enquanto categoria de divisão da humanidade. Essa desqualificação da “raça” é contrariada pelo próprio discurso sobre Evolução e Genética, que produz significados racializantes através da noção de “etnia”.

Assim, há uma racialização da humanidade que lança mão de diferentes signos, mas mantendo uma noção de diferença fundada na biologia, uma diferença irreduzível. Essa permanência constitui um movimento parafrástico, variadas formulações do mesmo dizer sedimentado (ORLANDI, 2015). São diferentes formas de dizer o mesmo, de objetivar a diferença, reduzindo-a à sua pretensa origem básica: a biologia.

A Ciência possui algumas funções dentro dos sistemas culturais humanos. Segundo Hall (2013), a função da Ciência nas linguagens e discursos sobre racismo tem sido dar garantias e certezas. Essa garantia, no século XIX, era a garantia da diferença – absoluta, irreduzível - como sinônimo de desigualdade. A certeza da diferença como sinônimo de desigualdade pode ter sido abandonada pela Ciência em meados do século XX, mas parece permanecer uma ideia de garantia da diferença objetiva. Essa capacidade adquirida pela Ciência de dar garantias, justifica que o traço científico continue como um instrumento tão poderoso no pensamento humano, não só no âmbito da academia, mas em toda parte do discurso do senso comum das pessoas (HALL, 2013). Conforme aponta o autor, a partir do Iluminismo, a Ciência passou a marcar as diferenças que realmente importam. A Ciência passou a ser o discurso que fundamenta a “verdade” a respeito da diversidade humana, que abre o segredo das relações entre natureza e cultura, que desata o nó misterioso da diferença humana que importa, conforme argumenta Hall (2013). Não importa que contenha a verdade científica sobre a diferença, mas sim que funcione como fundamento do discurso sobre a diferença racial. Nesse contexto, a verdade científica fixa e estabiliza aquilo que de outra

maneira não seria possível fixar, assegurando e garantindo a verdade das diferenças discursivamente construídas (HALL, 2013).

Esse movimento de fixar, de garantir a “verdade”, de fechar o sentido é um processo de fechamento discursivo, e é o que eu constato nos discursos sobre Genética e Evolução, sobretudo no que diz respeito à noção de “raça”. Tanto na afirmação da existência de “raças” geneticamente distintas, quanto na afirmação da inexistência dessas, há fechamentos discursivos, pois restringem o processo significativo dentro da Ciência ou da Genética, como se essas não fossem empreendimentos culturais e como não se relacionassem com outros conhecimentos científicos e dimensões do social, bem como des-historicizam a própria construção da “raça”, tentando fechar seus sentidos no tempo e no espaço. O silêncio que se encontra nos discursos contemporâneos ao estabelecimento do marco legal, também pode ser encarado como um processo de fechamento de significação, uma vez que se omite o papel da Evolução e da Genética na construção histórica da “raça”, o fechamento discursivo ocorre pelo banimento de qualquer discussão sobre o envolvimento da Ciência em relações sociais, o mesmo ocorre nos discursos mais antigos.

A afirmação da existência de “raças” na espécie humana nos discursos mais antigos mostra um comprometimento com um regime representacional de manutenção da diferença racial enquanto fundamento biológico, mesmo diante do descrédito da “raça” tanto na Ciência de referência quanto na sociedade como um todo, não se comprometendo com as discussões sobre o banimento da “raça” que já se faziam presentes desde o início da segunda metade do século XX e se intensificaram na década de 1970 (WADE, 2017a; SEPULVEDA; LIMA; RIBEIRO; ARTEGA, 2019). Além disso, destaca-se a falta de historicização do tema. O discurso parece tentar apagar os vestígios históricos da “raça”, fechando seu sentido como entidade genética. E já aponte como a Genética possui esse *status* de verdade. Nesse contexto, o discurso produz a “raça” como fato genético, como verdade genética. A princípio pode parecer que os discursos mais antigos e os mais recentes são radicalmente diferentes nesse ponto, mas seus processos de significação possuem aproximações importantes, sobretudo nessa tentativa de fechamento da significação. O que ocorre no discurso mais recente, com sua argumentação da inexistência de “raças”, é um argumento genético autoritário, que não considera outras dimensões, que se isola da história, promovendo um fechamento do processo de significação, há o que podemos chamar de uma naturalização do significado, na tentativa de esconder as marcas, as pistas do processo social de sua construção, o caráter precário, mundano, profano se transmuta em natureza, em um movimento tipicamente conservador (SILVA, 2001). Esse movimento é o mesmo do discurso mais

antigo, mas ele opera em lados opostos da argumentação, não perdendo seu caráter de fechamento discursivo.

Esse processo de naturalização ocorre com a ideia de “raça” e também com as formulações sobre “cor da pele” e “etnia”. A objetivação de identidades sociais como “negro” e “branco” enquanto herança genética através da cor da pele e a relação entre “etnia”, herança genética e relações filogenéticas também fazem parte desse processo de naturalização da diferença, de fabricação da diferença enquanto marca biológica e não cultural. Os discursos sobre Genética e Evolução, tanto os mais antigos, como os mais recentes, caem em uma estratégia representacional de naturalização, que visa fixar a diferença, em uma tentativa “[...] de deter o inevitável ‘deslizar’ do significado para assegurar o ‘fechamento’ discursivo ou ideológico.” (HALL, 2016, p. 171). Há um essencialismo, ou seja, “[...] uma noção de essência última que transcenderia limites históricos e culturais.” (BRAH, 2006, p. 331). No entanto, as identidades só se definem por meio de um processo de produção da diferença, que é fundamentalmente cultural e social. Assim, diferença e identidade não são produtos da natureza, são culturais, são produzidas no interior de práticas de significação, onde significados são contestados, negociados e transformados (SILVA, 2001; SILVA, 2014). Nesse contexto, a identidade é fundamentalmente histórica, não é algo que naturalmente exista, conforme indica Silva (2001). Nós somos o que nos tornamos, bem como podemos no tornar, agora e no futuro, outra coisa, não sendo a identidade algo que possa ser fixado na biologia (SILVA, 2001). Os discursos sobre Genética e Evolução produzem um essencialismo centrado na biologia que congela o significado, fazendo com que a representação se confunda com a natureza. As tentativas de fixação de identidades que invocam a natureza não são menos culturais, como indica Silva (2014). Há, nesse caso, a imposição de uma grade cultural sobre a natureza, ou seja,

As chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, interpretações, isto é, elas não são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado (SILVA, 2014, p. 86).

Assim, o essencialismo biológico não deixa de ser um essencialismo cultural, que busca fixar os significados no processo de produção da diferença e da identidade.

A “raça” se inscreve nesse processo histórico de produção de identidade e diferença. Nesse contexto, entram em jogo disputas políticas e relações de poder. A questão complexa da abolição ou não da noção de “raça” é aprofundada por interferir em uma política de identidade: identidade nacional, identidade branca, identidade negra, etc. Essa política de identidade “[...] está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos

materiais e simbólicos.” (SILVA, 2001, p. 26). Os discursos sobre Genética e “raça” são protagonistas nessas disputas. Como argumentei anteriormente, o antirracismo genético foi o cerne da argumentação contra as políticas públicas antirracistas que emergiram no início dos anos 2000 no Brasil.

Uma vez que conhecer e representar são processos inseparáveis, quando nos perguntamos quem está autorizado a conhecer o mundo, implica em quem está autorizado a representá-lo, a produzir essas identidades e diferenças. Fazer esse tipo de questionamento significa reconhecer um vínculo entre conhecer, representar e relações de poder (SILVA, 2001). Para contestar esse regime representacional, é preciso questionar e desestabilizar os “universais” da cultura. Esses universais são sistemas de significação cuja pretensão é expressar o humano e o social em sua totalidade. Mas eles são sistemas de representação: “[...] construções sociais e discursivas parciais e particulares dos grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação.” (SILVA, 2001, p. 33).

Admitindo que o significado, bem como as identidades, não são fixos, há sempre espaço para o deslizamento. Nesse contexto a identidade é fluída: para além de ser uma questão de “ser” a identidade é uma questão de “tornar-se”, (WOODWARD, 2014). Assim, o sujeito não se limita a ser posicionado pela identidade, ele é capaz de se posicionar, de reconstruir e de transformar as identidades (HALL, 2016; WOODWARD, 2014), o que quer dizer que ela não pode ser finalmente fixada pela biologia. Nesse sentido, é importante mencionar como alguns dos novos movimentos sociais têm lidado com a questão da identidade adotando uma posição não essencialista. Esses grupos têm enfatizado que as identidades são fluidas, não são essências fixas presas a diferenças que seriam permanentes para todas as épocas (WEEKS, 1994 *apud* WOODWARD, 2014). Segundo Woodward (2014) alguns desses “novos movimentos sociais” têm questionado o essencialismo da identidade e sua fixidez como uma característica biológica. Nessa perspectiva, a política de identidade não “[...] é uma luta entre sujeitos naturais; é uma luta em favor da própria expressão da identidade [...]”. (WEEKS, 1994, p. 12 *apud* Woodward, p. 38, 2014). Ainda nesse sentido, segundo Weeks (1994 *apud* WOODWARD, 2014, p. 38), uma das principais contribuições da política de identidade tem sido “[...] construir uma política da diferença que subverte a estabilidade das categorias biológicas e a construção de oposições binárias.”.

A tentativa de fechamento discursivo produzida nos discursos sobre Genética e Evolução, não admite que o significado escape, que ele não pode ser nunca totalmente fixado. O discurso ignora dois pontos cruciais: a noção de “raça” tem uma permanência efetiva na sociedade e sua resignificação pelos novos movimentos sociais. Como aponta Hall (2013),

apesar da explicação genética do comportamento social e cultural ser, frequentemente, denunciada como racista, a ideia de “raça” passa bem, obrigado. O fato é que a “raça”, convidada a se retirar pela porta da frente, tende a dar a volta e retornar pela janela. (HALL, 2013). Como indica Brah (2006), por mais que o conceito de “raça” seja exposto como vazio para a Biologia, esse ainda atua como um marcador aparentemente inerradicável de diferença social. É nesse sentido que a “raça” persiste. Seja enquanto categoria analítica, seja como realidade social, seja ressignificada pelo Movimento Negro (GUIMARÃES, 2011). Como o significado nunca pode ser fixado em absoluto, a “raça” ainda continua presente por um outro viés, que é a ressignificação e reinterpretação dada a ela pelo Movimento Negro, em uma operação que poderíamos chamar de transcodificação, onde ocorre “[...] a tomada de um significado existente e sua colagem em um novo significado.” (HALL, 2016, p. 212). Por mais que haja uma tentativa de fechamento da significação, o significado desliza, e novos significados são enxertados em antigos (HALL, 2016). E, ainda, conforme argumenta Guimarães (2009):

[...] por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de “raça” permite - ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (p. 11).

Para além disso, o silêncio nos discursos sobre Genética e Evolução a respeito do papel da Ciência na construção da noção de “raça” enquanto categoria de hierarquização na humanidade nos diz muito sobre as relações de poder ainda envolvidas na fabricação da “raça”. A ascensão da “raça” como conceito científico para a hierarquização da humanidade a partir do século XVIII, e o seu repúdio enquanto constructo biológico a partir da década de 1950, possuem contornos político-econômicos que não podem ser ignorados. Nesse contexto, concordo com Willinsk (1994 *apud* STELLING, 2007) que um currículo de Ciências que obscurece a contribuição da disciplina para a construção dos significados de “raça” é incompleto e irresponsável.

Fato é que a afirmação de inexistência de “raças” na espécie humana pela Genética não corresponde a eliminar o racismo, porque o racismo não trata disso, “[...] o racismo é um processo social, de relações de poder, de controle econômico, de todas essas coisas juntas.” (WADE, 2017c, p. 196). Nesse contexto, é importante destacar novamente como à Genética foi dado um status daquela que dará a “verdade”. As pessoas são levadas a pensar a Genética como “verdade”, além de oferecer uma maneira convincente de se falar sobre “raça” (WADE, 2017d). Além disso, a Genética possui um status de “progressista”, “democrática” (RIPOLL,

2002), no entanto a presença de um certo autoritarismo genético, que atua fechando a significação mostra que não é bem assim. Até porque esse fechamento do processo de significação é mais uma característica conservadora do que progressista (SILVA, 2001).

Ademais, há uma preferência por autores do chamado “núcleo duro” da Biologia na abordagem da questão da “raça” e do racismo. Nesse contexto, as relações de poder que constituem o currículo e o conhecimento escolar, também manifestam uma hierarquia em que se valoriza de forma diferente os conhecimentos escolares. Assim, por exemplo, há uma prioridade concedida à Matemática e as Ciências da Natureza em detrimento das chamadas humanidades e das Ciências Sociais, como apontam Moreira e Candau (2007). Para o tema da “raça” e do racismo, a Genética aparece como supervalorizada nos discursos. A Genética seria o suprasumo do conhecimento dito científico, os conhecimentos vindos das Ciências Humanas ou das Ciências Sociais são secundários para compreender essas questões de cunho “científico” ou ainda, são totalmente irrelevantes. Dessa forma, o discurso curricular autoriza certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo que desautoriza outros (SILVA, 2001). Os discursos sobre Genética e Evolução autorizam o geneticista, legitimam-no como o *expert* em “raças” e racismo ignorando mais de um século de estudos sobre relações raciais e muitas décadas de estudos sobre educação das relações étnico-raciais.

A noção de que a Genética traz a “verdade” incontestável, e essa “verdade” é uma verdade progressista, pode mascarar a possibilidade de a Genética ser mobilizada para sustentar velhos discursos que apenas contribuem para mascarar uma realidade social, colaborando para manter velhas hierarquias sob o manto da harmonia racial. A evocação da miscigenação como um aspecto positivo da sociedade brasileira, tal como produzido pelos discursos mais recentes analisados, sem uma reflexão crítica de como se deu esse processo no Brasil, mostra-nos como há importantes ligações desse discurso genético antirracista com um discurso anterior de democracia racial. É como se houvesse uma democracia racial genética: os genes proclamaram que somos todos iguais... e mestiços! Não podemos esquecer que a democracia racial é uma expressão dissimulada de uma sofisticada forma de racismo patriarcal, que objetiva neutralizar eventuais reações ou protestos, reivindicações ou lutas dos estigmatizados (IANNI, 2004). Além disso, a mestiçagem no Brasil foi um projeto de embranquecimento da população (GUIMARÃES, 1995). A representação produzida no e pelos discursos sobre Genética e Evolução, em todos os períodos analisados, seja pelos silêncios seja pelo mais recente apelo à inexistência de “raças” na espécie humana - de forma asséptica e profundamente des-historicizada -, também buscar impedir essa possibilidade de reação dos grupos historicamente subalternizados. Podemos observar isso, por exemplo, na

mobilização desse discurso antirracista genético contra as políticas de ações afirmativas que buscam combater o racismo no Brasil (SEPULVEDA; LIMA; RIBEIRO; ARTEAGA, 2019; WADE, 2017b).

Hall (1996 *apud* ZUBARAN; WORTMANN; KIRCHOF, 2016) destaca que era preciso estar atento não somente ao que as pessoas diziam sobre “raça”, mas também ao que as pessoas não podiam dizer sobre “raça” na Inglaterra. É nesse sentido que mostrei à leitora o quanto aquilo que se cala sobre a África, sobre “raça”, “etnia” e “cor da pele” nos discursos sobre Genética e Evolução, fala sobre a Ciência, sobre a própria “raça”, sobre as identidades sociais, sobre os processos de fabricação da África no imaginário Ocidental e sobre o local político que se encontra esse artefato cultural que é o livro didático e, de forma mais ampla, o currículo. Como argumenta Hall (1996) “[...] ao contrário da evidência superficial, não há nada simples na estrutura e nas dinâmicas do racismo”, que para além dos “[...] opostos maniqueístas, encobre complexidades de sentimentos e atitudes, que sempre se negam a ser fixados e estabilizados tão nitidamente.” (p. 7 *apud* ZUBARAN; WORTMANN; KIRCHOF, 2016, p. 26).

Ao questionar a objetividade da identidade e da diferença, como por exemplo, a objetividade da cor da pele como premissa de classificação da humanidade, ou ainda de características do território africano, pode ser interpretado como se eu estivesse negando a existência concreta dessas características. É inegável, como aponta Hall (2013), que há diferenças de todo tipo no mundo e não há motivos para negarmos essa diversidade ou essa realidade. No entanto, somente quando essas diferenças são organizadas dentro da linguagem, dentro do discurso, dentro dos sistemas de sentido, é que podemos dizer que as diferenças ganham sentido e se tornam fatores da cultura humana e da regulação de condutas (HALL, 2013). Como bem argumenta o autor, isso não é negar que, de fato, temos aparências diferentes uns dos outros ou ainda, eu acrescento, que os continentes africano e europeu tenham características geográficas, geológicas e paleontológicas diferentes. A questão é que objetivar a “cor” como característica “icônica” para classificação da humanidade, como se ela não passasse por um processo de significação na cultura é um processo essencializador que ignora os processos significantes que a “cor” passa ao ser fabricada, enquanto representação, pela cultura. Nesse sentido, há uma importância de compreender a diferença em uma perspectiva discursiva, ou seja, uma compreensão de como as ideias e o conhecimento da diferença organizam as práticas humanas entre os indivíduos (HALL, 2013).

Com todas as ausências constatadas e a recusa em se falar da “raça” a partir de uma perspectiva historicizada, posso constatar que os discursos sobre Genética e Evolução

silenciam sobre esses temas, o que só contribui para a perpetuação do próprio racismo. Essa esquiva não é uma forma positiva de educar relações étnico-raciais. A análise mais profunda dos porquês da opressão e da marginalização, ou seja, do racismo existente na sociedade, nunca deve ser evitada (SANTOMÉ, 2013) em um currículo minimamente comprometido com a justiça social. A tergiversação não pode ser uma escolha em um currículo preocupado com uma educação mais justa das relações étnico-raciais. Com todos os silêncios presentes e a restrição da questão racial em um único quadro, que aparece somente nos discursos mais recentes, há aquilo que pode ser chamado de currículos turísticos, ou seja, a abordagem a essas questões fundamentais só aparece em unidades isoladas, esporadicamente (SANTOMÉ, 2013). Há um tratamento da questão como um *souvenir*. Na definição de Santomé (2013), no currículo, um *souvenir* é um tema que ocupa uma presença quantitativa pouco importante. Esses currículos turísticos nos discursos mais recentes caem na tergiversação, onde recorrem a estratégias de ocultação da história, por meio dos silêncios (SANTOMÉ, 2013). Uma das formas mais sofisticadas de tergiversação, segundo Santomé, é a psicologização dos problemas raciais e sociais, onde se busca a explicação das situações de marginalidade enfocando a análise nas pessoas individualmente consideradas, sem prestar atenção a outras estruturas. Santomé (2013) argumenta:

Nessas formas de tergiversação nunca se chega a prestar atenção às verdadeiras relações e estruturas de poder que são causa das situações de marginalidade; ignorando-se as condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas nas quais se fundamentam as situações de opressão (p. 169).

Nos discursos sobre Genética e Evolução, a problemática do racismo, quando presente, é um currículo turístico, um *souvenir*. Quando esse *souvenir* aparece, ocorre a tergiversação e psicologização, uma vez que relegam a problemática ao indivíduo, que deve mudar suas relações interpessoais a fim de resolver o problema do racismo. Não há, em nenhum momento, uma atenção a essas estruturas mencionadas por Santomé. Uma dessas estruturas, em um livro de Biologia, seria imprescindível estar presente: o papel da própria Ciência na construção e manutenção do racismo.

Como aponta Santomé (2013) “Os conteúdos antirracistas, antissexistas, antibelicistas, ecológicos, etc. devem estar presentes em todas as disciplinas.” (p. 170). Acredito que os questionamentos sobre se o currículo de Biologia é um local apropriado para o tratamentos desses assuntos já seja algo superado. Uma literatura em constante crescimento (VERRANGIA, 2009; VERRANGIA, 2013a; VERRANGIA, 2014; VERRANGIA; SILVA, 2010; VERRANGIA, 2013b; FERNANDES, 2015; FERNANDES, 2018; BENVENUTO,

2016; NASCIMENTO, 2020) vem sendo construída de forma que a importância da Biologia para a educação das relações étnico-raciais está posta na ordem do dia. Os materiais didáticos precisam assumir essa posição dentro dessa luta cultural.

A instituição escolar não pode, de forma alguma, ser entendida apenas como o lugar onde se realiza a reconstrução do conhecimento, mas também como o lugar onde se reflete de forma crítica sobre as implicações políticas desse conhecimento (APPLE, 1989; SANTOMÉ, 2013). Em uma sociedade democrática e progressista, a ação educativa deve promover uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade (SANTOMÉ, 2013). Os discursos sobre Genética e Evolução não contribuem para compreender o racismo como uma implicação, pelo menos em parte, dos posicionamentos políticos da própria Ciência outrora. Justamente na Evolução e na Genética que poderiam abranger essa visão histórica da produção da diferença enquanto algo natural e sua contribuição para a formação do racismo moderno, escolhe-se a omissão. Esperava-se que os discursos sobre Genética e Evolução dessem ênfase a questão racial, sobretudo em um país que teve seu ideal de nação fundado em teorias raciais que bebiam da eugenia, do determinismo biológico e do racismo científico e que encontraram eco em uma política oficial de embranquecimento (ver, por exemplo, GUIMARÃES, 1995 e SCHWARCZ, 1993). A representação da África e das identidades sociais produzidas nos e pelos discursos sobre Genética e Evolução ignoram esse processo político-histórico de produção do “Outro”, de produção da diferença racial, eximindo-se de encará-los como problemática sociais, científicas e curriculares. Ou melhor, há um posicionamento que ajuda a produzir e reproduzir regimes racializados de representação. Os discursos sobre Genética e Evolução ao reproduzirem e produzirem a África, a “raça”, a “etnia” e a “cor da pele”, impõem uma grade específica de conhecimentos sobre esses signos. Grade essa que ajuda a ecoar os significados, mas também é uma ação significativa, de uma África não civilizada e da objetivação biológica das identidades sociais.

Nessa perspectiva, é importante recuperar que, como aponta Hall (2016), frequentemente, pensamos no poder como forma de restrição ou coerção física direta, no entanto também há o poder na representação, o poder de marcar, atribuir e classificar, o poder simbólico, o poder da expulsão ritualizada. Para Hall o poder precisa ser entendido em termos simbólicos ou culturais mais amplos, não somente em termos de exploração econômica e coerção física. Isso inclui “[...] o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira – dentro de um determinado ‘regime de representação’.” (HALL, 2016, p. 193). Aqui está incluído o poder simbólico nas práticas representacionais, que pode produzir formas racializadas de conhecimento. Hall (2016) afirma que “[...] o *discurso* produz, através de

diferentes práticas de *representação* [...] uma forma de *conhecimento racializado sobre o Outro* [...] profundamente envolvida nas operações de poder [...]” (p. 195, destaques do autor). O conhecimento racializado promove formas de conhecer o “Outro” baseadas em hierarquizações, essencializações, estereótipos, reduções. Nesse sentido, o poder não é apenas o poder coercitivo, mas também é produtivo, gerando novos tipos de discursos, novos tipos e objetos de conhecimento e novas práticas e instituições (HALL, 2016).

Até meados da década de 1970, no Brasil, intelectuais brancos de classe média ignoraram “[...] o anti-racismo popular dos pretos e mulatos que denunciavam as barreiras intransponíveis do ‘preconceito de cor’.” (GUIMARÃES, 1995, p. 28). Esses intelectuais construíram um “antirracismo”, que operava como um esforço ideológico obscurecendo o verdadeiro racismo nacional (GUIMARÃES, 1995). Esse processo é retomado pelos discursos sobre Genética e Evolução. Há um “antirracismo” fundado em representações racializadas da África e de identidades sociais, baseado em omissões e silêncios, e no fechamento da significação com o argumento máximo da autoridade genética, que atuam obscurecendo o racismo como problema real e urgente, retomando o mito fundador da nação: a democracia racial. E é preciso ter cuidado, pois, como já alertou Guimarães (1995), o racismo brasileiro afirma a si mesmo de antirracismo.

O ensino de Genética e Evolução contribui para o aprendizado dos códigos da linguagem científica, que permitem compreender, dar sentido aos seres, objetos ou eventos da natureza. É uma atividade cultural, que depende da representação. O aprendizado dos códigos da linguagem científica faz parte da gama de aprendizados que permitem aos sujeitos atuarem como sujeitos culturalmente competentes. Os sujeitos aprendem as convenções da Genética e Evolução, o que os ajuda a se tornarem membros de uma cultura. Esses códigos nos permitem estabelecer uma tradutibilidade entre os conceitos e a língua. É isso que permite que o sentido seja efetivamente comunicado em uma cultura (HALL, 2016). Essa tradutibilidade é socialmente criada na cultura como resultado de convenções sociais, conforme aponta Hall (2016). Nesse sentido, a Ciência e o currículo de Ciências são artefatos que auxiliam em uma tradutibilidade do mundo, ou seja, ajudam a fixar as relações entre conceitos e signos, a fabricar representações. Os códigos culturais que os discursos investigados lançam mão para conferir sentido ao mundo, não contribuem para “traduzir” a democracia racial como mito; para problematizar a Ciência como uma possível agente de racismo quando mobilizada com fins de hierarquização; para compreender a produção social da diferença mascarada de objetividade biológica. Nesse sentido, o livro didático cria estoques de verdades (TONINI, 2002) sobre a “raça”, a “cor da pele”, a “etnia”, as identidades sociais e a África, que não

conseguem educar relações étnico-raciais verdadeiramente democráticas. Ao contrário, contribuem para uma mistificação e uma mitificação dessas relações, o que podemos evidenciar através da forma cristalizada que o continente africano é representado e pela objetivação biológica da identidade e da diferença.

Nesse contexto, é importante lembrar que o conhecimento científico está implicado em relações assimétricas de poder, força, dominação, controle e prestígio, que são intrínsecas às relações sociais e culturais (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001). Não se trata de exorcizar nem de silenciar, mas de conhecer, questionar, desmontar e modificar essas relações, como argumentam os autores. Esse tipo de questionamento é central para aqueles interessados em promover uma reeducação das relações étnico-raciais, a empreender uma educação antirracista, a pensar uma educação mais justa para negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQTs, pessoas com deficiência, etc. Examinar as relações de poder dentro da Ciência e da educação em Ciências é um caminho para uma prática científica e educativa mais compromissada com a justiça social. Conforme argumentam Wortmann e Veiga-Neto (2001):

[...] mostrar o quanto a prática e o conhecimento científicos mantêm uma relação de imanência com essas relações assimétricas só pode desagradar justamente aqueles e aquelas que se aproveitam dessa situação, em benefício próprio ou de sua tribo, seja na academia, seja nas instâncias governamentais, seja nas práticas pedagógicas (p. 22).

No caminho de construir uma pedagogia mais justa, comprometida com o efetivo combate à injustiça social, surgem propostas que à princípio parecem ser positivas, parecem bem intencionadas, mas que omitem a injustiça social como produto de relações de poder. Nesse contexto, conforme argumenta Silva (2014), a partir do momento em que compreendemos a teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não podemos adotar uma posição, na educação, somente de tolerância e respeito com a diversidade cultural. Esses sentimentos impedem que vejamos identidade e diferença enquanto processos de produção social, processos que envolvem relações de poder. O autor argumenta:

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder (SILVA, 2014, p. 96).

Identidade e diferença não existem desde sempre, não são elementos passivos da cultura, muito menos da natureza. Identidade e diferença são constantemente criadas e recriadas nas relações sociais. A identidade e a diferença estão relacionadas com a atribuição de sentido ao mundo social e, invariavelmente, com a disputa e a luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2014). Nesse contexto, uma abordagem curricular desejável no ensino de

Biologia, que contribuiria de forma crítica para uma educação das relações étnico-raciais, seria aquela que colocaria a diferença em questão, que questionaria a própria produção da diferença, em um movimento de desobjetivação da mesma. Um currículo que assumisse uma posição contestadora diante de regimes racializados de representação. Assim, concordo com Silva (2014) que sugere que uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que leve em conta as contribuições da teoria cultural contemporânea, principalmente aquela de inspiração pós-estruturalista pode dar conta desse compromisso. Assim, identidade e diferença seriam tratadas, pela pedagogia e pelo currículo, como questão de política. Centralmente estaria uma discussão de produção da identidade e diferença: como essas são produzidas, quais mecanismos e instituições estão envolvidos nas suas criações e fixações, conforme propõe o autor. Silva (2014) afirma que “Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida.” (p. 99). Assim, “Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença.” (SILVA, 2014, p. 100). Essa política pedagógica precisar ter como central uma teoria que permita questionar identidade e diferença. Uma pedagogia que possa desestabilizar o caráter construído e artificial da identidade, que coloque o congelamento e estabilidade da identidade em xeque (SILVA, 2014). Esses seriam os pressupostos básicos de um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade (SILVA, 2014). E também podem compor um currículo verdadeiramente comprometido com o questionamento das relações históricas, sociais, políticas e econômicas que produzem o racismo, a misoginia, a LGBTfobia, o capacitismo e outras formas de violenta subjugação, pautadas em processos de normatização, que produzem e excluem o “Outro” através, dentre outros, do processo de representação. Vale lembrar que não se trata de denunciar as representações aqui encontradas como falsas, uma vez que, na concepção de representação da análise cultural contemporânea, não se trata de estabelecer uma verdade em detrimento de uma representação falsa, “[...] mas de tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação.” (SILVA, 2001, p. 53).

9.2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PARA ONDE PODEMOS IR?

E às vezes eu penso que nada que eu tente fazer vai mudar

Corra, Djonga *in* O menino que queria ser Deus, 2018

Por vezes, a análise crítica dos resultados de uma política pública destaca as lacunas presentes em seus desdobramentos concretos. Pode parecer que aquela política não deu certo, que é ineficaz. A história da tramitação da lei 10.639/2003 mostra como havia um descrédito

dessa lei por parte dos parlamentares. O texto passou sem contestação pelas Comissões da Câmara, sendo aprovado, igualmente sem contestação, pela Câmara e pelo Senado, deixando a impressão de que predominou em sua aprovação, entre os parlamentares, a concepção de que tratar-se-ia de uma lei inócua³⁵ (XAVIER; DORNELLES, 2009). No entanto, o aparato legal inaugurado pela 10.639/2003 não se mostrou inócuo. Juntamente com as reivindicações dos movimentos sociais e as críticas provenientes da academia, os currículos escolares tiveram que se rearticular para se adaptar a essas novas conformações legais, científicas e sociais. No estado da arte organizado por Silva, Régis e Miranda (2018), podemos constatar as tensões que essas novas conformações causaram no currículo.

Se no início dessa pesquisa uma de minhas perguntas era saber se o arcabouço legal formado pela 10.639/2003, a resolução 01/2004 e o parecer 03/2004 causou alguma mudança nos discursos sobre Genética e Evolução a resposta é positiva. Esses discursos foram, sem dúvida, afetados pelas exigências das DCNERER, evidenciando deslocamentos que a demanda por educar relações étnico-raciais mais positivas provoca nos regimes representacionais. Os movimentos polissêmicos, os silêncios e até mesmo a metáfora, fazem parte de rearticulações do discurso para se readequar às novas normas e demandas sociais. A política pública de ação afirmativa inaugurada pela 10.639/2003 não é inócua. Ela é agente de uma mudança fundamental no currículo que, ao tornar ilegítimo que esse fique incólume diante do racismo, obriga-o a se deslocar procurando outros significados possíveis frente a luta cultural. Essas mudanças e deslocamentos mostram como o currículo não é um conjunto monolítico e imutável de conteúdos, práticas, teorias e ações que se desdobram em torno da prática educativa. Ele é um campo de disputas que sofre deslocamentos e contestações a todo momento. O que ocorre é que esses deslocamentos nem sempre alcançam a radicalidade da reivindicação dos movimentos sociais e a profundidade exigida pelas políticas públicas. É isso que constato com essa pesquisa. Há mudanças nos discursos sobre Genética e Evolução analisados, mas essas mudanças não assimilam a radicalidade das exigências do Movimento Negro, nem mesmo alcançam os requisitos estabelecidos pelas DCNERER de forma satisfatória.

As DCNERER são uma política curricular que busca combater o racismo e as discriminações que atingem especialmente os negros, buscando a construção de uma nação democrática em que todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada

³⁵ O projeto que passou sem contestação foi o terceiro a tramitar tratando desse assunto, os outros dois foram derrotados nas votações. Na Introdução dessa dissertação abordo um pouco mais desse processo. Para mais detalhes sobre o debate parlamentar até a aprovação da lei 10.639/2003 ver Xavier e Dornelles (2009).

(BRASIL, 2004). O currículo escolar comprometido com uma educação positiva das relações étnico-raciais deve contemplar a reparação, a valorização e o reconhecimento. A política de reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, além de valorização da diversidade, o que “[...] requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras.” (BRASIL, 2004, p. 3) e também que se conheça sua história e cultura, buscando desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004). Além disso, reconhecimento ainda implica a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade para a superação da desigualdade étnico-racial, bem como a superação de estereótipos e hierarquias. De forma geral, reconhecer implica corrigir posturas, atitudes e palavras que signifiquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004).

Para que esses objetivos possam ser alcançados pela educação brasileira, as DCNERER estabelecem três princípios que devem servir de referência para educar relações étnico-raciais mais positivas. São eles: consciência histórica e política da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2004). Verificar como os regimes representacionais produzidos nos discursos sobre Genética e Evolução se aproximam ou se afastam desses princípios é um importante indicativo dos caminhos a serem seguidos para que o ensino de Biologia contribua de forma substancial para educar relações étnico-raciais verdadeiramente democráticas.

A consciência histórica e política da diversidade deve conduzir, segundo as DCNERER, à igualdade básica das pessoas como sujeitos de direitos. Além disso, deve levar à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a diferentes grupos étnico-raciais, que possuem história e cultura próprias igualmente valiosas. Nesse contexto, esse princípio deve levar à superação da indiferença, injustiça e desqualificação as quais os negros estão submetidos. Ao mesmo tempo, é preciso que, através de questionamentos e análises críticas elimine-se conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial. A via fundamental para esse processo é o diálogo, onde através de negociações, tendo em vista objetivos comuns, possa-se caminhar em direção a uma sociedade mais justa (BRASIL, 2004). Esse princípio aponta para o reconhecimento da diversidade, mas não de forma acrítica. O ponto de vista histórico e político é fundamental para uma compreensão contextualizada da identidade e da diferença. Os discursos sobre Genética e Evolução contribuem pouco para a concretização desse princípio, uma vez que descontextualizam e objetivam identidades – a “cor da pele” e a “etnia” - e a própria noção de “raça”, em um movimento des-historicizante e artificialmente

apolítico. A valorização da história e cultura dos diferentes grupos étnico-raciais e, nesse sentido, a superação da desvalorização do negro, não se realizam à medida que há uma supervalorização acrítica da história e cultura do Norte colonial, que se manifesta de forma clara no estabelecimento da Ciência como um empreendimento exclusivo do Norte, enquanto a África é relegada a um lugar selvagem e primitivo. Apesar da mudança positiva que os discursos sobre Genética e Evolução apresentam no tratamento sobre a ideia de “raça”, ou seja, a superação da existência de “raça” como um dado genético e a quebra de silêncio sobre o tema, esses deslocamentos acabam não atingindo pontos cruciais como o tensionamento de ideias relacionadas à ideologia do branqueamento e à democracia racial. Em direção contrária, há elementos dos discursos sobre Genética e Evolução que remetem à ideologia do branqueamento e à democracia racial. Além disso, os silêncios desses discursos revelam uma prática de manutenção do racismo, sendo um dos rituais pedagógicos através do qual a discriminação racial se expressa, conforme alerta Gomes (2012). Esse silêncio está inscrito em uma perspectiva do mito da democracia racial, uma vez que retira os conflitos e as tensões que envolvem a identidade, a “raça”, a “etnia”, a cor da pele e a representação do continente africano. Esse regime representacional apresenta tudo de forma asséptica, livre de seus contextos histórico-políticos e culturais, simulando as relações étnico-raciais como harmônicas. O silêncio revela nesse caso, como já constatou Cavalleiro³⁶ (1998) em outra tipo de pesquisa, um forte comprometimento dos discursos sobre Genética e Evolução com a hegemonia branca da sociedade.

No que diz respeito ao princípio de fortalecimento de identidades e de direitos também há um afastamento dos discursos analisados. Esse princípio deve orientar um processo de afirmação de identidades e de historicidade negada ou distorcida. Nesse sentido, deve haver o rompimento com imagens negativas de negros e indígenas. Além disso, faz-se necessário esclarecimentos quanto aos equívocos de uma identidade humana universal. Esse princípio ainda deve prover a compreensão da diversidade da nação brasileira, bem como a recriação das identidades nas relações étnico-raciais. No âmbito desse princípio e dessas orientações, os discursos sobre Genética e Evolução, apesar dos deslocamentos, não avança no reconhecimento da historicidade das identidades, da representação da África, e da produção científica como um todo. Conjuntamente à a-historicidade das identidades produzidas por esses discursos, a sua objetivação vai na contramão da compreensão do processo de recriação

³⁶ Cavalleiro (1998) investigando as relações de socialização estabelecidas no ensino infantil e fundamental, constatou que o silêncio era o principal ritual pedagógico frente ao racismo, mostrando-se um instrumento de forte comprometimento com a hegemonia branca da sociedade.

das identidades nas relações sociais. Isto é, os discursos produzem a noção de identidades biológicas que são uma diferença última, irreduzível e imóvel, portanto, ela não pode ser criada e recriada nas relações sociais, essa identidade genética produzida por esses discursos, não pode fluir na cultura. Outro ponto crítico é que há a produção e reprodução de uma representação de identidade humana universal. Os discursos sobre Genética e Evolução admitem o sujeito universal, que produz a Ciência Universal, que é o conhecimento mais avançado que pode ser produzido, uma vez que assumem como Ciência, apenas aquela produzida pelo Norte colonial e considera que o ritmo de “evolução” cultural é maior no Ocidente. Ainda é importante ressaltar que, quando a ideia de diversidade aparece, nos discursos mais antigos, ela está relacionada a uma racialização mais explícita da espécie humana - o reconhecimento de “raças”, que se diferenciam genética e morfologicamente. Ao passo que, mais recentemente, há o argumento da inexistência de “raças”, mas deixando um pequeno espaço para a “singularidade do indivíduo” (PENA *apud* AMABIS; MARTHO, p. 184). Ocorre que essa singularidade aparece como uma concessão do sujeito universal ao “portador” da diferença, mas que precisa estar submetida a uma única “cor” - “[...] entre tantas cores, uma única emerge.” (PENA *apud* AMABIS; MARTHO, p. 184) -, ou seja, submetida à identidade humana universal. Nesse contexto, tanto na representação da África, quanto na representação das identidades sociais há a produção de uma identidade humana universal.

O princípio de ações de combate ao racismo e a discriminações deve encaminhar para a articulação dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida de alunos e professores. Além disso, deve estimular a visão crítica das representações dos negros e de outros grupos subalternizados nos materiais didáticos e oferecer condições para que os sujeitos pensem, decidam e ajam assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, valorizando os contrastes das diferenças; dentre outros desdobramentos que o princípio deve conduzir. Com relação à representação da África e a articulação com a experiência vivida, constato a contínua produção de uma imagem negativa do continente, quando contrastada com a produção da imagem europeia. Isto é, as representações negativas sobre o continente africano, estão em toda parte no cotidiano ocidental: em outros materiais didáticos, na literatura, na grande mídia, na História, etc. Assim, os discursos sobre Genética e Evolução se filiam a esse regime representacional racializado. Nesse contexto, a experiência vivida pelos sujeitos a respeito das noções de África é reforçada por esses discursos e não contestadas como deviriam ser se estimulasse uma visão crítica desse regime representacional. Fica claro que nos discursos mais recentes há uma tentativa de articulação

dos conhecimentos com o cotidiano das pessoas. No entanto, essa tentativa fica restrita às seções destinadas exclusivamente a esse fim como o “Ciência e Cidadania”. Esse é o único espaço em que a representação das identidades sociais aparece articulada à experiência vivida dos sujeitos que, no entanto, contraditoriamente, ignora as relações sociais no debate da “raça”. Assim, temos não apenas uma desconsideração da experiência de vida de alunos e professores, mas uma exclusão da dimensão das relações sociais. Nesse contexto, não há o questionamento de regimes representacionais subalternizantes e há uma retirada das identidades sociais de seus contextos inerentemente culturais e sociais. Desse modo, há poucos subsídios para que os leitores alvo desses materiais didáticos possam assumir uma visão crítica das relações sociais, tornando-se capazes de assumir a responsabilidade por relações étnico-raciais mais democráticas.

O que podemos perceber é que os discursos sobre Genética e Evolução não ficam incólumes diante das exigências legais, diante das críticas dos pesquisadores e das demandas dos movimentos sociais. O regime representacional produzido nesses discursos é tensionado por essas reivindicações de mudanças e precisa se deslocar, procurando um novo lugar de significação nessas novas conformações sociais. No entanto, esse movimento que o currículo faz não atende integralmente os requisitos do arcabouço legal. Há uma direção de mudança que sim aponta para as DCNERER, pois os deslocamentos que os discursos sofrem buscam uma educação mais positiva das relações étnico-raciais. A questão é que nessa busca se alcança pouco daquilo que é demandado para uma educação mais justa e democrática das relações étnico-raciais.

Na representação do continente africano há um movimento polissêmico que produz alguns novos significados acerca da África que, de forma tímida, ajuda a tornar essa representação menos monolítica nos discursos mais recentes. No entanto, não se assume de fato uma contestação de um regime representacional racializado do continente. Há a permanência de um conhecido repertório de representação que marca o continente africano no lugar da incivilidade, no lugar de ausência de produção de conhecimento científico. Na representação das identidades sociais também constato essa mesma direção de mudança, onde o discurso converge para se adequar às exigências que emergem. Há mudanças de um primeiro para um segundo momento, onde identifico uma tentativa de menor objetivação da cor da pele; há a inclusão de um signo – a “etnia” - que poderia se mostrar mais adequado; e, ao mesmo tempo, a supressão daquele considerado *persona non grata* – a “raça”. Mas isso não é suficiente para o que almejam as DCNERER. Nesse contexto, os discursos mais recentes se readéquam e, dessa vez, a *persona non grata* se torna a cor da pele, isto é,

suponho que na dificuldade de não transformar as identidades sociais em dados biológicos, opta-se pelo silêncio. Concomitante, o silêncio sobre a “raça” no período contemporâneo às DCNERER se mostra insuficiente para uma educação mais positiva das relações étnico-raciais, uma vez que o silêncio em si é visto como uma forma de manutenção do racismo, assim sendo, no período mais recente a mudança é no sentido de debater o assunto mais explicitamente. No entanto, ainda há a permanência de um regime racializado de representação na medida em que a objetivação da diferença persiste através da biologização da “etnia” e a forma escolhida para apresentar o tema da “raça” não contempla a contextualização e a historicidade, constituindo-se em uma narrativa prejudicial para a educação das relações étnico-raciais por se filiar a formações discursivas relativas à democracia racial.

De forma geral, identifico três questões centrais que dificultam a adequação dos discursos sobre Genética e Evolução às demandas das DCNERER: a [falta de] historicidade; a objetivação da identidade e da diferença; e a tentativa de assepsia dos discursos. Essas questões se inter cruzam e explicam, pelo menos em parte, a permanência de um regime racializado de representação produzido por e nesses discursos. A historicidade do regime de representação existe, independente da forma como os discursos lidam com ela. A questão central é que os fundamentos históricos das práticas representacionais não são considerados pontos de partida para o investimento em uma contestação do regime racializado, ou seja, para que haja uma crítica ao regime racializado de representação, conforme exige as DCNERER. Nesse sentido, por exemplo, as imagens produzidas sobre o continente africano como selvagem e primitivo aparecem como se pudessem ser desvinculadas da formulação histórica da África como objeto, tendo menor (ou nenhum) valor cultural, científico e civilizatório. Se a historicidade desse regime representacional fosse considerada como elemento chave para o desencadeamento de uma contestação que confrontasse imagens distorcidas e negativas e se comprometesse com uma valorização da África, além de apresentar outras dimensões do continente, os discursos poderiam se construir baseados no questionamento constante das representações cristalizadas no imaginário social sobre a África.

Além disso, outra questão central é a objetivação das identidades e da diferença. Os discursos sobre Genética e Evolução produzem noções sobre identidade e diferença como dados biológicos. Nesse contexto, há uma racialização do corpo, tanto através da cor da pele, como através dos significados produzidos pela “raça”, bem como uma naturalização da diferença, onde o corpo se torna evidência da diferença racial. Na tentativa de readequação da

demarcação da diferença biológica, na ausência do signo “raça”, é a “etnia” que é produzida como dado da diferença biológica pelos discursos. Assim, encontra-se aqui um regime racializado de representação que busca fixar na biologia a identidade e a diferença como marca indelével. A identidade e a diferença são produzidas como dados objetivos, mensuráveis, enfim, naturais. Uma mudança de concepção que poderia transformar os discursos sobre Genética e Evolução nesse sentido, seria a adoção da noção de que identidade é um posicionamento, não um dado biológico. Além disso, explorar a produção da diferença na cultura, através de relações de poder seria essencial. Nesse contexto, reconsiderar as relações entre fenótipo e os significados atribuídos a ele na cultura, em meio às relações sociais, é um passo importante. Assim, os fenótipos, enquanto dados biológicos, não formam as identidades, mas integram um jogo de significação – a imposição de uma grade de significados sobre a natureza – que é influenciado por relações de poder, compondo a produção, na cultura e nas relações sociais, dessas identidades. Assim, não há de se negar a materialidade, a concretude do dado biológico, mas sim estabelecer que esse dado é significado na cultura, e esse significado não possui relações inerentes com o fato biológico - por exemplo, o genótipo *AABB* (dado biológico) não define uma pessoa negra (identidade). Essa mudança de concepção transforma as identidades e a diferença em processos da cultura e as assenta em uma profunda e inescapável historicidade.

Outra questão importante é como os discursos tentam adotar uma narrativa asséptica da Biologia. Os discursos sobre Genética e Evolução são produzidos a partir de um empenho em apresentar uma Biologia longe de qualquer conflito, estabelecer um conhecimento biológico que não se relaciona a qualquer particularidade social, ou seja, que esteja afastado dos conflitos políticos, econômicos e da batalha cultural. É como se essa assepsia pudesse privar os discursos sobre Genética e Evolução da luta por representação. Essa tentativa de assepsia produz uma Biologia falsamente a-histórica, objetiva, neutra, que não se relaciona com os conflitos sociais que estruturam a sociedade ocidental. O discurso asséptico, na irreabilidade de conceber uma Biologia apartada da sociedade e da cultura, produz regimes racializados de representação que apenas interessam às partes subalternizadoras dos conflitos sociais. É justamente o discurso asséptico, neutro, “universal” que produz a hegemonia, nesse caso, ocidental racista, que produz o mito democracia racial. Essa assepsia pode ser constatada, por exemplo, na escolha de autores do chamado “núcleo duro” da Biologia para encabeçar o debate mais “racial” que os discursos mais recentes apresentam. Assim, não há uma “contaminação” desse discurso com outras perspectivas mais hibridizadas como é o caso do ensino de Biologia e da área de estudos da educação das relações étnico-raciais. A

tentativa de estabelecer ideias biológicas fora da cultura - como, por exemplo, na noção de “conceito biológico de raça” - mostra a operação desse discurso asséptico. Busca-se construir a concepção de que a “raça” existiu e existe em uma dimensão exclusivamente biológica. A questão é que não é possível retirar a “raça”, e a própria Ciência, da cultura.

As mudanças que precisam acontecer para que os discursos sobre Genética e Evolução consigam de fato educar relações étnico-raciais mais democráticas passam por uma transformação de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos, bem como das instituições e de suas tradições culturais, como estabelecem as próprias DCNERER (BRASIL, 2004). Precisa-se, conforme defende Gomes (2012), de uma inovação curricular e ruptura epistemológica e cultural, que levem a uma descolonização do currículo. Assim, tais mudanças não passam apenas pela incorporação de cientistas africanos por esses discursos, por exemplo, mas por uma mudança curricular estrutural que coloque em questão a própria construção da Ciência como prerrogativa europeia ocidental. Conforme mostrei, as incorporações pontuais se tornam *souvenirs*, mudanças cosméticas que não voltam atenção para as estruturas e relações de poder que colocam em marcha tais regimes racializados de representação que, por sua vez, também são produtores desse poder hegemônico. Ainda nesse contexto, faz-se necessária a assumpção dos grupos subalternizados como sujeitos e não como objetos. Da mesma forma, não basta mudar um signo para que os significados sejam outros. A substituição da “raça” pela “etnia” mostra isso claramente, onde através da operação da metáfora, os significados são preservados. Assim como não pode ser uma opção restringir a “problemática racial” a um quadro isolado que é posicionado ao final do conteúdo programático, como um currículo turístico, claramente de menor importância. Nesse sentido, um discurso que problematize a identidade e diferença ao invés de fixá-la na biologia, partindo da noção de posicionamento e não de essência, pode ser uma direção de contestação do regime racializado de representação que imobiliza a identidade enquanto essência irreduzível fundada em dados biológicos.

Termino essa dissertação com a música Pesadelo, de Maurício Tapajós e Paulo César Pinheiro, que recomendo ouvir na voz de Joyce no disco Passarinho Urbano:

*Quando o muro separa, uma ponte une
Se a vingança encara, o remorso pune
Você vem me agarra, alguém vem me solta
Você vai na marra, ela um dia volta
E se a força é tua, ela um dia é nossa
Olha o muro, olha a ponte, olhe o dia de ontem chegando
Que medo você tem de nós, olha aí*

*Você corta um verso, eu escrevo outro
Você me prende vivo, eu escapo morto
De repente, olha eu de novo
Perturbando a paz, exigindo troco
Vamos por aí, eu e meu cachorro
Olha um verso, olha o outro
Olha o velho, olha o moço chegando
Que medo você tem de nós, olha aí*

*O muro caiu, olha a ponte
Da liberdade guardiã
O braço do Cristo, horizonte
Abraça o dia de amanhã, olha aí*

Maurício Tapajós e Paulo César Pinheiro por Joyce. Pesadelo. Rio de Janeiro: Warner Music, 1976.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALÁFIA. **Mulher da Costa**. São Paulo: YB Music, 2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=rhNkLTISYII>> Acesso em 14/05/2021.

ALELUIA, Mateus. Homem! O Animal Que fala. S.I.: Mateus Aleluia. 2010. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=cP1wkE5JdDU>> Acesso em 17/05/2021.

ALMEIRA, José Augusto Costa de; BARRETO, Alcina Magnólia Franca. O tempo geológico e evolução da vida. In: CARVALHO, Ismar de Souza (ed.). **Paleontologia: conceitos e métodos**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2010. p. 93-109. Volume 1.

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Biologia Moderna: Amabis & Martho**. São Paulo: Moderna, 2016. 352 p. Volume 3.

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Fundamentos da Biologia Moderna**. São Paulo: Moderna, 1997. 662 p.

AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. **Fundamentos da Biologia Moderna**. 4. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. p. 59-91.

APPLE, Michael W. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.46-57, 1989.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989b.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 39-57.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruze (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 79-92.

BASSI, Marcos Ivan. **O livro didático de história: uma análise a partir de representações de regionalidade**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2012.

BELTRÁN-CASTILLO, María Juliana. Racismo indeleble y textos escolares de ciencias naturales colombianos (2000-2010). **Educación y Educadores**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 285-303, 2 out. 2018. Universidad de la Sabana. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.6>.

BENVENUTO, Fabiana. **Educação das Relações Etnicorraciais e Educação em Ciências: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro**. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, S.I., n. 26, p. 329-376, jan. 2006.

BRASIL. **Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio/PNLEM/2009: Biologia**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2004). Parecer nº 03/2004, de 17 de junho de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação das Relações Étnico-raciais e Para O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 17 jun. 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (2004). Resolução nº 01/2004, de 17 de junho de 2004. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004**. Brasília, 17 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Biologia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Biologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: biologia – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017.

BRASIL. Introdução. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 9-15.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 501, de 14 de fevereiro de 2006**. Divulga o resultado da avaliação do Livro Didático do Componente Curricular de Biologia, realizadas no âmbito do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM/2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, edição número 33 de 16 fev. 2006.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: Ibge: Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2017. 147 p.

BULHÕES, Leandro. ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS, AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS ENTRECruzADAS: PARADIGMA DA CONTRIBUIÇÃO, PEDAGOGIA DO EVENTO E EMANCIPAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, n. Ed. Especi, p. 22-38, jun. 2018. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/596>>. Acesso em: 07 ago. 2021.

CARDOSO-SILVA, Cláudio Benício; OLIVEIRA, Antonio Carlos de. Como os livros didáticos de Biologia abordam as diferentes formas de estimar a biodiversidade? **Ciência & Educação**, S.I., v. 19, n. 1, p.169-180, 2013.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2001.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Univeriddade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (org.). **Atlas da Violência 2020**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020.

CÉSAIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CICILLINI, Graça Aparecida. Ensino de biologia: o livro didático e a prática pedagógica dos professores no ensino médio. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p.29-37, jun. 1997.

COMITÊ EXTRAORDINÁRIO DE MONITORAMENTO COVID-19 (. **Boletim 02/2021**. 2021. Disponível em: <https://infectologia.org.br/wp-content/uploads/2021/03/boletim-amb-02-21-comite-extraordinario-de-monitoramento-covid-19.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-22.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 23, p. 36-61, ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000200004>.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruze (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-33.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais? Da LDB de 1961 à lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 49-62.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 133-166.

FERNANDES, Kelly Meneses. Biologia Decolonial, vida e genocídio da juventude negra. In: PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; KATEMARI (org.). **Descolonizando saberes: a lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 89-96.

FERNANDES, Kelly Meneses. **O romper do silêncio histórico da questão racial no Ensino Superior de Biologia**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, Marcia Serra; SELLES, Sandra Escovedo. A produção acadêmica brasileira sobre livros didáticos em Ciências: uma análise em periódicos nacionais. In:

ABRAPEC (comp.). **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru: Abrapec, 2003. p. 25-29.

FERREIRA, Marcia Serra; SELLES, Sandra Escovedo. Análise de livros didáticos em Ciências: entre as ciências de referência e as finalidades sociais da escolarização. **Educação em Foco**, Juíz de Fora, v. 8, n. 12, p. 1-10, jul. 2004.

FRACALANZA, Hilario. **O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de Ciências no Brasil**. 1992. 241p. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 1992.

FREITAG, Bárbara; MOTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Reduc, 1987.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. Lições de identidade presentes em livros didáticos de séries iniciais. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 201-213, 2009.

FREITAS, Sara da Silva; BERG, Tábata. DEIXAR VIVER, DEIXAR MORRER: biopoder e necropolítica em tempos de pandemia. **[Syn]Thesis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 76-86, jan. 2019.

FRESNEDA, Betina. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: avanços e persistências. 2012. 209 p. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6925>. Acessado em 06 de junho de 2018.

GALIETA, Tatiana. Análise de Discurso de textos do livro didático e de divulgação científica: caracterizando formações discursivas. In: ABRAPEC (comp.). **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia. 2013.

GALIETA, Tatiana. Formações discursivas em textos de livro didático e de divulgação científica. In: GALIETA, Tatiana; GIRALDI, Patrícia Montanari (org.). **Linguagens e discursos na Educação em Ciências**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014. p. 205-222.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 83-100.

GIROUX, Henry. **Escola crítica Política cultural**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. 104 p.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: Subsídios. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983. Tradução de Dagmar M. L. Zibas.

GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo. Estabilidade e mudança curriculares em livros didáticos de ciências. **Anais**: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, nov. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículoem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan. 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, S.I., n. 15, p. 134-158, set. 2000.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, S.i., v. 31, n. 1, p.25-49, jan. 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor e outros conceito analíticos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008. p. 63-82.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 254-271, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos**, S.I., v. 3, n. 43, p. 26-44, nov. 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 34. ed. São Paulo: Editora 3, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, S.I., v. 2, n. 22, p. 15-46, jul. 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Apicuri; Puc Rio, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 103-133.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. **Z Cultural: Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, S.I.**, Ano 8, n. 2, p. 1-7, 2013.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DO ANPOCS, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos, 1998, Caxambu. **Anais do XXII Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu: Anpocs, 1998. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt03-6/5050-chasenbalg-ndovalle-educacao/file>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

HENRIQUES, Ricardo. **DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.

IANNI, Octavio. A metamorfose da etnia em raça. **Pro-Posições**, [S.I.], v. 15, n. 1, p. 219-226, jan. 2004.

ITUASSU, Arthur. Hall, comunicação e a política do real. In: HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Apicuri; Puc Rio, 2016. p. 9-15.

JESUS, Jeobergna de; PAIXÃO, Marília Costa Santos da; PRUDÊNCIO, Christiana Andrea Vianna. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: um mapeamento das pesquisas sobre o tema. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, [S.L.], v. 28, n. 55, p. 221, 31 ago. 2019. Revista da FAEEBA. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n55.p221-236>.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 9-132.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. Tradução de Bernardo Leitão e colaboradores.

LEVY, Lucio. Etnia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola (org.). **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: Editora Unb, 1998. p. 449-450.

LEVY, Rachel Santos; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Examining the ambiguities of the human race concept in Biology textbooks: tensions between

knowledge and values expressed in the school knowledge. **Trabalho apresentado na ERIDOB Conference**, Londres, 2006.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. África contemporânea: representações, problemas e perspectivas. **Cadernos de África Contemporânea**, S.I., v. 1, n. 1, p. 72-91, 2018.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Selvas, povos primitivos, doenças, fome, guerras e caos: a África no cinema, histórias em quadrinhos e nos jornais. **África[S]: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África**, Alagoínhas, v. 1, n. 1, p. 81-105, jan. 2014.

MACEDO, Elizabeth. A IMAGEM DA CIÊNCIA: FOLHEANDO UM LIVRO DIDÁTICO. **Educ. Soc**, Campinas, v. 25, n. 86, p.103-129, abr. 2004.

MARQUES, Luiz Otávio Costa. Representações de identidade e cultura dos povos do campo em livros didáticos do ensino fundamental. **Cadernos do Il**, Porto Alegre, p. 46-63, dez. 2017.

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. In: MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracira; VILANOVA, Rita (Ed.). **O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula**. Rio de Janeiro: S.i., 2012. p. 9-30.

MATHIAS, Ana Lucia. **Relações raciais em livros didáticos de ciências**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M11_Ana%20Lucia%20Mathias.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

MBEMBE, Achille. NECROPOLÍTICA: biopoder, estado de exceção, política da morte. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, dez. 2016.

MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciência & Educação (bauru)**, [s.l.], v. 9, n. 2, p.147-157, 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132003000200001>.

MELO, André de Oliveria Sena; RODRIGUES, Mariana Nogueira. Pandemia e Estado Necropolítico: um ensaio sobre as políticas públicas e o agravamento das vulnerabilidades da população negra frente ao covid-19. **Revista Fim do Mundo**, S.I., v. 1, n. 4, p. 133-154, jan. 2021.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia

Ribeiro (org.). **Indagações Sobre currículo Currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

MULLER, Tania Mara Pedroso. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 69, p. 77-95, jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57232>.

MUNAKATA, Kazumi. LIVRO DIDÁTICO COMO INDÍCIO DA CULTURA ESCOLAR. **História da Educação**, [S.L.], v. 20, n. 50, p. 119-138, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], v. 12, n. 3, p.179-197, 2012. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti do. **Cavalcanti do Nascimento. Educação das Relações Étnico-Raciais: branquitude e educação dasciências.** 2020. 143 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduaçãoem Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219478>. Acesso em: 14 abr. 2021.

NEGRÃO, Esmeral Vailati; PINTO, Regina Pahim. **De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças.** São Paulo: Departamento de Pesquisa Educacionais/fundação Carlos Chagas, 1990. 62 p. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/download/2421/2379>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

NEGRÃO, Esmeralda. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 65, p. 52-65, maio 1988.

NELKIN, Dorothy; LINDEE, M. Susan. **The DNA Mystique: the gene as a culture icon.** Ann Arbor: University Of Michigan Press, 2004.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-37.

NIELSEN. **Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro**. S.I: S.I., 2020. Disponível em: http://cbl.org.br/site/wp-content/uploads/2020/06/Produ%C3%A7%C3%A3o-e-Vendas_2019_imprensa.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

NORONHA, Isabel. A cartografia medieval e a cartografia renascentista: testemunhos iconográficos de duas visões de mundo. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro , v. 6, n. 3, p. 681-687, Feb. 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702000000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Apr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702000000400009>.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Da Aethiopia à África: as ideias de África, do medievo europeu à idade moderna. **Revista de História e Estudos Culturais**, S.I., v. 5, n. 4, p. 1-20, out. 2008.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990 - 2005). 2007. 404 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em História Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990 - 2005). 2007. 404 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em História Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Os africanos entre representações: viagens reveladores, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário ocidental. **Em Tempos de Histórias**: publicação do Programa de Pós-graduação em História PPG-HIS/UnB. Brasília, v. 1, n. 9, p. 90-114, jan. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Genebra). **Weekly epidemiological update on COVID-19 - 20 July 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-on-covid-19---20-july-2021>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Genebra). **Coronavirus disease (COVID-19)**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>. Acesso em: 26 jul. 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PEDREIRA, Anna Elisa Figueiredo. **Gênero, Ciência e TV: representações dos cientistas no jornal nacional e no fantástico**. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

PRETTO, Nelson de Luca. **A ciência nos livros didáticos**. Salvador: Edufba, 1995. 95 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y Modernidad/Raionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RATTS, Alecsandro J. P.; RODRIGUES, Ana Paula Costa; VILELA, Benjamin Pereira; CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, [s. l], v. 8/9, n. 1, p. 45-59, jan. 2006/2007.

REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 69, p. 33-60, jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57229>.

RIBEIRO, Marcelo Rodrigues Souza. **Da economia política do nome de 'África': a filmografia de tarzan**. 2008. 265 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 - 1990**. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RIPOLL, Daniela. **Não é ficção científica, é ciência: a genética e a biotecnologia em revista**. 2001. 125 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, S.i., v. 7, n. 2, p.305-322, dez. 2005. Abrapec, 2013. p. 1-8.

ROMÃO, Jeruze. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruze (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-137.

ROSA, Katemari; SILVA, Maria Ruthe Gomes da. Feminismos e ensino de ciências: análise de imagens de livros didáticos de física. **Gênero**, Niterói, v. 16, n. 1, p. 83-104, ago. 2015.

ROSA, Marcelo D'aquino. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros didáticos de Ciências. **Reppe**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino, S.i., v. 1, n. 2, p.132-149, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. **Seminário Internacional Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais Brasileiras**: O Contexto Pós-durban, Brasília, p.1-45, jul. 2005.

ROSEMBERG, Fulvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Batista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.125-146, jan. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 155-172.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 155-172.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução às Epistemologias do Sul. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: antologia essencial. Volume I: para um pensamento alternativo de alternativas.. Buenos Aires: Clacso, 2018. p. 297-335.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estudos Afro-asiáticos**, [s.l.], v. 24, n. 2, p.275-289, 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-546x2002000200003>.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estudos Afro-Asiáticos**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 275-289, 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-546x2002000200003>.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Qual. Mana, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 61-95, abr. 2004. **FapUNIFESP (SciELO)**. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-93132004000100003>.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista? In: ENCONTRO DA REDOR. 2001, Salvador. P. 1-35. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6875/1/Vers%C3%A3o%20Final%20Da%20Cr%C3%ADtica%20Feminista.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEPULVEDA, Cláudia; LIMA, Diego de Brito; RIBEIRO, Mariléa Gonçalves; ARTEAGA, Juan Manuel Sánchez. Variabilidade humana, raça e o debate sobre cotas raciais em universidades públicas: articulando ensino de genética à educação em direitos humanos. In: TEIXEIRA, Pedro Pinheiro; OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello (org.). **Conteúdos cordiais: biologia humanizada para uma escola sem mordalha**. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 85-105.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004. 112 p.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?** Salvador: Edufba, 2011b. 182 p.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins. **Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das Ciências**. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Ciências, Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, Débora, a líder das Mães de Maio. 2015. 1 vídeo. (5:30 min.). Publicado pelo canal Ponte Jornalismo. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=ei5iT4Y1ZGA> > Acesso em 26/07/2021.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, vol. 37, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 803-821. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (org.). **Educação das relações étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: Neab-Ufpr; Abpn, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVÉRIO, Florença Freitas. **A Representação Social do Corpo Humano em Livros Didáticos de Biologia**. 2016. 99 f. TCC (Graduação) - Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, Biologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Usp, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <<http://www.tcc.sc.usp.br/tce/disponiveis/59/59011100/tce-08022017-091835/?&lang=br>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

SILVÉRIO, Florença Freitas; MOTOKANE, Marcelo Tadeu. O CORPO HUMANO E O NEGRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA. **Revista Contexto & Educação**, [s.l.], v. 34, n. 108, p.26-41, 28 jun. 2019. Editora Unijui. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.26-41>.

STELLING, Luís Felipe Peçanha. **“Raças humanas” e raças biológicas em livros didáticos de Biologia de ensino médio**. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

TAPAJÓS, Maurício; PINHEIRO, Paulo César. Pesadelo. Rio de Janeiro: Warner Music, 1976.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 273-297, jan. 2012.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia.** 2002. 139 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VEIGA, Cynthia Creive. Escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da escola nova. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, número especial, p. 123-150, set. 2000.

VELOSO, Caetano. Podres poderes. Rio de Janeiro. PolyGram: 1984. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Y2rzsnyggY> > Acesso em 03/08/2021.

VERRANGIA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos.** 2009. 322 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VERRANGIA, Douglas. A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, São Carlos, v. 6, n. 12, p.105-117, jan. 2013a.

VERRANGIA, Douglas. Diversidade e ensino de Ciências: formação docente e pertencimento racial. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX Enpec**, Águas de Lindóia, p. 1-8, nov. 2013b.

VERRANGIA, Douglas. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interacções**, n. 31, p. 2-27, 2014.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p.705-718, jul. 2010.

WADE, Peter. Debate da Mesa Redonda 22 no SBS de 2013 em Salvador. In: HITA, Marília Gabriela. **Raça, racismo e genética: em debates científicos e controvérsias sociais.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2017d. p. 209-222.

WADE, Peter. Debate do professor Wade com convidados do PPGCS-UFBA. In: HITA, Marília Gabriela. **Raça, racismo e genética: em debates científicos e controvérsias sociais.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2017c. p. 195-207.

WADE, Peter. Raça e etnia na era da ciência genética. In: HITA, Marília Gabriela (org.). **Raça, racismo e genética: em debates científicos e controvérsias sociais.** São Paulo: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2017b. p. 81-98.

WADE, Peter. Raça: natureza e cultura na ciência e na sociedade. In: HITTA, Marília Gabriela (org.). **Raça, racismo e genética**: em debates científicos e controvérsias sociais. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2017a. p. 47-79.

WERNECK, Guilherme Loureiro; BAHIA, Ligia; MOREIRA, Jéssica Pronestino de Lima; SCHEFFER, Mario. Mortes evitáveis por covid-19 no Brasil. Grupo Alerta, 2021. Disponível em < http://idec.org.br/sites/default/files/mortes_evitaveis_por_covid-19_no_brasil_para_internet_1.pdf> Acesso em 07/08/2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Catagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan. 2015.

XAVIER, Márcia Cristina Fernandes; FREIRE, Alexandre de Sá; MORAES, Milton Ozório. A nova (moderna) Biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio. **Ciência & Educação**, S.I., v. 12, n. 3, p. 275-289, 2006.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul. 2009.

ZUBARAN, Maria Angélica; WORTMANN, Maria Lúcia; KIRCHOF, Edgar Roberto. Stuart Hall e as questões étnico-raciais no Brasil: cultura, representação e identidades. **Projeto História**, São Paulo, v. 1, n. 56, p. 9-38, maio 2016.