

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

**Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior: O
caso de uma universidade colombiana**

Denise Gonçalves da Cruz

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Cristina Juvenal da Cruz

São Carlos - SP
2019

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

Denise Gonçalves da Cruz

**Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior: O
caso de uma universidade colombiana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Denise Gonçalves da Cruz
Orientação: Prof^a Dr^a Ana Cristina Juvenal da Cruz

São Carlos
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO (A) AUTOR(A)

Cruz, Denise Gonçalves

Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior: O caso de uma universidade colombiana / Denise Gonçalves Cruz. -- 2019.
153 f. : 30 cm.

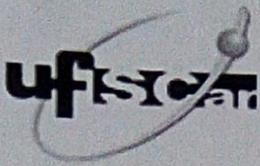
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Profª Drª Ana Cristina Juvenal da Cruz

Banca examinadora: Profª Drª Eva Aparecida da Silva ; Prof Dr Douglas Verrangio Corrêa da Silva

Bibliografia

1. relações raciais. 2. ensino superior. 3. pensamento decolonial. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Denise Gonçalves da Cruz, realizada em 28/02/2019:

Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz
UFSCar

Profa. Dra. Eva Aparecida da Silva
UNESP

Prof. Dr. Douglas Verrangia Corrêa da Silva
UFSCar

*Dedico este trabalho a minha mãe
Sandra Gonçalves da Cruz
e ao meu pai João Bosco da Cruz,
Por me criarem para voar.*

AGRADECIMENTO

Hoje, terminando essa escrita, me sinto extremamente feliz e subvertendo a lógica imposta a nós, mulheres negras. Portanto, primeiramente agradeço aos meus pais, que desde sempre me ensinaram a correr atrás do que se quer.

À minha mãe, Sandra Gonçalves da Cruz, cuja força e determinação são exemplos de vida para mim.

E ao meu pai, João Bosco da Cruz, pela paciência e apoio, seja com um café fresquinho ou a companhia, sempre presentes na minha vida.

Aos meus irmãos, Danielly e Daniel, pela parceria, risadas, companhia e apoio sempre.

Agradeço também aos meus amigos, que estiveram comigo no início, meio e fim desse processo, perto ou longe, virtual ou pessoalmente, sempre dispostos a ouvir meus choros de felicidades e desesperos. Em especial, Leticia, Aline, Iully, Winnie, Gabriela, Geovana e Priscila, que me acompanhavam antes mesmo de pensar em Pós-Graduação.

Agradeço também à Luciene e a Bianca, amigadas sinceras que a pós-graduação uniu e nenhuma crise de escrita destruiu. E a Ivanilda, uma amiga quase co-orientadora.

Aos amigos colombianos, que compartilharam suas experiências, comidas, salsas e champetas comigo, me permitindo conhecer as expressões da Diáspora Africana com muito afeto, construindo amigadas e vivências que levarei para a vida toda.

E sou extremamente grata pelas parcerias brasileiras, amigadas que o Programa “Abdias” construiu e que nas viagens entre Caribe, Andes e Pacífico se fortaleceu. Fernanda, Marcos, Daniela, Carlos, Laysi, Mariana e Thanithy, obrigada por nosso quilombinho brasileiro-colombiano, que me fortaleceu permitindo ser e viver nossas transatlânticidades!

Como esse processo vem de longe, agradeço as conversas que tive quando participava do Coletivo de Mulheres Negras “Café das Pretas” na Universidade Federal de São Carlos, pois foi nesse espaço que, pela primeira vez, refleti como o racismo atravessa nossas vidas e constrói crenças limitantes a ponto de pensarmos que a pós-graduação não é para nós. Mas, acima de tudo, esse espaço me permitiu lutar contra essas crenças e ter a certeza de que não estamos sós, e que sim podemos!

Agradeço às amigas que me ajudaram nas transcrições: Daniela e Laysi, obrigada pela seriedade e compromisso!

Às estudantes que participaram da pesquisa, obrigada por fazê-la possível.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Tatiane Cosentino Rodrigues, pela oportunidade de participar do Programa de Desenvolvimento Acadêmico “Abdias Nascimento”.

À Prof^a. Dr^a. Adela Molina de Andrade, pela parceria na *Universidade Distrital Francisco José de Caldas*.

À banca examinadora pela disposição.

À Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Juvenal da Cruz, por aceitar o desafio de me aceitar como primeira orientanda, pela orientação e exercícios de reflexões que me proporcionou, pela parceria, pela confiança e otimismo e por me ensinar a ser pesquisadora.

A CAPES, pela bolsa de pesquisa concedida.

RESUMO

CRUZ, Denise Gonçalves da. **Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior: O caso de uma universidade colombiana.** 2019. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – SP.

Esta dissertação de mestrado teve por objetivo analisar o desenvolvimento de políticas de formação de professores na temática racial no ensino superior. Isso foi feito com uma metodologia que buscou compreender a inserção e desenvolvimento de conteúdos relacionados às contribuições de matrizes africanas e da diáspora negra na estrutura curricular do curso de licenciatura em biologia da Universidad Distrital Francisco José de Caldas, na Colômbia. A investigação integra o projeto transnacional de pesquisa “**Conhecimento, pesquisa e inovações curriculares na formação de professores para a diversidade étnico-racial no ensino superior: questionamentos e contribuições das matrizes étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes**” vinculado ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, subvencionado pela CAPES. Um dos aspectos abordados é o de verificar se e em que medida a Universidade Distrital Francisco José de Caldas inclui em seu quadro curricular de formação em licenciatura em biologia conteúdos referentes à diversidade étnico-racial e se, em consequência, tais inclusões modificam a formação ofertada. Com ferramentas delineadas pela metodologia de estudos de caso, desenvolveu-se a investigação a partir de análises de documentos e entrevistas com estudantes. Sob a ótica da teoria decolonial, os resultados apontam impasses e possibilidades nos cursos de formação de professores em biologia e relações raciais não somente na Colômbia em diferentes contextos, em especial na América Latina.

Palavras-chave: relações raciais, ensino superior, ensino de biologia, pensamento decolonial.

RESUMEN

Esta investigación de maestría objetiva identificar los aspectos que fundamentan el debate racial en el curso de licenciatura en Biología en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá - Colombia. En donde realicé la investigación sometida al proyecto **"Conocimiento, investigación e innovaciones curriculares en la formación de profesores para la diversidad étnico-racial en la educación superior: planteamiento de las matrices étnico-raciales y culturales, de saberes africanos y afrodescendientes"** vinculado al Programa de Desarrollo Académico Abdías Nascimento bajo la Coordinación de Mejoramiento Personal de Nivel Superior (CAPES) en Brasil durante el año 2018. De este modo, objetivando identificar si y en qué medida, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas incluye en su cuadro curricular de formación en licenciatura en biología contenidos referentes a la diversidad étnico-racial y, si en consecuencia, tales inclusiones modifican la formación ofertada. Dentro de un abordaje cualitativo y utilizando herramientas delineadas por la metodología de Estudios de Caso, se desarrolló la investigación a partir de análisis de documentos y entrevistas con los estudiantes. Los resultados permitieron encontrar elementos que abren caminos para nuevas discusiones y posibilitan repensar la licenciatura en biología dentro de una perspectiva decolonial y la construcción de investigaciones que interseccionan la relación entre biología y relaciones raciales no solo en Colombia, sino también en América Latina.

Palabras-clave: relaciones raciales, educación superior, enseñanza de biología, pensamiento decolonial.

ABSTRACT

This master's research identifies aspects that underpin the Biology Degree racial debate. "Francisco José de Caldas District University" is located in Bogotá, Colombia. The investigation, called "Knowledge, research and curricular innovations in teacher education for ethnic-racial diversity in higher education: questions and contributions of ethnic-racial and cultural matrices, African and Afro-descendant knowledge" is linked to the Academic Development Program Abdias Nascimento, subsidized by the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in Brazil during the year 2018. The research was developed from analyzes of documents and interviews with the students aiming to identify if and to what extent, the university included in its curriculum of formation the contents referring to ethnic-racial diversity and, if so, these inclusions modified the formation offered. This data was produced by qualitative approach and using tools outlined by the methodology of Case Studies. The results allowed us to find elements to new discussions, and make it possible to rethink the degree in biology from a decolonial perspective. The investigations construction that intersect the relationship between biology and racial relations not only in Colombia but also in Latin America.

Keywords: racial relations, higher education, biology teaching, decolonial thinking.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

INTERCITEC- Grupo de estudos em Interculturalidade, Ciências e Tecnologia.

PCN – Processos de Comunidades Negras

DANE – Departamento Administrativo Nacional de Estadística

CDCUN – Centro de Pesquisa e desenvolvimento da Cultura Negra

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I. Caminhos Metodológicos.....	18
CAPÍTULO 1	23
A COLÔMBIA COMO ESPELHO DA AMÉRICA LATINA E AS NOVAS CATEGORIAS PARA ANÁLISES RACIAIS.	23
1.1 As Transatlânticidades na “Invenção da América Latina”	29
1.2 Os estudos biológicos dentro da história afrocolombiana	34
1.3 A Educação como dispositivo do imaginário de nação Colombiana e o enfrentamento do movimento negro na disputa pelo campo.	45
CAPÍTULO 2	51
A COLONIALIDADE NO ENSINO SUPERIOR E A INSERÇÃO DA TEMÁTICA RACIAL	51
2.1 A universidade e os aspectos transatlânticos que aproximam o Brasil e a Colômbia.....	51
2.2 Apontamentos do debate sobre Educação e relações raciais na Colômbia.....	60
2.3 A Universidade Distrital Francisco José de Caldas: qual o espaço para discussão racial?.....	69
CAPÍTULO 3	76
A EXPERIÊNCIA RACIAL DAS ESTUDANTES DO CURSO DE BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS: IMPLICAÇÕES NA FUTURA DOCÊNCIA	76
3.1 O perfil do estudante de biologia e a formação do professor/biólogo.....	77
3.2. A experiência racial e a relação com a biologia.....	81
3.3 O papel do curso de licenciatura em biologia da Universidade Distrital Francisco José De Caldas na inserção do debate racial	90
Considerações finais	94

Bibliografia	98
APÊNDICE A.....	108
APÊNDICE B	146
APÊNDICE C.....	149

1 INTRODUÇÃO

As relações raciais e o ensino de Ciências são temas que, ao longo da minha trajetória como pesquisadora, traçaram relações complexas na minha vida. Isso porque foi a partir dos anos de experiência na docência como professora de ciências e biologia, que pude rever minha formação acadêmica enquanto bacharel e licenciada em Ciências Biológicas e perceber lacunas que, por maior estranhamento que me causassem, só foram notadas posteriormente, a partir das leituras, vivências e lutas na militância cotidiana dentro dos movimentos negro e feminista.

Essas leituras me fizeram questionar a formação que tive quanto à suposta “neutralidade” das ciências frente às relações raciais estabelecidas, e visto que durante a graduação me deparei com autores que afirmavam que nenhum conhecimento era neutro e apolítico, me defrontei com problematizações tais como: Quais as possibilidades que um professor(a) de ciências, durante sua formação acadêmica, encontra para refletir sobre as relações raciais? Em que medida os cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas contribuem para modificar a desigualdade das relações étnico-raciais na sociedade?

Considerando que a maioria dos cursos de ciências biológicas que rege a formação contemporânea possui um histórico eurocêntrico e enraizado no “século das luzes”; que preserva uma determinada visão e forma de conceber o mundo; e que se afirma como “verdade”, uma grande pluralidade de saberes é excluída. Consequentemente, os saberes trazidos pelos africanos que foram escravizados ou pelas populações indígenas e todos os conhecimentos, tecnologias e práticas que permitiram e permitem esses povos sobreviverem são desconsiderados e negados à sociedade, ou então apropriados sem que seja citado a sua origem. E é por isso que os conhecimentos de bases africanas, árabes, chinesas, entre outras, que fundamentaram a ciência ocidental, são poucos difundidos, pois existe uma relação de poder sobre os saberes que reflete a própria relação de poder do processo de colonização (SILVA, 2003).

É nesse sentido que Foucault (1989) afirma que não existe um saber neutro, todo saber é político, pois além de servir como um instrumento de dominação do Estado, surge em meio a relações de poder, nas quais um campo de saber é constituído e legitimado em detrimento de outros, fazendo com que todas as outras áreas se apoiem nele. Como exemplo, podemos citar o contexto do final do século XIX, em que políticas racistas foram criadas no campo da

educação, apoiando-se em teorias eugenistas, compreendidas como “verdade absoluta” à época.

Portanto, é preciso questionar quais conhecimentos os cursos de ciências biológicas estão produzindo em suas interlocuções com diferentes culturas e povos, no sentido de valorizá-los e compreender a diversidade de saberes e conhecimentos, para não cairmos no “perigo de uma história única”, como já alertado por Chimamanda Ngozi Adichie¹.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado) no Brasil apontam que os cursos de ciências devem ter como objetivo não apenas o estudo dos seres vivos, mas também da sua relação com o meio. No que tange aos seres humanos, esse estudo não deve ser dissociado dos estudos sociais e históricos:

O estudo das Ciências Biológicas deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio, do modo de vida e da organização funcional, interna e próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. Contudo, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais (MEC, 2001, p.1).

Portanto, diante desse parecer, parto do princípio que os cursos de licenciaturas em ciências biológicas têm por obrigação proporcionar uma educação que considere a diversidade humana, a fim de não dissociar os estudos sobre seres humanos de seus próprios processos históricos, sociais, políticos e culturais. Nesse sentido, é de responsabilidade das instituições de ensino superior adequarem sua matriz curricular, ofertarem atividades extracurriculares e proporcionarem espaços para debates sobre as diversidades, de maneira que promovam a igualdade e equidade.

Nessa perspectiva, a educação para o movimento negro, em sua pluralidade, sempre foi uma pauta política. Tal pauta esteve aliada à valorização da diversidade por meio do reconhecimento dos saberes e conhecimentos africanos e afro-brasileiros. Com o advento da lei 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei 9.394/96, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (BRASIL, 2004). Portanto, as universidades, como um espaço de produção intelectual, político e científico, vêm sendo convocadas a reconhecerem a

¹ Chimamanda Ngozi é uma escritora negra, feminista nigeriana, reconhecida e premiada por suas obras, que já foram traduzidas em mais de 30 línguas. “O perigo de uma única história” é o título de uma palestra no TEDx com mais de 100 mil visualizações no Youtube.

Fonte: <<https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=02561>> eu já mexi nisso coloque uma descrição sua da autora e não da companhia das letras

diversidade étnico-racial brasileira e a incorporarem novos referenciais teóricos que contemplem essa diversidade. Diante desse marco legal, e considerando toda minha trajetória, decidi analisar os limites e as possibilidades da inserção do debate racial nos cursos de licenciatura em Biologia no Brasil. Essa era a proposta inicial desta dissertação.

Inicialmente, pensei em escolher a UFSCar como local da pesquisa pelo caráter vanguardista que a história da universidade carrega no que tange à elaboração e execução de políticas de Ações Afirmativas – isto é, medidas especiais que visam ao desenvolvimento de grupos raciais e indivíduos, a fim de garantir-lhes condições de igualdade – para alunos de baixa renda, negros e indígenas; e por ser uma universidade que possui um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, o NEAB, com uma trajetória significativa nos processos de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, como constatou Ivanilda Cardoso (2016) em sua dissertação de mestrado sobre os potenciais da instituição no Ensino das Relações Étnico-Raciais no curso de pedagogia.

Entretanto, em 2016, enquanto cursava a segunda graduação (em Pedagogia) concomitantemente ao mestrado, fui contemplada para participar do projeto **“Conhecimento, pesquisa e inovações curriculares na formação de professores para a diversidade étnico-racial no ensino superior: questionamentos e contribuições das matrizes étnico-raciais e culturais, de saberes africanos e afrodescendentes”**, elaborado e desenvolvido por uma equipe de professoras e professores do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar /UFSCar). Tal projeto foi submetido ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico “Abdias Nascimento”, na modalidade de mobilidade acadêmica, que visa ao financiamento de projetos transnacionais de pesquisa, permitindo a estudantes autodeclarados negros, indígenas, pessoas com deficiência ou superdotadas a possibilidade de realizar estágio de pesquisa em instituições estrangeiras. O projeto submetido é subvencionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), com a proposta de estabelecer uma rede transnacional de investigação conjunta entre pesquisadores e pesquisadoras do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em parceria com três instituições internacionais: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia), Geogia State University (EUA) e Université Paris Nanterre (França).

O Programa “Abdias Nascimento” surge como resposta às variadas reivindicações do movimento negro como medida para fortalecer as ações afirmativas no campo da pesquisa, de forma a difundir a produção de conhecimento em Educação das Relações Étnico-Raciais e em

História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e promover a igualdade racial e o combate ao racismo (CAPES, 2013).

A oportunidade de fazer parte deste projeto de pesquisa, que tem como tema principal “*A construção de conhecimento e pesquisa no ensino superior: questionamentos e contribuições a partir das matrizes étnico-raciais e culturais e de saberes africanos e afrodescendentes*”, e o fato de ter sido selecionada para participar do projeto na Universidad Distrital Francisco José de Caldas na Colômbia – segundo país da América Latina, depois do Brasil, com a maior população afrodescendente – me instigaram a mudar o *locus* da pesquisa, visto que na Colômbia, desde a sua Constituição, promulgada em 1991, o artigo 68 institui que, em seu território, integrantes de grupos étnicos devem ter direito a uma educação que respeite e desenvolva sua identidade cultural (CASTILLO e ABRIL, 2008).

Portanto, esta pesquisa de mestrado passou a ter como objetivo identificar aspectos que embasam o debate racial no curso de licenciatura em Biologia na Universidade Distrital Francisco José de Caldas, local onde realizei a investigação vinculada ao projeto acima descrito durante o ano de 2018. Desse modo, desenvolvi a pesquisa com objetivo de identificar se e em que medida a Universidade Distrital Francisco José de Caldas incluiu em seu quadro curricular de formação os conteúdos referentes à diversidade étnico-racial e se, conseqüentemente, tais inclusões modificaram a formação ofertada. Para isso, apresento como objetivos específicos, em consonância com o projeto submetido ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, os seguintes pontos:

- Analisar o projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas, a fim de verificar se há propostas curriculares que promovam a diversidade étnico-racial;
- Analisar se e de que forma a diversidade, promovida ou não por políticas de ação afirmativa, está engendrando mudanças curriculares, de pesquisa e extensão nas universidades (Projeto NEAB/UFSCar Abdias, 2016);
- Analisar possíveis grupos, não formalizados nas instituições, formados por docentes ou discentes cujo foco de discussão aponte para a diversidade (étnico-racial/cultural) (Projeto NEAB/UFSCar Abdias, 2016);

Portanto, a presente versão desta dissertação inicia com os caminhos metodológicos para o desenvolvimento do estudo e segue com a seguinte organização:

No **capítulo 1** apresento uma discussão sobre a “Invenção da América Latina” e busco novas categorias de análise para produzir um estudo dentro de uma ótica racial. Isso é feito em diálogo com autoras e autores decoloniais que fundamentam e dão embasamento teórico

para a pesquisa. Posteriormente, a partir dessas chaves de estudo, e considerando o papel das ciências, mais especificamente da biologia, na construção dos aspectos sociopolíticos e históricos, contextualizo a Colômbia como espelho das dinâmicas raciais presentes na América Latina, propondo um “olhar transatlântico²” para as dinâmicas que ocorreram no país.

No **capítulo 2** apresento alguns aspectos que permitem compreender o ensino superior na América Latina e seu papel na produção de conhecimentos referentes às questões raciais e, centrando-me no olhar transatlântico desenvolvido no capítulo anterior, faço aproximações entre Brasil e Colômbia no que tange às políticas educacionais e de acesso ao ensino superior. Posteriormente, através de um levantamento sobre as produções acadêmicas referentes ao ensino superior e à formação docente nas áreas de Ciências na Colômbia, analiso quais temas são discutidos nesses campos, buscando identificar a presença ou ausência das discussões relativas às relações étnicas e raciais. Para essa realização, analiso os artigos publicados nos últimos 10 anos (de 2007 a 2017), disponíveis no Scientific Electronic Library Online – SCIELO Colômbia. Por fim, ante esses estudos e as entrevistas com os estudantes, contextualizo a Universidad Distrital Francisco José de Caldas, analisando seu papel no debate racial.

No **capítulo 3**, focando no curso de licenciatura em biologia oferecido pela Universidad Distrital Francisco José de Caldas, analiso a matriz curricular e as entrevistas concedidas pelos estudantes do curso, a fim de compreender: o perfil dos estudantes; como se reconhecem frente às relações raciais na Colômbia; como percebem a associação da temática racial com a biologia; e, por fim, quais as implicações dessas percepções no ensino de conteúdos de ciências que envolvam a temática racial. Em seguida, analiso o papel do curso de licenciatura oferecido na universidade para a formação do profissional professor biólogo no que tange à temática racial.

E, ao final, na conclusão deste trabalho, apresento os resultados encontrados como elementos que podem possibilitar a construção de novos estudos sobre a licenciatura em biologia dentro de uma perspectiva decolonial e também a construção de investigações que interseccionam a relação entre biologia e as relações raciais não somente na Colômbia, mas também no restante da América Latina, considerando as reflexões transatlânticas que nos

2 O conceito será mais bem aprofundado, no capítulo 1, porém adiantamos que ter um “olhar transatlântico” refere-se ao termo de *Transatlânticidade*, cunhado por Beatriz Nascimento para explicar como o corpo negro se move nessa cartografia que é o Atlântico (cartografia que conecta África, Europa e América). Nesse sentido, as lutas dos negros por acesso à educação, por exemplo, nos territórios do Atlântico Negro são compreendidas neste trabalho como transatlânticidade. Ver mais em: Documentário Ori (1988) dirigido por Raquel Gerber disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BmL7ufRfJ5E&t=322s>>.

unem. Posteriormente, busco dialogar sobre a experiência vivenciada no intercâmbio, enquanto mulher negra e professora de ciências em espaços diaspóricos, e procuro estabelecer relações com as epistemologias decoloniais, a fim de contribuir nos estudos de ensino de ciências.

I. Caminhos Metodológicos

Para a construção dos caminhos metodológicos desta pesquisa de abordagem qualitativa foi utilizada a metodologia de estudos de caso, sugerida por Robert K. Yin (2001), pois, segundo o autor, ela combina elementos exploratórios e descritivos que são estratégicos para o pesquisador que investiga temas contemporâneos e possui “pouco controle sobre os eventos” (YIN, 2001; p.19). Portanto, é uma metodologia muito utilizada no campo das ciências sociais para a compreensão de fenômenos sociais e políticos.

Investigações com esse viés têm utilizado os estudos de caso como metodologia para investigações no campo da educação, como, por exemplo, a dissertação de Cardoso (2016), que realizou uma investigação sobre o curso de pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A partir de uma abordagem qualitativa, e com procedimentos metodológicos utilizados em estudos de caso, a autora investigou a política de formação de professores e professoras para a educação das relações étnico-raciais, focalizando os discursos e a conjuntura social. Essa investigação nos apresenta como as relações raciais são trabalhadas ou não na formação do pedagogo, sendo, portanto, um exemplo de estudo de caso, dado que, para Yin (2001), as questões do tipo “como” e “porquê” são focos para a realização nesse tipo de estudo.

Nessa perspectiva, por realizar uma investigação exploratória em outro país, cujo objetivo foi o de compreender o debate racial no curso de licenciatura em biologia, consideramos a utilização do método imprescindível, já que, por envolver técnicas de observação direta, pesquisa histórica, análise de documentos, levantamentos e entrevistas em sua metodologia, ela nos permitiu explorar os limites e potencialidades do debate racial no contexto colombiano e ilustrar os tópicos de confluências dentro do espectro latino-americano. Tal modelo nos levou a constituir análises “generalizantes” no que se refere ao debate racial, que neste trabalho chamamos de *transatlânticidades*.

Contudo, analisar a realidade de outro país sem fazer uma comparação com o país de origem é uma tarefa muito difícil. Bray, Adamson e Mason (2015) indicam que a análise de um sistema educacional em outra sociedade deve levar em conta a identificação de seus

padrões, problemas e as tentativas de soluções. Tal movimento leva, segundo os autores, ao despertar de interesse pelo nosso próprio sistema, modificando o olhar para as limitações e a identificação de seus aspectos positivos que, porventura, não pudessem ter sido identificados. Além disso, tais pesquisas contribuem para intercâmbio entre nações e para a produção de teorias que apresentam diferentes interfaces do mesmo tema, ampliando o debate no campo pesquisado. Entretanto, esta investigação não se desenvolveu em uma perspectiva metodológica comparada, pois a oportunidade de intercâmbio através um período de estudos de um ano na Colômbia possibilitou a observação direta, o acesso a documentos e a entrevistas que permitiram o enfoque e o aprofundamento da análise acerca do debate racial no país, na universidade e no curso de licenciatura em biologia.

Dessa maneira, o que se buscou durante a realização desta investigação foi analisar os materiais coletados (documentos e entrevistas) de maneira descritiva e interpretativa, considerando o contexto colombiano e a sua conjuntura política e social, como recomendado pela metodologia de estudos de caso (YIN, 2001), porém sem deixar de ressaltar as confluências transatlânticas encontradas no debate racial presente não só na Colômbia, mas também no Brasil e, de diferentes formas, em toda a América Latina.

Portanto, para o desenvolvimento do primeiro procedimento metodológico, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o ensino superior e as relações raciais na Colômbia. Após esse passo, dirigiu-se ao segundo que tratou da análise da matriz curricular do curso de biologia. Por fim, complementou-se em termos de conjunto de dados, com as entrevistas com estudantes colombianos cursantes dos anos finais do curso de Biologia. Nesse sentido, tratou-se de privilegiar estudantes que já haviam realizado estágios e, portanto, possuíam familiaridade com a docência.

A revisão bibliográfica é a etapa da pesquisa na qual se investiga as discussões feitas no campo, e esse processo, como elencado por Creswell (2010), tende a contribuir para a discussão e desenvolvimento da pesquisa, uma vez que evidencia a relevância social da investigação dentro do campo. Dentro de um estudo de campo, a revisão bibliográfica é considerada um meio para se atingir a finalidade investigada, porque, através dela, além de evidenciar o que já se sabe a respeito do tema investigado, permite-se desenvolver questões mais objetivas sobre o tema (YIN, 2001).

Logo, para compreender a produção teórica realizada no campo do ensino superior, da formação de professores de ciências e relações raciais, revisamos artigos disponíveis no Publindex, o banco de dados colombiano, e no Scientific Electronic Library Online – SCIELO Colômbia. O recorte relacionado aos artigos deu-se nos anos de publicação entre

2007 e 2017, perfazendo dez anos de publicações, a fim de compreender o cenário contemporâneo de produções teóricas. E, para isso, delimitamos o tema investigado a partir das seguintes palavras-chaves: Afrocolombianos e educación; Educación de docentes e interculturalidad; educación superior e diversidad; Enseñanza de ciências e diversidad e, por fim, etnoeducacion.

Para a análise da matriz curricular, acessamos a página virtual do sistema de gestão acadêmica dos estudantes, na qual está disponível os “planes de estúdios” (ou plano curricular) dos cursos oferecidos na Universidad Francisco José de Caldas. E, por fim, tendo em vista todos esses dados, elaboramos uma entrevista com os estudantes dos anos finais de licenciatura em biologia. Marconi e Lakatos (1996) e Cardoso (2016) comentam que utilizar a entrevista como ferramenta em um estudo de campo é de extrema importância por revelar as realidades ideológicas encontradas na análise documental. Utilizamos essa ferramenta para auxiliar-nos a compreender a formação docente em ciências no que tange às questões raciais. A entrevista contemplou os quatro aspectos correspondentes aos objetivos específicos desta investigação:

QUADRO 1: Aspectos e questões para a entrevista

Aspectos	O que se pretende	Questão para entrevista
1. Perfil	Compreender o contexto sociocultural dos entrevistados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Onde você nasceu? 2. Quando você iniciou e vai terminar a faculdade? 3. ¿Cuál foi sua motivação para cursar biología? 4. De acordo com o último censo há na Colombia os grupos raciais: indígenas, ciganos, raizal, palenqueiro, afro-colombiano, branco e mestiço. Diante disso, como você se autorreconhece?
2. Relação racial e sociedade	Identificar os modos de desenvolvimento do imaginário que os estudantes possuem acerca da influência das ciências naturais na formação social do país.	<ol style="list-style-type: none"> 5. Francisco José de Caldas foi um grande cientista colombiano que a partir das ideias de Lamarck sobre adaptação ao meio ambiente, produziu muitas investigações sobre as regiões colombianas e como o clima em determinadas regiões influenciava a maneira de ser de seus habitantes. Como você acredita que estes estudos influenciaram a configuração racial colombiana? 6. As ideias sobre Eugenia no século XIX foram essenciais para a educação colombiana, visto que só podiam cursar o ensino médio e o ensino superior quem fosse puro sangue, ou seja, que não

		tivesse ascendência indígena ou negra. Para você como as teorias das ciências naturais ajudaram na construção da nação colombiana? Você acredita que de alguma maneira reflete o racismo que existe hoje na Colômbia?
3. Relações raciais e Universidade	Analisar o papel da universidade na inserção do debate racial	<p>7. Na sua universidade qual as oportunidades que você tem/teve para fazer debates sobre raça ou etnia? Já participou de alguma atividade, mesa redonda? Etc sobre esse tema? Porque você acha que a universidade não promove com frequência atividades com esse tema?</p> <p>8. Em seu currículo há alguma matéria específica que fale sobre as diferentes cosmovisões? Ou que relacione a história das ciências naturais com a história da formação social colombiana?</p> <p>9. Você teve ou tem aula com algum professor negro? Você acredita que isso teria impacto na sua formação?</p> <p>10. Segundo algumas investigações feitas na Colômbia, são poucos os jovens negros e indígenas que acessam a universidade, você nota essa composição na sua universidade?</p> <p>11. E em sua opinião, por que esses grupos pouco acessam a universidade? Você acredita que mudaria algo se mais negros e indígenas estivessem na universidade?</p>
4. Relações raciais e ensino de ciências	verificar qual o imaginário que os estudantes possuem sobre os temas raciais abordados no currículo básico do ensino de ciências.	<p>12. O que se deve ensinar no ensino de ciências?</p> <p>13 Como podemos pensar o ensino das ciências frente à diversidade racial existente na Colômbia? Você acha que o ensino das ciências é ou deve ser diferente para as diferentes regiões da Colômbia? Por que?</p> <p>14. Em algumas cidades colombiana existe o curso de etnoeducação com conteúdos de etnociências. Qual a importância dessa formação e desse ensino de ciências?</p> <p>15 Diante da importância que as ciências naturais tiveram na formação nacional, como você abordaria em suas aulas temas como Eugenia e as teorias da evolução (Lamarckismo y darwinismo)?</p>

FONTE: Elaborada pela autora, 2018.

A entrevista foi realizada com estudantes que participavam da disciplina “aula experimental³”, obrigatória para a Licenciatura em biologia, e oferecida no penúltimo ano do

3 A disciplina de aula experimental se assemelha à aula de regência no Brasil, já que os estudantes necessitam observar uma turma de ensino fundamental durante o semestre e, ao final, construir e aplicar uma aula sobre um tema previamente discutido com a professora da turma observada, focando em investigar a sala de aula, especialmente as concepções de aprendizagem dos alunos, pois no fim é necessário construir um artigo sobre o

curso. Assim, como investigadora, realizei a observação direta, participando como ouvinte dos encontros em sala de aula e, em uma das escolas, os grupos de estudantes realizaram a regência/estágio. O primeiro contato se deu na sala de aula, e os estudantes foram convidados a participar da pesquisa. O único critério de exclusão foi o de já ter realizado estágios docentes anteriormente, visto que, para atingir o objetivo, era imprescindível trabalhar com estudantes que tivessem tido a experiência da docência. Quatro estudantes se prontificaram a colaborar, e para assegurar a preservação da identidade dos participantes, criamos códigos, sendo a letra **E** para entrevistada(o) e os números 1, 2, 3 e 4 para identificação das/os estudantes.

trabalho desenvolvido. Durante toda a formação em licenciatura em biologia, há quatro disciplinas denominadas “prática profissional”, que correspondem às disciplinas de estágios e, nelas, os estudantes são levados a observar diferentes aspectos da comunidade escolar.

Capítulo 1

A COLÔMBIA COMO ESPELHO DA AMÉRICA LATINA E AS NOVAS CATEGORIAS PARA ANÁLISES RACIAIS.

Soy
Soy lo que dejaron
Soy toda la sobra de lo que te robaron
Un pueblo escondido en la cima
Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima
Soy una fábrica de humo
Mano de obra campesina para tu consumo
Frente de frío en el medio del verano
El amor en los tiempos del cólera, mi hermano
El sol que nace y el día que muere
Con los mejores atardeceres
Soy el desarrollo en carne viva
Un discurso político sin saliva
Las caras más bonitas que he conocido
Soy la fotografía de un desaparecido
La sangre dentro de tus venas
Soy un pedazo de tierra que vale la pena
Soy una canasta con frijoles
Soy maradona contra inglaterra anotándote dos goles
Soy lo que sostiene mi bandera
La espina dorsal del planeta es mi cordillera
Soy lo que me enseñó mi padre
El que no quiere a su patria no quiere a su madre
Soy américa latina
Un pueblo sin piernas pero que camina, oye

(Calle 13 – Latinoamérica)

Nós estamos além desse mapa
Não cabemos na tua ampulheta
Não vestimos tampouco esta roupa
Nossa rapa é muita treta

(Salve geral –Alafia)

Eric John Ernest Hobsbawm, em seu livro *A invenção das tradições* (1997), apresenta uma análise das tradições na fundação da nação e criação de uma historiografia nacional, posto que são inventadas a partir de comportamentos que, dentre diversos mecanismos, transformam-se em tradições. Isso se dá por meio de diversos elementos, como, por exemplo, a criação e realização de cerimônias públicas, monumentos públicos, o aparelhamento do sistema educacional para o ensino e a socialização política. Nesse sentido, o autor define como uma tradição inventada um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica reguladas por regras práticas e que se utilizam de elementos antigos em sua elaboração, constituindo-se como algo imutável e invariável.

Desse modo, o autor afirma que existem tradições que simbolizam a coesão de uma comunidade, seja ela imaginária ou não; além de outras que têm por função legitimar instituições estabelecendo relações de autoridade; e outras, ainda, que têm como principal função a socialização de um sistema de valores. Porém, independente de qual seja a tradição, nenhuma delas foge ao objetivo político de fazer com que as pessoas acreditem que tais elementos são símbolos de nacionalismo, dado que quando se inventa uma tradição, há uma homogeneização e uma criação monocultural que silencia outras culturas.

Entretanto, nos perguntamos: o que precede essa invenção de tradições? O que precede a instituição desses símbolos que aparelham a sociedade como se existisse um pensamento “primordial” que os originasse?

Para Cornelius Castoriadis (1997), o imaginário ocorre anteriormente à instituição do simbólico, isto é, das tradições, porém esse imaginário não é como uma matéria primordial, mas sim como um componente do que é simbólico e dá sentido à sociedade.

É nesse sentido que, em 1993, Benedict Anderson lança a primeira edição do livro *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*, no qual o autor apresenta um estudo historiográfico que coloca como centro de investigação a invenção da nação, já que, para ele, todas são “imaginadas” continuamente por seus membros. Para Anderson, o que se modifica é o estilo em que as nações são imaginadas. As comunidades são inventadas a partir de características comuns, como, por exemplo, a ideia de serem soberanas e com raízes culturais ligadas ao universo religioso. O autor define nação como: “uma comunidade política imaginada como inerentemente limitada e soberana” (ANDERSON, 1993, p.23).

Desse modo, é o simbólico que difunde o nacionalismo e que faz com que seus membros morram ou matem por sua nação. É exatamente por essa característica que Anderson (1993), afirma que a nacionalidade, a “qualidade de nação”, ou igualmente o nacionalismo, são artefatos culturais, portanto não podemos observá-los alinhados às ideologias políticas conscientes, mas sim a grandes sistemas culturais que os precederam, como, por exemplo, o sistema cultural religioso, que foi fundamental para a criação dos elementos sagrados de diversas nações. Tal movimento, ao ser alinhado às ações que visam à diferenciação dos povos entre si, é que leva à constituição de noções de superioridade de um povo a outro.

Sendo assim, essa quase devoção à nação, em que seus membros creem com uma confiança sagrada quase cósmica da própria soberania, converte-se em um estilo de vida

fundamental para a constituição da identidade do Eu, que também se crê soberana. Para Amaya, V. Wilmer e Amaya V. Ernell (2005), é desse “homem supremo” que nasce a ideia de um conhecimento universal e atemporal, pois somente esse Eu pode construir um conhecimento verdadeiro, universal e neutro. E é fundado nesse conhecimento supremo que o Ocidente tem colocado para funcionar uma operação cognitiva na qual o antológico altera o epistemológico, criando uma epistemologia pertencente ao ocidental junto à noção unitária de verdade que se tornaram bases para a economia, a política, a estética, a linguística e a geografia universal.

Em outras palavras, podemos dizer que uma nação imaginada sob grandes sistemas culturais inventa tradições para reafirmar-se e criar sentido, produzindo epistemologias que exaltam uma determinada narrativa e silenciam outras. Assim, quem imagina uma nação o faz dentro dos próprios sistemas culturais, ou seja, quem imagina estabelece as ordens e, através de mecanismos de poder, define o certo e o errado, o humano e o não humano, o belo e o feio, afinal se crê soberano.

Nessa perspectiva, a relação entre a Europa e as Américas pode ser compreendida como reflexo dessa concepção, já que a Europa, sob a narrativa do “descobrimento”, pretendeu criar nas Américas sua extensão territorial, projetando seus sistemas culturais. Por conseguinte, quem inventou a América também definiu que os indígenas que viviam nessas terras poderiam ser redimidos por um Eu que se imaginava soberano, seriam, portanto “hispanizados”, ou “aportuguesados” no caso do Brasil, através do sêmen branco criando assim um novo homem, branco-mestiço e civilizado (ANDERSON, 1993).

Esse ego supremo que se assume como fundador para orientar a experiência e classificar os atributos humanos de todos os povos, simplesmente classificando o não europeu como ser sem razão e ilógico. E essa classificação altamente racializada e binária foi fundamental para o discurso colonial, posto que esse sujeito da razão legitimou os sistemas de classificação universal a fim de controlar os territórios geográficos e os seus habitantes através de uma determinada concepção do que seria humano. Portanto, aquele considerado não humano teve sua cultura e costume considerado inapropriado, tendo sua história negada e silenciada. Esse é um processo histórico e político para usurpar os territórios e os corpos daqueles que foram inferiorizados a não humanos (AMAYA; AMAYA, 2005).

Todos esses processos, segundo Anderson, foram amparados por três mecanismos de poder aprimorados durante o século XIX que foram fundamentais para a invenção das nações imaginadas pelo ocidente e para a utilização dos territórios colonizados:

“o censo, o mapa e o museu: em conjunto moldaram profundamente o modo que o Estado colonial imaginou seus domínios: a natureza dos seres humanos que governavam a geografia dos seus domínios e a legitimidade de sua linhagem” (ANDERSON, 1993, P.229).

Para o autor, o censo teve como função categorizar todas as “identidades” imaginadas pelos colonizadores, incluindo-as cada qual em seu lugar social dentro de uma lógica racial. O mapa foi fundamental para demarcar a soberania sobre um determinado território e legitimar operações administrativas e militares dentro dessa territorialidade cartográfica. Por fim, o museu surgiu como um espaço guardião das tradições coloniais que se tornariam símbolos nacionais. Portanto, dentro de uma nação imaginada, as tradições também são pensadas para legitimar o poder e a superioridade de quem as imaginou, criando consequentemente uma subalternidade. Cria-se o subalterno, o Outro, utilizando os mecanismos citados para controlá-lo ou encobri-lo, como posto por Dussel (1994).

Por consequência, podemos inferir que a criação do que chamamos de América, por exemplo, não foi imaginada coletivamente ou de forma democrática, mas sim imposta através da violência, afinal o modelo de nação imaginado pelo ocidente nos territórios colonizados provavelmente não era o mesmo modelo de nação pensado pelos habitantes que já viviam nesses territórios, tampouco pelos que foram trazidos para trabalhar como mão de obra escravizada.

Desse modo, é importante compreender quais as narrativas que sustentam a historiografia do que conhecemos como América, como essa história é contada, quem a conta, quais fatos e conhecimentos são considerados e legitimados, para não seguir reproduzindo a relação superioridade e subalternidade nos estudos sociais. Para o autor colombiano Alfonso Munera (2005), há que se considerar outras realidades socioculturais, ou seja, as histórias dos subalternizados em nossas investigações, pois, a partir dessa perspectiva, é possível compreender não só a história hegemônica, como também as relações de poder envolvidas para a criação desta, quebrando a ideia de harmonia social que essas narrativas buscam sustentar.

E, para combater essa homogeneização historiográfica, torna-se cada vez mais necessário pensar a historiografia a partir de categorias que possibilitem encontrar as inconsistências nas narrativas hegemônicas. É nessa perspectiva que a intelectual brasileira Beatriz Nascimento fez uma crítica de como se construiu a historiografia sobre o negro e afirma a necessidade da escrita de uma história própria, que não se baseie na repetição, sem

análise crítica de conceitos, mas sim na criação de novos conceitos e pontos de vista (RATTS, 2006).

Nos últimos anos, tem-se produzido trabalhos que buscam mudanças de narrativa nos diversos campos de estudos e, um exemplo disso, é a dissertação de mestrado de Marcos Queiroz⁴ (2007), na qual o autor utiliza as categorias *Atlântico Negro*⁵ e *Diáspora Africana*⁶, cuja genealogia o autor encontra nos estudos culturais⁷. Em sua pesquisa, Queiroz definiu-as como unidades de análises historiográficas para compreender as discussões do constitucionalismo brasileiro no momento do acontecimento da Revolução Haitiana. O autor se vincula às perspectivas que leem a experiência dessa revolução de escravizados nos impactos gerados na elite colonial. Em outras palavras, há uma leitura historiográfica de que a Revolução Haitiana criou um medo nas outras elites escravistas de que o sistema escravista ruísse diante dos seus olhos, o que, por sua vez, gerou a necessidade de novas estratégias políticas, práticas e discursos. Embora tais categorias foram extensamente trabalhadas em diferentes obras, uma das mais impactantes na contemporaneidade é a do seu desenvolvimento na obra de Paul Gilroy⁸ em seu livro “Atlântico Negro: Modernidade e Dupla Consciência”, no qual busca compreender a modernidade a partir desses conceitos. Assim como várias perspectivas, a de Queiroz nos ajuda a compreender como as manifestações e lutas por liberdade dos povos negros não só no Brasil, mas em toda América Latina, Caribe e territórios colonizados modificaram o curso da história e, portanto, devem ser incluídas na historiografia oficial.

Não obstante, apesar da forte influência dos estudos culturais⁹ e das teorias pós-coloniais, as novas categorias epistemológicas no que tange à América Latina têm sido

4 Ver mais em: QUEIROZ, Marcos V. Lutosa. *Constitucionalismo Brasileiro e o Atlântico Negro: A experiência constituinte de 1823 diante da Revolução Haitiana*. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2017.

5 *Ibid.* (2017, p. 12) utiliza o conceito de *Atlântico Negro* como uma categoria de análise historiográfica que tem como foco compreender os fenômenos políticos, culturais e sociais gerados pela diáspora no mundo, e é nessa perspectiva que tal conceito será utilizado neste texto.

6 A ideia de *Diáspora Africana* utilizada neste texto é a mesma apresentada por Queiroz (2017), fundamental para compreender os fluxos e o processo transatlântico de deslocamento. O autor apresenta o conceito como um processo de desterritorialização de comunidades tradicionais gerado pelo contato entre o mundo ocidental e a África, que se estende para as Américas, gerando formação e reconstrução de novas identidades, modificando tradições e subvertendo modelos culturais imaginados para a nação.

7 Segundo Ballestrin (2013, p. 90), os estudos culturais na Inglaterra e a crítica literária nos Estados Unidos foram os grupos de estudos que trouxeram o debate sobre o colonialismo como forma contemporânea de dominação e, durante a década de 1980, difundiram o debate pós-colonial, referindo-se ao término como a emancipação do imperialismo e neocolonialismo, propondo uma epistemologia crítica às concepções dominantes.

8 Ver em: GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

9 Os estudos subalternos nascem paralelos aos Estudos Culturais em meados de 1970, pelo historiador Ranajit Guha, e tinham como objetivo pensar a colonialidade na Índia, buscando repensar a historiografia indiana feita

desenvolvidas dentro da perspectiva decolonial, em autoras/es como Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano, Catherine Walsh, entre outras(os). Tais autoras(es) propuseram que as perspectivas pós-coloniais não rompiam suficientemente com as perspectivas cujas bases teóricas eram majoritariamente de autores eurocêntricos. Essa perspectiva indicava ainda uma ocultação da experiência da América Latina no debate sobre colonialismo e suas consequências. Tais questões geraram um conjunto de divergências teóricas que levou à formação do grupo “Modernidade e Colonialidade” (M/C), iniciado na década de 1990, que se propunha a fazer uma reflexão sobre a política e cultura latino-americana. Para Luciana Ballestrin (2013), essas(es) autoras(es) incluíram a voz do subalterno e de grupos explorados na América Latina, radicalizando o pensamento pós-colonial – movimento que a autora chama de “giro decolonial” (BALLESTRIN, 2013).

O termo *pensamento decolonial* surge a partir da ideia de pensamento fronteiriço, elaborado anteriormente pelo argentino Walter Dignolo, que faz referência a uma análise da agência subalterna negada pelo pensamento moderno, mas que, ao mesmo tempo, não ignora o pensamento da modernidade. Ou seja, o *decolonial* é o pensamento que surge na fronteira do movimento que cria o subalternizado e a modernidade que sustenta os elementos de sua subordinação, e mobiliza conceitos como *colonialismo*, *colonialidade*¹⁰, *modernidade*¹¹, *gênero*, *raça*, *classe* e *descolonização* (AGUIAR, 2016).

Contudo, é importante ressaltar que autores como Costa e Grosfoguel (2016, p.17) afirmam que as ideias que giram em torno da *decolonialidade* já habitavam o pensamento intelectual negro. O que afirmam é que o que se encontra naquilo que fundou o *decolonial*

por europeus. Durante a década de 1980, os Subaltern studies já eram reconhecidos fora da Índia, especialmente através dos autores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak (BALLESTRIN, 2013, p.92). Ver mais em: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2013, n.11, pp.89-117. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

10 É importante ressaltar a diferença entre *colonialismo* e *colonialidade*, pois embora sejam conceitos relacionados, que fazem parte do mesmo processo histórico, Anibal Quijano (1998) e Dignolo (2007), entre outros autores e autoras concordam que *colonialismo* refere-se a um período histórico específico de domínio imperial por alguns países europeus como Espanha, Portugal, Inglaterra, Holanda sobre suas colônias. Já a *colonialidade* é um conceito cunhado por Quijano (1998) que refere-se a uma lógica estrutural de dominação que se desenvolve por aspectos como: uma narrativa que impõe um conjunto específico de valores sob o discurso da salvação, do progresso e da modernidade. Tal dimensão estrutural não está vinculada à colonização enquanto conjuntura formal, uma vez que as particularidades sociopolíticas do colonialismo não desaparecem, mesmo que haja a independência formal.

11 Segundo Dignolo (2007), a ideia de modernidade é um fenômeno oriundo do mundo branco europeu para dar continuidade à expansão comercial, da economia mercantilista e do cristianismo que se iniciou entre 1250 e 1350 na Europa e que, consequentemente, gerou a transformação do capital em capitalismo com a exploração de terras e da mão de obra escrava, ou seja, o “descobrimento” nada mais é do que a história do colonialismo e da colonialidade europeia.

esteve presente em várias autoras e autores negros no espaço da diáspora, mas que não apregoaram para si essa denominação.

Ainda há que se destacar que existem semelhanças entre os decoloniais e os pós-coloniais no que se refere à importância atribuída ao trabalho de Frantz Fanon nesses campos. Considerando tal afirmação, podemos citar o protagonismo de Beatriz Nascimento no desenvolvimento do seu conceito de “*transatlânticidade*” e ainda do conceito de “*amefricanidade*” de Lélia Gonzales. Ambos os conceitos se forjam a partir da experiência dos povos africanos na diáspora, com seus modos de ser e viver em um novo espaço geográfico e, conseqüentemente, com suas ações para modificar esse espaço e contar essas narrativas transatlânticas. Nesse contexto, Nascimento, de alguma maneira, antecipava um pensamento que passa, em determinado momento, a ser denominado de *decolonial*, visto que, nessa perspectiva são levadas em consideração as experiências dos sujeitos subalternizados dentro de um novo espaço no qual as diferenças são reinventadas (COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Portanto, estudar a historiografia dos países que compõem a América Latina e Caribe a partir do pensamento de intelectuais negros(as) e utilizar categorias que rompem com a relação de superioridade e subalternidade, como *transatlânticidade* e as demais categorias mobilizadas dentro do pensamento decolonial como *universalidade do conhecimento*, *análise dos sistemas-mundo*, *colonialidades de poder*, *conhecimento e de ser*, entre outras, nos permite observar aquilo que atravessa e que, ao mesmo tempo, constitui o sentido de nação que atualmente está em jogo na trama internacional. É possível ainda compreender o que não se tornou símbolo nem tradição, a história que oficialmente não foi contada, mas que ainda assim interferiu no que foi imaginado, evidenciando-nos uma história não linear. Somente partindo dessas narrativas não hegemônicas é possível compreender quais as interferências que afetam e causam essa não linearidade.

1.1 As Transatlânticidades na “Invenção da América Latina”

O que é América Latina? Como surge a ideia de latinidade? Como as narrativas transatlânticas se relacionam com a ideia de América Latina? Ao longo desse texto, essas questões se traduzirão em fio condutor para compreender a formação social construída historicamente acerca desse continente, levando em consideração as dinâmicas de

transatlânticidades, como pensadas por Beatriz Nascimento, para a construção do que conhecemos hoje como América latina.

Seguir as narrativas historiográficas hegemônicas do “descobrimento da América”, reproduzindo as histórias das grandes navegações e suas personalidades, funcionaria, segundo Queiroz (2017), como ferramenta limitada, uma vez que seria como se as mentes pensantes ocidentais tivessem agido em uma realidade “bruta”, criando o “novo mundo” – como de fato nomearam o continente em meados do século XVI. Esse movimento, ao legitimar o colonialismo como um processo próprio e iniciador da modernidade, apaga dois pontos importantes na história: o primeiro é que essa extensão territorial à qual chamamos de América Latina já tinha uma diversidade de nomes antes mesmo desse período, o que significa que era um mundo novo apenas para os europeus, posto que os habitantes nativos nomeavam o espaço geográfico que viviam com seus próprios nomes – segue-se como exemplo a região de Tawantinsuyu, por exemplo, um território Inca que hoje conhecemos como parte da região andina¹² –, isto é, apagam da história considerada oficial o pensamento e conhecimento gerado pelos povos nativos (MIGNOLO, 2007).

O segundo ponto é que, como reiteram autoras(es) dos campos pós-colonial e decolonial, o colonialismo e a escravidão foram constitutivos da modernidade. No entanto, e isso é um ponto chave nas duas perspectivas, não é citado dessa forma dentro das narrativas hegemônicas. Tal movimento além de ocultar fatos centrais, no que tange à população da diáspora, imobiliza a experiência de africanas(os) trazidos para o continente como mão de obra escravizada para a agricultura de *plantation*, desconsiderando todas as lutas que fizeram e que modificaram as dinâmicas de dominação.

A perspectiva decolonial, considera que as narrativas hegemônicas tiveram como objetivo camuflar o processo de dominação e invenção da América Latina dentro da narrativa do descobrimento, já que falar sobre dominação remete diretamente à violência e à superioridade da Europa sobre o não europeu, enquanto que a narrativa de descobrimento se sustenta dentro da ideia de progresso para o continente. O autor Enrique Dussel (1994), em seu livro *El encobrimiento del otro hacia el origen del mito de la modernidad*, explica que o processo de modernizar o Outro é violento, já que essa relação se estabeleceu pela dominação pedagógica, cultural, política e econômica, dominando o corpo através da violência sexual e criando novos tipos de burocracia política. Assim, é necessário desmistificar a narrativa do

12 A região Andina recebe esse nome por ser próximo as Cordilheiras dos Andes, que vai desde a Colômbia até o Deserto do Atacama no Chile (MIGNOLO, 2007).

descobrimiento e, a partir das categorias de análises mobilizadas anteriormente, repensar como se constitui a ideia de América Latina.

Nesse momento, em conjunto com a perspectiva decolonial, é possível delinear dois princípios. O primeiro é que a experiência do descobrimento nada mais é do que uma invenção, criada para nomear de América Latina o processo de dominação e apropriação de um território por parte da Europa. O segundo princípio é que esse processo não se separa da racialização dos povos da diáspora Africana e dos povos nativos e, por isso, faz-se necessária uma abordagem que, desde o início, parta dessa invenção do “mundo novo” recortado por processos, trajetórias, resistências e lutas desses povos diante desse projeto colonial, a fim de compreender em que medida modificaram o processo de criação da América Latina.

Nesse sentido, segundo Rafael Ferret e Simone Pinto (2011), o processo de colonialismo, isto é, de invenção da América, dá-se com a narrativa das Grandes Navegações do século XVI. A consolidação do nome surgiu apenas em 1507, quando o geógrafo alemão Martin Waldseemüller publicou um mapa no qual se referia ao Novo Mundo de Vespúcio como “América”, em uma óbvia homenagem ao navegador. Isso nos mostra que, antes desse período, a América como tal não existia na consciência europeia, o que evidencia a importância dos mapas na consolidação e demarcação da dominação, visto que era através dos mapas que se construíam linhas invisíveis no espaço geográfico que se materializava nas práticas de soberania sobre a terra demarcada (ANDERSON, 1993).

Há um processo de longa duração na construção desse instrumento essencial para estabelecer a geografia de domínios das grandes potências colonizadoras europeias. Segundo John Phelan (1969), essa divisão espacial era caracterizada por três blocos geográfico-raciais: os anglo-saxões, no norte da Europa, cuja representação é marcada pela Inglaterra, que demarcava sua soberania sobre o norte da América; as nações Latinas, compostas pela França, Espanha, Portugal e Itália, ao sul da Europa, que demarcavam seu domínio no sul do continente americano; e os povos eslavos da Europa Oriental, representada pela Rússia, que, por sua vez, disputava esse território. Como o principal objetivo do empreendimento colonial era inventar um novo mundo à sua imagem e semelhança, a parte norte do continente Americano se construía como anglo-saxão e protestante, e o sul do continente, católico, assim como as nações hispânicas pertencentes ao bloqueio latino-católico.

Para Dussel (1994), a importância da Espanha nesse processo de “invenção da América Latina” estava relacionada ao fato de esse ser o único país no século XV com capacidade de conquistar outros territórios, o que conseqüentemente colocava a América Latina como a primeira periferia da Europa Moderna. E ser periferia da Europa significava

sofrer um longo período de exploração das terras com mão de obra escrava, em função da expansão do cristianismo e da economia mercantilista e a transformação do capitalismo.

Em contrapartida, Phelan (1969) ressalta que a Rússia estava em ascensão como líder dos países eslavos, portanto buscava a liderança na expansão de mercados mundiais; enquanto a América do Norte, colonizada pelos anglo-saxões, fortalecia-se e tinha como ideal a “América para os americanos”. Assim sendo, todo esse cenário colocava em ameaça os domínios da França e da Espanha sobre a América-espanhola, ou América do Sul (como era frequentemente denominada); e considerando que as nações latinas estavam em decadência, era necessário se fortalecer para restabelecer a hegemonia sobre a América do Sul. Diante disso, Héctor Bruit (2000) aponta que França, Itália e Espanha se alinharam orientadas pela ideologia “panlatina”, que tinha como objetivo a criação de uma união latina intercontinental, com a pretensão de diminuir a atuação dos Estados Unidos. Diante do exposto, o autor descreve que “a latinidade do continente, era resultado de três forças de pressão: o catolicismo, a legislação romana e a cultura francesa” (BRUIT, 2000, p.7).

Contudo, enquanto ocorriam essas disputas no mundo europeu, a América que era governada por uma elite *criolla*¹³, que apesar de compartilhar a mesma língua, religião e cultura imposta pela metrópole, reivindicava a independência devido à instabilidade econômica e os conflitos que sofria, intensificados pelas mobilizações indígenas e negras que, por sua vez, impulsionaram os movimentos independentistas – afinal, a narrativa transatlântica haitiana em 1791 de insurreição e independência gerou medo nas elites de toda a América, visto que os grandes fazendeiros donos de escravizados tinham como aliados apenas alguns profissionais, como advogados e militares e alguns comerciantes, isto é, sabiam que eram poucos e reconheciam a força desse movimento, tanto que o próprio Simón Bolívar¹⁴ pronunciou algumas vezes que, nesse contexto, “uma rebelião negra era mil vezes pior que uma invasão espanhola” (ANDERSON, 1993, p.79).

13 *Criollo* era como se denominava os descendentes de europeus nascidos na América (ANDERSON, 1993).

14 Simón Bolívar foi um militar que liderou as lutas de independência da Espanha por parte de Nova Granada - nome dado ao noroeste da América do Sul durante o século XVIII, que atualmente corresponde à Colômbia, ao Panamá, ao Equador e à Venezuela. Ele foi importante para a abolição da escravidão no sentido de acreditar no estabelecimento à igualdade de direito através dos preceitos jurídicos – o que para Marcos Pinheiros (2013) tem a ver mais com uma estratégia de evitar uma revolução escrava, como a que ocorreu no Haiti em 1802 –, além de oferecer a alforria como moeda de troca para a participação nas guerras pela independência. Em: PINHEIROS, Marcos S. Atos e Palavras: escravidão e liberalismo em Simón Bolívar (1816-1821). XXVII Simpósio Nacional de História, ANPUH Brasil. Natal. 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370309685_ARQUIVO_bolivar2_1_.pdf> acesso em: 25 de outubro de 2018.

Nesse sentido, retoma-se aqui a tese de que o medo é resultado das narrativas transatlânticas e foi a maior proposta para independência Latino-americana, pois, de acordo com Queiroz (2017):

[...] o medo da “onda negra” ou o temor da repetição dos eventos do Haiti poderia ser percebido em múltiplos sentidos: como apontou Hegel, ao tratar da dialética do senhor e do escravo, o medo era incito a essa relação de dominação, pois a luta de vida ou de morte sempre poderiam ser o ponto final do domínio do senhor. Neste sentido o medo sempre foi integrante dos espaços coloniais, demonstrando como a divisão entre o público e o privado, tendo em vista que a escravidão estava por toda a parte, não era uma limitação capaz de manter o temor como algo externo a uma esfera de proteção. O pavor, o pânico e o terror estavam nas fazendas, que eram a unidade produtiva, e eram vivenciados nas inúmeras pequenas revoltas e insurreições, que inclusive foram tratadas nas legislações penais. O medo foi também o componente das “cidades negras”, onde no espaço da escravidão urbana e distante do isolamento da fazenda, os escravos conviviam diretamente com o poder político colonial. Desse modo, o medo da onda negra foi também um modo de fazer emergir à consciência dos senhores a necessidade de adotar estratégias contra a possibilidade de que o sistema escravista ruísse de baixo de seus pés. E de outro modo, por parte dos escravos, foi, às vezes, a esperança de que as lutas cotidianas poderiam criar e expandir os espaços de liberdade (p. 56-57).

Dessa maneira, após as lutas revolucionárias e as reivindicações da elite crioula, ocorreu a independência da América. E podemos considerar que, como consequência das transatlânticas dos povos africanos, essa onda de medo gerou diversos movimentos políticos, dentre eles a consolidação de uma identidade continental para todas as ex-colônias, visando evitar possíveis ataques à antiga metrópole europeia. E é nesse contexto que o termo América Latina surge pela primeira vez em meados do século XIX¹⁵.

Todavia, nesse momento, não se criou apenas um novo nome para o continente, mas sim uma nova noção do que ele seria no século XX (FERRAT; PINTO, 2011). Essa mudança também reflete no que Mignolo (2007) compreende como “experiência de neocolonialismo” ou simplesmente “colonialidade”, visto que ela opera de quatro maneiras na experiência humana:

15 Ferrat e Pinto (2011; 35-39) afirmam que há algumas divergências de análises sobre a formação do termo “América Latina”. A primeira, e mais antiga, análise refere-se aos estudos do historiador americano John Leddy Phelan, que se afirma o nascimento do termo em 1861, em Paris, a partir de um artigo escrito por L. M. Tisserand, um escritor francês de orientação panlatinismo, na *Revue des Races Latines*. Já a segunda, refere-se aos estudos do filósofo uruguaio Arturo Adão que, discordando de Phelan, afirma que, no período correspondente à publicação desse artigo, o que se tinha era a ideia de América Latina e não o termo em si, posto que ele era escrito com letra minúscula, no sentido de adjetivo, para se referir a uma América que tinha língua espanhola. Para o filósofo, a gênese do termo se dá em 1853, quando um jornalista colombiano que vivia na França publicou um poema utilizando “Latina” como substantivo. Contudo, há uma terceira vertente que ressalta a importância da presença de intelectuais hispano-americanos que viviam exilados na França e eram contra ao imperialismo dos Estados Unidos, fazendo protestos e utilizando o termo “América Latina” em conferências, atribuindo-se, assim, a criação de tal termo não a uma pessoa em específico, mas sim a esse conjunto de intelectuais.

(1)Económico: apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; (2) político: control de la autoridad; (3) social: control del género y la sexualidad, y (4): epistémico y subjetivo/ personal: control del conocimiento y la subjetividad (p.36).

Essas quatro formas de dominação correspondem ao que o autor denomina de *colonialidade do poder* (econômica e política), *colonialidade do ser* (social) e *colonialidade do saber* (epistêmica), que se refletem diretamente no processo de “latinização” da “América Latina”, uma vez que essa tríade se revela na imposição em constituir um modelo de subjetividade, buscando controlar os corpos dos povos nativos, pacificá-los, adequá-los e ensiná-los, fazendo com que apesar das lutas emancipatórias e das independências, aos poucos esse território fosse se “latinizando” e incorporando novas leis e disciplinas. E mesmo que, a princípio, os intelectuais do continente rejeitassem e não utilizassem esse termo por considerarem a ideia de latinidade intrínseca à monarquia, ao conservadorismo e ao anti-republicanismo, durante a Segunda Guerra Mundial, na qual historiadores e economistas norte-americanos buscavam traçar o desenvolvimento do continente, a expressão “América Latina” começou a aparecer nos trabalhos acadêmicos, consolidando-se a partir de 1948, quando se formou a Comissão Econômica para a América Latina – a CEEPAL (BRUIT, 2000).

Desde então, a expressão se popularizou e pensadoras(es) latino-americanas(os) continuam se questionando sobre essa latinidade imposta que, por fazer parte de um projeto de colonização, nunca considerou a narrativas transatlânticas de lutas e resistências dos povos africanos que foram trazidos pelo processo de escravização, tampouco as narrativas dos indígenas que aqui habitavam.

Por isso, o autor George Reid Andrews (2007) argumenta sobre a necessidade de compreender a diversidade humana na América Latina e focar no papel de afrodescendentes e suas experiências compartilhadas em quase todos os países do continente devido ao processo de escravidão. Isso porque as lutas por libertação, que foram desde rebeliões, fugas, suicídio e agressões, até resistências cotidianas como o desenvolvimento de noções de unidade, formação de famílias e práticas culturais de raízes africanas, moldaram a história do continente de tal maneira que o autor afirma existir uma América Afro-Latina. Por conseguinte, é necessário compreender a história da estrutura no nível macro e da ação humana no nível micro, compreendendo a interação entre as duas, isto é, como as transatlânticas alteraram o espaço geográfico, a política e a cultura, para que possamos visualizar a potencialidade dessa América Afro-Latina.

2.1 Os estudos biológicos dentro da história afrocolombiana.

A historiografia da Colômbia, assim como a de muitos países da América Latina, foi construída por meio das narrativas contadas pelos criollos que se colocavam como pensadores e condutores da historiografia da nação e engendraram a história como um resultado natural de um projeto pensado por essas elites, assim encontramos nessas histórias narrativas do descobrimento e dos seus atores com grandes discursos. Mas e os povos indígenas e africanos, que também fazem parte dessa história? Seriam os criollos os únicos condutores?

Considerando que a Colômbia foi colônia espanhola até o início do século XIX, e que durante todo o período colonial recebeu milhares de africanos e africanas para trabalhar nas plantações de cana e mineração do ouro que se concentravam nas regiões litorâneas do Pacífico e do Caribe, conferiu-se a ela a configuração populacional de ser o país com a segunda maior população negra da América Latina, ficando atrás apenas do Brasil (CRISTIANO RODRIGUES, 2014). Tendo isso em vista, podemos considerar que é pouco provável que todo esse contingente não tenha participado ativamente da história colombiana.

Outro fator que aproxima o Brasil da Colômbia é o fato de que, nos dois países, o impacto das transatlânticidades em seu desenvolvimento é completamente apagado da historiografia constituída como hegemônica. Podemos inferir que esse apagamento histórico ocorre por dois motivos. O primeiro tem uma relação direta com a ideologia de inferiorização desses grupos – segundo Zilá Bernd (1994), a ideologia de raça que permeava o campo das ciências humanas na Europa por volta do século XVI considerava os nativos da América e os povos africanos raças menos evoluídas; esse discurso biológico, somados aos argumentos morais e religiosos serviram para justificar a colonização, exploração e escravização. Dessa maneira, por serem construídos como inferiores, esses povos foram excluídos da construção histórica oficial da América Latina, sendo lembrados apenas como povos dominados. Já o segundo motivo, que não necessariamente se separa do primeiro, vem da própria narrativa da modernidade, que coloca a Europa como centro do mundo e subalterniza o outro, narrativa à qual Dussel (1994) nomeia de “*encobrimento do outro*”.

Corroborando com essa perspectiva, Afonso Munera (2005) argumenta que esse apagamento é decorrente da própria elite, que não queria aceitar o papel das lutas raciais na

história da nação, e buscavam sua legitimação na destruição do “Outro”, isto é, do negro, do indígena e de todo aquele que não se encaixasse nos fundamentos civilizadores¹⁶.

Entretanto, a partir do final dos 1980, a inserção de novos pontos de vista nas historiografias nacionais tem mudado as narrativas de independência em alguns países da América Latina e, conseqüentemente, desmistificado uma atmosfera de harmonia social que tentaram incutir através dessas narrativas. No caso colombiano, a forma de se contar a história tem mudado radicalmente nos últimos dez anos: embora ainda se produzam muitos livros que exaltam as velhas tradições, há também uma vasta produção de livros que têm encarado a construção da nação a partir da história dos subalternizados e seu papel ativo nela (MUNERA, 2005).

Nesse sentido, buscando colocar a participação do negro na historiografia colombiana, Andrews (2007) afirma que o processo de independência colombiano foi marcado por muitas guerras. A abolição, que só aconteceu em 1852, ocorreu após muitas lutas, já que o povo negro escravizado buscava sua própria emancipação organizando fugas e destruindo as fazendas que abandonavam, o que contribuiu para o colapso da economia de *plantation*.

Esses fatos históricos nos mostram que a história da Colômbia, assim como em toda a América Latina, não pode ser entendida sem as narrativas transatlânticas, pois para compreender a diversidade cultural e social do país, é necessário compreender de que maneira as raízes africanas constituem sua formação e como essas trajetórias foram atravessadas pelas relações de poder impostas pelo colonialismo europeu. Portanto, a análise histórica por esse viés nos possibilita também visualizar como o processo de colonização influenciou a vida dos negros na Colômbia, que, por sua vez, atualmente são denominados afrocolombianos, palenqueiros e raízais, (ALEX ROJAS 2008).

Essas diferentes identidades entre os povos descendentes de africanos na Colômbia também são indicativos da importância dos estudos através das transatlânticidades, uma vez que, através delas, podemos compreender como esses povos buscaram por diversos meios de resistir e de reconstruir suas identidades diante da retirada de direitos, liberdade e humanidade que ocorreu durante a escravidão, como explica Rojas (2008):

Las remembranzas al territorio originario se transforman, para las comunidades que han vivido la expatriación, en una forma de mantener el vínculo con la tierra que se dejó atrás, intentando vivir como lo eran. Pero con el paso del tiempo las comunidades diaspóricas reproducen sus linajes en las tierras de exilio a través de la procreación. Por eso, a quienes nacen en estas condiciones son los que llamamos

16 Os fundamentos civilizadores instituídos pelas elites criollas são baseados nos conceitos de *colonialidade* apresentados por Mignolo (2007) e têm por objetivo impor uma nova subjetividade instituída pelas elites, também se relacionando com a ideia de “hispanização”, que redimia indígenas e negros em homens civilizados, brancos e mestiços – como posto por Anderson (1993).

descendentes y debido a que forman parte del linaje de los primeros desplazados, también reconstruyen identidades étnicas ligando el doble vínculo territorial y cultural con el lugar de sus ancestros y el espacio donde han nacido. Eso explica que en la actualidad escuchemos términos como afrocolombiano, el cual relaciona la idea de que las poblaciones negras son descendentes de africanos, pero nacidas en Colombia y desde ahí reivindican su diferencia étnica y cultural (ROJAS 2008, p.82).

Consideramos que a reivindicação pelo reconhecimento enquanto afrocolombiano(a), e não mais apenas como negro(a), para a demarcação do pertencimento étnico-racial dos cidadãos(as) colombianos(as) afrodescendentes é uma expressão direta do que podemos denominar no pensamento de Nascimento como transatlânticidades, visto que, aqui, reivindica-se a reconstrução da identidade impulsionada pelas novas dinâmicas de espaços/tempos, mas também representa a resistência e ressignificação dos espaços sociais destinados a essas pessoas, que já não são mais escravizados(as), mas sim cidadãos(as) colombianos(as).

Neste sentido, Rodrigues (2014) afirma que existem mais duas terminologias que são frequentemente utilizadas para marcar não apenas o pertencimento racial, mas também a dimensão étnica e territorial, são elas as categorias palenquero e raizal, como explica o autor:

palenquero e raizal acionam a identidade étnica e a territorialidade como liames da solidariedade étnica. Palenquero se refere ao habitante de um Palenque, que a exemplo do quilombo brasileiro, se trata de uma forma de assentamento de difícil acesso para onde se dirigiam negros cimarrones (aqueles que se rebelavam contra os senhores de escravos ou fugiam do cativo). Devido ao seu isolamento geográfico, os palenques acabaram por se constituir em comunidades autóctones, com o desenvolvimento de práticas culturais, tradições e línguas próprias. Raizal, por sua vez, faz referência a um grupo étnico Afro-Caribenho, habitante do arquipélago de San Andrés e Providência, falando as Línguas Creole, inglês e espanhol (RODRIGUES, 2014, p.67).

Como podemos observar, os pertencimentos étnico-raciais e territoriais apontam para a região do Caribe colombiano; e para compreendermos como surgem essas identidades, é necessário compreender a geografia da Colômbia, como ela foi dividida em regiões e como essa divisão definiu a identidade dessas pessoas, pois como explica Amaya; Amaya (2005), ao longo da história as produções científicas, filosóficas e geográficas têm sido utilizadas como ferramentas de dominação, e na Colômbia não foi diferente. Nesse sentido, o mapa da Colômbia pode nos auxiliar a compreender essas divisões:

FIGURA 1: Mapa das regiões colombianas.



FONTE: La história com mapas (2018).

Evidentemente, essas regiões mapeadas como verde-escuro (correspondente à região Amazônica), marrom (região Andina), amarelo-escuro (região Caribenha), rosa (região Insular), verde-claro (região Orinoquia) e azul (Pacífico) foram definidas de acordo com as características de vegetação, clima, solo, relevo e proximidade ao mar, como é o caso das regiões do Pacífico e Caribe. No entanto, essas divisões também foram criadas e utilizadas por cientistas colombianos que acreditavam em uma geografia racializada, e nesse sentido os estudos biológicos tiveram grande influência na configuração racial presente até hoje na Colômbia. Isso pois, conforme Munera (2005), antes mesmo dos processos de independência, já existia a ideia de construir uma geografia racializada influenciada pelas teorias evolucionistas de Lamarck, que vinha se difundindo fortemente não só na Europa, como também na América Latina, fazendo-se presente na formação da Colômbia.

Influenciados pelo campo das ciências naturais desenvolvida na Europa, principalmente por Conde Buffon¹⁷ na segunda metade do século XVIII – o qual afirmava que a soberania da raça branca e a inferioridade da raça negra deviam-se, respectivamente, ao

17 Georges-Louis Leclerc (1707-1788), que assinava como Conde Buffon, foi um naturalista francês do século XVIII que influenciou cientistas como Lamarck (1744-1829) e Darwin (1809-1882). Ele criou a “Teoria da degeneração das espécies nas Américas” baseando-se em juízo de valores que afirmavam que as espécies encontradas nas Américas eram não só diferentes, mas também inferiores e debilitadas. Para ele, os animais originaram-se em um centro de dispersão localizado na Europa e, graças ao processo de degeneração, transformaram-se nas espécies encontradas nas Américas – isso inclui o nativo americano, que, para Buffon, havia se transformado em “selvagem débil”. Ver mais em: CAMPOS, Rafael Dias da Silva. **O conde de buffon e a teoria da degenerescência do novo mundo do século XVIII**. Disponível em: < <http://www.ndh.ufms.br/wp-anais/Anais2010/Aceitos%20em%20ordem%20alfabetica/Rafael%20Dias%20da%20Silva%20Campos.pdf> >. Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

clima e geografia da Europa e da África –, a intelectualidade crioula, que se formou no final do século XVIII na Europa, construiu o discurso sobre a geografia humana da nação que se imaginou para o que seria a Colômbia. Cientistas da época, como José Ignacio de Pombo e o geógrafo Francisco José de Caldas, já pensavam uma hierarquia geográfica racializada, baseados em noções segundo as quais os climas das regiões exerciam influências profundas no desenvolvimento e comportamento das raças, conseqüentemente os brancos, por serem considerados “mais civilizados e superiores”, só poderiam se desenvolver nos Andes, enquanto que as Costas (pacífica e caribenha), onde o clima é quente, seriam habitadas pelas “raças inferiores e incivilizadas” (MUNERA, 2005).

Entretanto, como durante o período colonial os espanhóis estabeleceram seus primeiros engenhos de açúcar com base na mão de obra escrava na região caribenha colombiana (especialmente na cidade de Cartagena), a população negra nessa região era bastante expressiva (CASTILLO; NEYLA ABRIL, 2008). E, no imaginário racista da época, o grande questionamento era: o que se poderia fazer para diminuir, ainda que simbolicamente, esse contingente? E a grande resposta, não só na Colômbia, mas em toda a América Latina, foi o branqueamento, não apenas físico, mas também simbólico, da população, difundido também como a teoria da mestiçagem em função do progresso, que tinha como pano de fundo as teorias de melhoramento da raça.

Segundo Andrews (2007), no período pós-abolição a construção da Colômbia, assim como a do Brasil, foi marcada pelo poder colonial, que já não escravizava, mas criava mecanismos de exclusão da população negra na sociedade através da política de branqueamento da mão de obra e de práticas de branqueamento cultural; tentativa essa que ocorreu durante o *boom* da exportação de banana, café e açúcar na América Latina. A Colômbia ofereceu isenção dos impostos por 20 anos para os imigrantes brancos europeus e seus descendentes para que trabalhassem e substituíssem a mão de obra negra.

Esse fenômeno nos permite inferir que as teorias de evolução lamarckistas¹⁸ sustentaram o projeto de nação colombiana à época e foram essenciais para a elite intelectual

18 Jean-Baptiste Lamarck foi um biólogo francês que viveu entre 1744 – 1829 e que buscou explicar a evolução das espécies através de duas leis: a primeira explicava que a transmissão de característica é hereditária, passando de uma geração a outra, a segunda é a lei de uso e desuso pela qual se explicava que a necessidade do indivíduo de se adaptar ao meio ambiente em que vive causaria atrofia em órgãos não utilizados e desenvolveria órgãos constantemente utilizados. Essas leis faziam parte da teoria lamarckista, que, por sua vez, foi a base para os eugenistas colombianos relacionarem a falta de infraestrutura em uma determinada região aos corpos (negros e indígenas) que nela habitavam – ou seja, segundo esse pensamento, as regiões onde predominavam negros e indígenas eram desorganizadas porque a inferioridade racial, moral e cultural eram transmitidas hereditariamente, causando a degeneração do país. Assim, necessitava-se de soluções para renovar biologicamente a população. Ver mais em: McGraw, Jason. Purificar la nación: eugenesia, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930. Revista de **Estudios Sociales** No. 27 Bogotá,

traduzir seu projeto de mestiçagem, uma vez que, como acreditavam que os indígenas e negros eram o maior problema para o desenvolvimento da nação, Lamarck deu a seus seguidores a possibilidade de “progresso das raças” através da “teoria de adaptação ao meio ambiente” e “transmissão hereditária de hábitos adquiridos”:

Los negros y los indígenas podían alcanzar la condición de seres civilizados por medio de un proceso lento de incorporación de nuevos hábitos y actitudes. Esta idea fue fundamental para el pensamiento criollo americano de la segunda mitad del siglo XIX, que pudo encontrar en ella una base científica para plantear su tesis del mestizaje como panacea para civilizar a la población americana. La raza blanca al cruzarse con la negra y la indígena, transmitiría por herencia a sus descendientes sus características superiores. Y en la marcha ineluctable hacia el progreso y la felicidad, los hábitos civilizados de las razas europeas se impondrían naturalmente a las formas inferiores de las otras razas a la hora de mezclarse (MUNERA, 2005, P. 32).

Esse imaginário se difundiu por quase toda a América Latina, criando uma noção de mestiçagem positiva, como uma forma de “salvar” a nação. Andrews (2007) afirma que na Venezuela e em Cuba, por exemplo, acreditava-se que a imigração branca “salvaria” a nação injetando sangue branco, cuja metáfora era associada ao projeto de progresso. Entretanto, na Colômbia, a oferta não atraiu um número de imigrantes suficientemente expressivo para garantir o branqueamento majoritário da população, menos ainda para substituir a mão de obra. E, para legitimar o discurso de branqueamento como coerente, o discurso de hierarquias geográficas humanas com inventos inconsistentes sobre quais raças predominavam determinadas regiões colombianas e como elas eram avançadas ou não de acordo com a raça que ali predominava difundiu-se nos escritos científicos da intelectualidade colombiana durante todo o século XIX, relacionando raça, geografia e nação. Os textos de Francisco José de Caldas *Influência do clima sobre os seres organizados* e a *Geografia de Nova Granada* (MUNERA, 2005) são exemplos dessa construção teórica.

Nessa perspectiva, o censo como mecanismo de controle das identidades dentro de uma comunidade imaginada, como apontado por Anderson (1993), foi bastante utilizado pela intelectualidade colombiana que acreditava na teoria de hierarquia geográfica e humana, isto é, que só ascendiam às melhores regiões geográficas, onde por “naturalidade” predominavam, as raças mais avançadas. Assim, a partir do censo, e somando-se doses de fantasia e invenção, esses intelectuais se esforçaram para gerar dados que dessem sentido e sustentassem essas teorias. Segue-se como exemplo a ideia de que, durante a metade do século XIX, em Bogotá, Antioquia e Popaya existia uma maioria branca não se coadunava com a verdade, uma vez

que essas regiões eram habitadas majoritariamente por indígenas, mestiços, negros e mulatos, ou ainda a ideia de que, nesse período, o Caribe era habitado por negros, quando na verdade o habitavam indígenas e mestiços (MUNERA, 2005).

Dessa maneira, para o autor supracitado, a ideia de nação colombiana se construía em termos geograficamente racializados, que apesar dessa geografia humana arbitrária e imprecisa, cumpriu o papel de criar no imaginário colombiano a noção de que as “raças inferiores” eram o grande obstáculo para o desenvolvimento de uma nação civilizada e a ideia de concentrar a elite branca no interior Andino, concentrando o poder econômico e político nessa região, que, segundo essa mesma elite, tornou-se dominante por sua “superioridade natural”.

Entretanto, essa superioridade andina, que não é natural, mas imaginada e política, consolidou-se, por conta da decadência política de Cartagena, que perdeu a disputa com Santa Fé de Bogotá para ser a capital do país, destruindo o lugar de potência da região caribenha¹⁹. A região amazônica e a da Orinoquia²⁰ foram completamente marginalizadas no projeto de nação, acompanhadas da região do Pacífico, que seguia empobrecida e sofrendo com a exploração da mineração. Assim, o poder e as elites se concentravam nos Andes e distribuíam a pobreza nas demais regiões (MUNERA, 2005).

Essa maneira de se desenvolver gerou um cenário de disputa e conflitos tão intensos que nos questionamos: como se pode sugerir que este seja um Estado-Nação com realidades tão diversas? Munera (1998), em sua tese de doutorado, publicada posteriormente como o livro *El Fracaso de la Nación: Region classe y raza en el Caribe colombiano (1717 – 1821)*, afirma que a Colômbia se tornou uma nação não como resultado de uma comunidade imaginada pelas elites, mas como resultado de forças que custaram muitas guerras e de encontros conflituosos de diferentes projetos para a nação.

19 Até o século XVIII, a Colômbia, que até então era Nova Granada, passava por uma grande instabilidade estrutural em seu governo. Antes mesmo das guerras pela independência o virreinato (nome em espanhol para vice-reinado, isto é, o poder da coroa espanhola nos territórios de Nova Granada) já era decadente e temia uma ofensiva inglesa nos portos caribenhos, em especial em Cartagena, que neste momento era a capital. Portanto, a elite crioula acreditava que a capital deveria ser em Santa Fé de Bogotá, pois estaria mais segura e impenetrável nas alturas dos Andes. Todavia, Cartagena possuía o mais poderoso sistema militar do Caribe e não aceitava a autoridade de Bogotá, e a disputa pela condição de capital foi inevitável. Porém, em 1815, em meio às guerras pela independência, o exército espanhol pela reconquista, liderado por Pablo Morillo, invadiu e destruiu o poder militar, econômico e político de Cartagena, que voltou a ser controlada pelos espanhóis até 1821. Nesse período, a tentativa de formar a Gran Colombia, isto é, a união de países que haviam se libertado da coroa espanhola, fracassou, e em 1831 Cartagena passa a pertencer a recém formada República de Nova Granada, com a capital em Santa Fé de Bogotá, que só em 1886 recebe o nome de Colômbia. Ver mais em: MUNERA, Alfonso. *El Fracaso de la Nación: Región clase y raza en el Caribe colombiano (1717 – 1821)*. El Ancora: Bogotá, 1998.

20 Região Orinoquia faz referência à bacia hidrográfica do rio Orinoco, a qual se estende desde os Andes até selvas amazônicas. Essa é uma região geográfica de grandes planícies na Colômbia e na Venezuela, e atualmente é a região de maior intensidade agropecuária da Colômbia. Disponível em: < <https://tierracolombiana.org/region-orinoquia-colombiana/> >. Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

Diante desse projeto de nação colombiano atravessado e constituído pela geografia racializada, na qual os brancos e brancos-mestiços se concentravam nos Andes e os negros e indígenas nas regiões periféricas do país, sob o discurso que esses indivíduos não se adaptariam ao clima dos Andes devido suas características genéticas (isto é, um racismo anti-negro), a Colômbia gerou algo que Márcio André de Oliveira dos Santos (2012), em sua tese de doutorado, chama de “confinamento racial”. Para esse autor, o fato de o último censo apontar que 93% da população afrocolombiana ocupam as regiões da Costa Pacífica e Caribenha, advém do histórico dessa conformação, e o fato de serem regiões esquecidas historicamente contribui para a imensa desigualdade social e econômica que persiste nessas regiões.

Segundo Rodrigues (2014), o último censo realizado foi em 2005, pelo Departamento Administrativo Nacional de Estatística – DANE, que apresentou as seis regiões com a maior população afrodescendente, sendo elas: a Costa do Caribe, a Costa do Pacífico (principalmente no departamento do Chocó), as regiões ribeirinhas de Magdalena, Cauca e Patía, e os Arquipélagos de San Andrés e Providência (RODRIGUES, 2014, p. 66; Apud Grueso, 2000). Entretanto, sobre o arquipélago de San Andrés, onde estão os raizais, o autor aponta que não há dados específicos quanto à sua população; em contrapartida, sobre o Pacífico, sabe-se que alguns municípios, como, por exemplo, os de Quibdó e Buenaventura, a população afrocolombiana chega a quase 90%.

Não obstante, atualmente o Pacífico e o Caribe são as regiões com a maior população afrodescendente e, conseqüentemente, com as maiores expressões diaspórica e transatlânticas, que vão desde o estilo das músicas, da estética e das formas linguísticas que apresentam alguns elementos africanos até as danças, os instrumentos musicais, as festas tradicionais, a gastronomia, a produção intelectual, entre outros elementos que marcam não só a experiência compartilhada de resistência, mas também o volumoso legado cultural que contribuiu para a formação da sociedade colombiana (ROJAS, 2008).

Como consequência desses fatores populacionais geograficamente racializados, ou em confinamento geográfico, como dito anteriormente, somados aos aspectos culturais, produziram-se na Colômbia impactos na população e no modelo organizador do movimento negro, que, por sua vez, influenciados pelos movimentos indígenas que lutavam por reconhecimento e direito por território, sentiu a necessidade de se “etnizar”.

Segundo Eduardo Restrepo (2013), essa luta por direito étnico como demanda do movimento negro colombiano começou a se desenvolver fortemente durante a década de 1990, conforme a ideia de nação colombiana, e foi modificando-se no imaginário teórico e

político como uma Colômbia pluriétnica e multicultural, substituindo o imaginário colombiano de uma só raça, língua e religião que se buscava através da constituição de 1886.

Anterior a esse processo, Rodrigues (2014) afirma que, nos anos 1970, intelectuais negros, universitários, organizações rurais, urbanas e de bases classistas começaram a se organizar de formas difusas, buscando ampliar a discussão sobre a conscientização racial, a transformação das identidades e desafiando as estruturas racistas que negavam reconhecer os afro-colombianos como um grupo étnico discriminado, afinal a negritude já era regionalizada no imaginário social, portanto a proposta era se pensar como um grupo étnico com cultura e identidade própria e direito a territórios. Dessa forma, é nesse movimento que em 1975 foi fundada por Amir Smith Córdoba, em Bogotá, o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Cultura Negra (CIDCUN), uma das primeiras organizações negras do país que tinha como principal objetivo debater o racismo e a discriminação racial na Colômbia. Posteriormente, algumas outras organizações surgiram ampliando o debate racial e promovendo mobilizações, como as greves civis – que ampliaram também os cenários de negociações, resultando em novas medidas que visavam à garantia de direitos aos afro-colombianos.

Dentro desse cenário, em meados dos anos de 1980, esse imaginário de afro-colombianos como etnia tem seu primeiro reconhecimento quando alguns camponeses negros do Pacífico norte lutavam organizados em defesa dos recursos naturais que estavam sendo destruídos por empresas madeireiras e o discurso de etnização se fez presente nessa organização com estratégia organizativa do grupo para o direito ao território. Após anos de organização, esses camponeses receberam o reconhecimento de suas lutas sob o argumento jurídico e antropológico de que eles tinham práticas ancestrais que eram coletivas e consequentemente mais sustentáveis para o território, sendo assim reconhecidos como uma “comunidade negra” com direito territorial (RESTREPO, 2013).

Dessa maneira, após esse episódio, a principal demanda do movimento negro colombiano era incluir as diversas “comunidades negras” existentes na Colômbia dentro da Constituição de 1991 como um grupo étnico e, portanto, com direitos à titulação de terras coletivas que já vinham ocupando no Pacífico. E, assim, através de alianças políticas com o setor indígena, Rodrigues (2014) afirma que o movimento negro conseguiu inserir no texto constitucional a garantia ao direito territorial dos afro-colombianos no Pacífico, o que posteriormente, em 1993, foi firmado com a sanção da lei 70, reconhecida como “lei das comunidades negras”, que diz em seu artigo 1º:

La presente ley tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en la zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de

produccion, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con los dispuestos em los artículos siguientes. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la proteccion de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo etnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedade colombiana (COLÔMBIA, 1993, P.1).

A lei citada foi um marco histórico, posto que, o reconhecimento dos afro-colombianos como populações étnicas na legislação tornou-os objetos de políticas públicas, além de ter possibilitado o crescimento dos estudos investigativos sobre as especificidades enquanto grupos étnicos e, conseqüentemente, a identificação dos equívocos que limitavam o alcance dessa lei (ROJAS 2008).

Nesse ponto, entendemos o caminho percorrido pelo movimento negro afro-colombiano através da etnização da negritude como um aspecto de Transatlânticidade, pois foi a maneira que encontraram para garantir o reconhecimento e o acesso a direitos básicos. Além disso, no que tange às expressões diaspóricas, esse movimento se aproxima em alguns aspectos com o movimento quilombola brasileiro, como explica Santos (2012):

O confinamento geográfico dos afrocolombianos nesta região produziu impactos no modelo político-organizativo dos movimentos negros. Ainda que organizações negras tenham surgido no contexto urbano, como o Movimento Cimarrón e o Grupo de Estudos “Frantz Fanon” (para citarmos alguns), a Lei 70 e o Artigo Transitório 55 refletem as demandas tipicamente rurais, já que são documentos que pressupõe direitos étnicos, culturais e territoriais. Por esta razão é que as principais demandas dos movimentos negros colombianos concentravam-se na titulação de territórios coletivos e, conseqüentemente, no controle ambiental e gerenciamento político das decisões locais (p.58).

[...] No caso brasileiro o “movimento negro quilombola” seria uma espécie de equivalente dos movimentos negros rurais colombianos. No entanto, diferenças importantes precisam ser consideradas. Uma delas é o fato de que os quilombolas no Brasil, ainda que tenham garantidos direitos fundiários expressos pela Constituição de 1988, tem pouca expressividade no conjunto de organizações negras urbanas, ainda que este quadro esteja se modificando rapidamente. O segundo aspecto é que, diferentemente do que se observa na Colômbia, não é o “movimento negro quilombola” que tem pautado as demandas por políticas raciais na esfera pública e junto ao Estado e sim os movimentos negros urbanos (p.58).

A partir dessa aproximação, podemos observar que, com o processo de etnização, o movimento negro colombiano tem conseguido avançar quanto ao direito à terra. Porém, segue-se os seguintes questionamentos: quais garantias de direitos básicos tem um afro-colombiano que não vive dentro dos territórios rurais ou no Pacífico? Quais os direitos são reservados para os negros que vivem o racismo diário da região Andina, ou em uma região altamente miscigenada como a região caribenha? Esses questionamentos são recorrentes para aqueles que são afro-colombianos, todavia não se veem refletidos no que foi construído

antropologicamente como “comunidades negras”. Isso tem se mostrado um desafio para o movimento negro colombiano.

Outra problemática apontada por Restrepo (2013) é a fragilidade da Lei 70 diante do conflito armado que a Colômbia tem enfrentado e dos agentes do narcotráfico que tem “desplazado”²¹ as populações locais para o cultivo e processamento do tráfico nesses territórios e, por consequência, modificado essa concepção de etnia para as populações negras, que vêm sendo transformadas em “problemas dos afrodescendentes”. Nessa perspectiva, o conceito de afrodescendência tem sido utilizado na Colômbia no sentido de se pensar os problemas enfrentados por essa população desde a colonização, as discriminações raciais e experiências de marginalização para os afro-colombianos que estão dentro ou fora dos territórios étnicos e para os que sofreram “desplazamento” forçado.

Nesse sentido, podemos concluir que, nos últimos, anos tem ocorrido uma renovação na construção do imaginário racial colombiano, que parte principalmente das teorias que têm como questão central a diáspora, os fluxos externos e internos gerados e modificados por ela, possibilitando a construção de novas estratégias para a população afro-colombiana que sejam mais combativas ao racismo estrutural que a afastem das esferas de poder e decisões políticas, possibilitando a modificação da geografia racializada, que permanece e se esconde atrás do discurso da etnização.

3.1 A Educação como dispositivo do imaginário de nação Colombiana e o enfrentamento do movimento negro na disputa pelo campo.

Como apresentado no início desse referencial, a educação é um dos principais aparelhos para inserir uma tradição, sendo essencial para a concretização de uma nação que foi imaginada, uma vez que ela é um dos meios pelos quais se ensinam determinados valores sociais, a cultura e os códigos civis que se deseja desenvolver na sociedade em questão. Em contrapartida, dentro das perspectivas pós-coloniais e decoloniais, a educação pode funcionar como um aparato de resistência e de emancipação para todas as pessoas contra ensinamentos

21 A palavra “desplazado”, em espanhol, refere-se à pessoa que sofreu o “desplazamento”, isto é, que foi obrigada a sair de seu território, abandonar sua residência e sua atividade econômica, e cuja vida e integridade física encontram-se em situação de vulnerabilidade ou foram ameaçadas pelo conflito armado, pela violência e pela violação dos Direitos Humanos. Em português, seria algo próximo de desterritorialização/desterritorializado. Entretanto, neste texto, foi decidido utilizar a palavra em espanhol, pois entendemos que essa é uma experiência que nenhuma palavra em português seria capaz de traduzir, em relação ao que é o conflito armado, a dor, o sofrimento e o sentimento de perda que existe dão sentido às palavras “desplazamento” e “desplazado”.

que levam à dominação, sendo, portanto, um campo de disputa ideológica e política. Sendo assim, é importante compreender para quem e para que servem os projetos educacionais pensados para a Colômbia, e quais as consequências desses projetos educacionais na vida cotidiana dos afro-colombianos.

Para Jorge Conde Calderon e Luis Alarcón Meneses (2008), a construção de uma nação e do nacionalismo passa pela reinvenção e adaptação dos conceitos de cidadania, educação, nacionalismo e nacionalidade, que em geral respondem ao contexto internacional e às dinâmicas internas sociais e de projeto político do Estado. E o contexto colombiano, desde o início do século XIX, com a conquista da independência da Espanha, era de conflitos e guerras. Nesse sentido, a disputa política entre liberais e conservadores que ocorria nesse período na Colômbia e ficou conhecida como a Guerra dos Mil Dias,²² estendia-se para o campo da educação e da formação cidadã, e diante de uma população que sofria os efeitos dessa disputa política, era necessário um projeto político que gerasse um sentimento de nacionalismos nos colombianos; assim, enquanto estava no poder, o partido conservador, com sua política de regeneração, converteu a educação em seu maior projeto ideológico e cultural para construir um sentimento de pertencimento a um coletivo. Com os liberais não foi diferente, pois assim que chegaram ao poder, uma das primeiras ações foi aprovar, em 1903, a Lei Uribe, ou Lei 39, que foi regulamentada pelo decreto 491 em 1904 e implementava a obrigatoriedade do ensino de história pátria e a educação civil nos currículos escolares, com instruções para não apenas unificar valores e símbolos civis, mas também ensinar o que é, e quem é cidadão, como afirma Rafat Ghotme (2013, p.275):

22 A disputa entre liberais e conservadores na Colômbia foi conhecida como guerra dos mil dias (já quedou quase esse tempo (1899- 1902)), em um período conhecido como “La regeneracion”. É difícil resumir as causas e consequências de um conflito tão longo e complexo, mas o autor Rafael Muñoz (2011) afirma que, de um lado, estava a elite liberal radical liderada por Rafael Uribe Uribe, composta principalmente por donos de fazendas e comerciantes de café, que desejava taxas e impostos mais baixos porque viam na exportação de seus produtos o desenvolvimento econômico do país; do outro lado, estava a elite nacionalista liderada por Miguel Antônio Caro, composta majoritariamente por fazendeiros conservadores, que acreditava no controle político, na aliança entre a igreja e o Estado e na sua continuidade e conservação de seus poderes enquanto elite política para administração do Estado. Com isso, pode-se afirmar que um dos fatores para a guerra foi a vitória do partido conservador nas eleições de 1885, que criou fatores que desencadearam a guerra, já que os liberais não aceitaram o novo presidente como legítimo, afirmando que as eleições haviam sido fraudadas. Posteriormente, o autor supracitado também coloca as eleições de 1898, na qual se elegeu Manuel Antônio Sanclemente (1898-1900), também ligado ao partido conservador. Dessa maneira, o sentimento de injustiça e descontentamento se acirrou, não só pelas fraudes eleitorais, mas porque a política conservadora da regeneração atrapalhava os planos da elite emergente. Dessa forma, o autor define a guerra como a luta pela hegemonia entre um regime “conservador autoritário” e um “republicanismo ditatorial” (MUÑOZ, 2011, p.181).

Ver mais em: MUÑOZ, Rafael Rubiano. Guerra, nación y derechos A los 112 años de la Guerra de los Mil Días (1899-1902)*. **Opinión Jurídica**, Vol. 10, N° 20, pp. 175-192 Julio-Diciembre de 2011 / 204 p. Medellín, Colombia. Disponível em: < <http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v10n20/v10n20a11.pdf>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

[...] se planteó la necesidad de fijar en el imaginario de los escolares los sentimientos de unidad nacional, y el nacionalismo implícito en él, con el fin de generar un espíritu patriótico y de conciliación ciudadana con métodos de enseñanza eventualmente reformados.

Concomitantemente, nesse período, a Europa estava no auge das discussões eugenistas, mas quais se legitimavam as ideias de diferenças raciais e extermínio das “raças inferiores”, e essa teoria se difundia por toda América Latina. E, no campo da educação colombiano, essas teorias se fizeram presentes através dos discursos de saúde e higiene, como estratégia para o melhoramento racial e moral do povo colombiano. Assim, Juan Mosquera (2016) afirma que a Lei 39 mencionava a necessidade da higiene entre os estudantes e uma educação física que fosse efetiva em deter a degeneração física, moral e racial, pois se acreditava que a debilidade física trazia a debilidade moral. Ademais, havia políticas de controle em imigração, a fim de evitar imigrantes indesejáveis, isto é, restringir nacionalidades que ameaçavam o propósito de branqueamento racial. Ou seja, mais uma vez, a presença de concepções científicas de bases lamarckistas somadas às concepções de nação e nacionalismo criou um contexto extremamente higienista, racista e discriminatório.

No que tange à questão do branqueamento e higienismo na América Latina, as políticas educacionais sempre foram alvos estratégicos para a inserção e atuação dessas teorias. No Brasil, por exemplo, conforme explica Jerry Dávila (2006), a educação pública foi uma das principais áreas de ação social utilizada por médicos sanitaristas, biólogos, cientistas sociais, psicólogos, higienistas, antropólogos, educadores e reformadores educacionais para aplicação das suposições raciais, nacionalistas e eugênicas que projetavam uma nação brasileira culturalmente branca por meio do “melhoramento da raça” das pessoas com ascendência negra ou miscigenadas. Melhor dizendo, a intelectualidade brasileira se utilizava das teorias eugenistas e racistas para a formação de professores, criação de currículos educacionais, programas de saúde e higiene, a fim de trazer a educação física e moral das crianças.

Não obstante, Santos (2012) afirma que, na Colômbia, os eugenistas da época tinham a crença na mestiçagem e nos princípios eugênicos, junto a uma noção de higiene social, como o único meio de “melhorar o país”. Dessa maneira, dentro de um discurso que mesclava esses princípios ao progresso industrial do país, afirmavam que o principal problema da educação colombiana era a raça, sendo que a única forma de “salvar o país” seria por meio de uma educação que priorizasse a moral cristã e que formasse para o trabalho, pois assim, através do

trabalho e da luta pela sobrevivência, haveria a permanência apenas as “raças mais fortes” (GHOTME, 2013).

Todavia, diante da pobreza e desigualdade extrema que permanecia na Colômbia, alguns ministros da educação, em congressos e reuniões, chegaram à conclusão que a degeneração da raça não obedecia a fatores genéticos, mas sim culturais, como explica Ghotme (2013, p.282):

Durante los congresos, misiones y reuniones de los instrucionistas y ministros de educación durante 1930-1960, se dejó en claro que la degeneración de la raza colombiana no obedecía a un factor genético, sino más bien a una cultura aldeana, viciosa y tropical: por esa razón el sistema nacional educativo, con programas eficaces puestos en marcha por el Estado, podría mejorar el nivel de vida y elevar la cultura del colombiano medio. De acuerdo con esto, la reforma liberal de los años treinta propuso tres puntos de referencia en el sistema educativo: hogar, ambiente físico y humano, y las relaciones de supervivencia con la naturaleza; la vivienda, la ciudad, el vestir; y las condiciones propicias o desfavorables de vida.

O curioso é que o Estado colombiano, que sempre apagou a história indígena e afro-colombiana, até o final do século XIX havia priorizado uma educação monocultural, com manuais escolares e jornais que se convertiam em instrumento para impulsionar o projeto de construção da nação, e que tinham como foco construir uma cidadania capaz de reconhecer e legitimar as elites no poder em favor da criação de valores nacionais (CALDERON; MENEZES, 2008). Já na primeira metade do século XX, começa-se a traduzir as ideias de multiculturalismo²³ para pensar o país, e na segunda metade do século XX, propõe-se uma reforma na educação colombiana.

A reforma educacional que se deu em 1962, através do Decreto 45, propunha maior carga horária de ensino de geografia e a atualização do ensino de história, com novos métodos e narrativas, que traziam temas sobre a “memória coletiva” do país com imagens, representações, narrações e interpretações populares que remetiam a um “sistema nacional ausente que com o tempo se torna presente” (Ghotme, 2013, p.286).

Portanto, se no início do século a busca era por um cidadão nacionalista que reverenciasse um modelo de Estado colombiano monocultural, será posteriormente, tendo como lócus a reforma educacional, que se iniciará um “nacionalismo multicultural”, em que se busca criar identificação com as diferentes culturas presentes na Colômbia. Essa redefinição na identidade Estado-nação é uma prática que, nesse período, ocorre em toda a

23 A primeira metade do século XX tem um movimento amplo na América Latina de adoção de políticas multiculturais, notadamente na educação, junto a outras medidas globais impulsionadas por agências internacionais como a UNESCO. Ver mais em: CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO. 2014. 393 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

América Latina, devido às lutas dos movimentos sociais que também faziam parte dessa recomposição da identidade nacional (ELISABETH CUNIN, 2004).

Em concordância, Munera (2005) acrescenta que durante a segunda metade do século XX também houve o aumento na produção de trabalhos que incorporassem novas historiografias nacionais e que trouxeram a participação do negro na formação social do país e novas perspectivas sobre a escravidão na Colômbia. Contudo, parece que esses trabalhos foram incorporados por um modelo de um multiculturalismo que reconhece a presença de uma diversidade cultural no país, porém essencializa e culturaliza a etnicidade do outro, visto que o indígena, por exemplo, que antes (na perspectiva monocultural) era considerado um atraso para a nação e era marginalizado, na transição para esse multiculturalismo passou a aparecer em imagens como uma figura estática num passado colonial, portadora dos saberes ancestrais referentes às riquezas e a diversidade ancestral (RESTREPO, 2013, p.150).

Nessa perspectiva, Rodrigues (2014) reitera que, ao final do século XX, segmentos do movimento negro que legitimavam a etnização conquistaram a Lei 70, em 1991, e no decorrer dos anos de 1990 vários decretos foram sancionados a fim de corrigir seu texto, considerado como equívoco, dificultando a garantia de sua efetividade e a ampliação de suas ações. Dentre esses decretos, o mais importante no campo da educação foi o da criação da Cátedra de Estudos Afro-colombianos em 1998, que tem como principal objetivo:

[...] superar el desconocimiento del aporte significativo de los afrocolombianos a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político, así como la escasa retribución del país a éstos en términos de reconocimiento y valoración como etnia, para así romper con la invisibilidad política, social y económica y el desbalance en la inversión social y en recursos productivos para su sostenimiento y desarrollo (MEN, 2017, p.13).

Rojas (2008) argumenta que essa proposta foi construída com base no conceito de etnoeducação, cuja matriz é construída com o objetivo de instituir projetos com a comunidade étnica (negra ou indígena), com propostas que fortaleçam a sua autonomia e seus projetos de vida. É nesse sentido que surgem também os cursos de formação docente em etnoeducação, além de materiais didáticos e cursos de formação continuada, voltados para as comunidades negras e indígenas colombianas.

Podemos inferir que, assim como no Brasil (em que a lei nº 10.639, desde 2003, institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos continentes africanos no currículo escolar foi um avanço na educação brasileira), a Cátedra de Estudos Afro-colombianos (CEA) foi igualmente um ganho para a educação colombiana, já que

institucionalizou o direito a uma educação que considerasse os aspectos étnicos, garantindo a revisão de livros escolares para que não apresentassem conotações racistas em seus conteúdos (CASTILLO E ABRIL, 2008).

No entanto, como garantir que a Cátedra de Estudos Afro-colombianos não se restringisse a uma educação territorial? Como garantir que a educação na Colômbia tivesse propostas não apenas de reconhecimento cultural dos povos negros, mas que fossem antirracistas? Para Cunin (2004), o principal problema da etnização do negro dentro do multiculturalismo foi que tal processo só se aplicou às comunidades rurais do Pacífico, já que os negros de Cartagena, por exemplo, não foram contemplados. Devido à grande miscigenação, a tríade “identidade, território e comunidade” imposta por esse modelo não lhes cabia, o que por seu turno gerou a invisibilização das questões ligadas à escravização e do racismo para as categorias que ficaram de fora dessa etnização. Esse quadro reflete-se na educação na contemporaneidade, dado que apesar da institucionalização da CEA, ainda não houve efetivamente a sua implementação nas escolas e colégios colombianos.

Para Maria Isabel Mena Garcia (2011), a não implementação da CEA é resultado de um racismo que estrutura a sociedade colombiana, pois a ideia de que “somos todos iguais” ainda permeia as instituições escolares, que em sua maioria trabalham as questões raciais dentro dos temas étnicos ou interculturais e deslegitimam a necessidade de se falar sobre racismo e implementar a CEA. Esse fenômeno foi identificado por Garcia em sua investigação com professores em instituições escolares de Bogotá. Os resultados mostram que as/os professoras(es) não se viam como sujeitos ativos diante do racismo, e possuem um imaginário racial colonial que dificultava a implementação de uma política educativa em favor dos afrodescendentes.

Assim, podemos concluir que o racismo no campo da educação na Colômbia reflete a formação social de um país que etnicizou o negro e somente o coloca em narrativas étnicas e culturais, invisibilizadas, mas que concretiza a relação de poder que existe nessa proposta de etnização, bem como o racismo sofrido pelos negros que vivem fora dos territórios, algo que, por consequência, dificulta a implementação da CEA como uma proposta transversal para toda a Colômbia.

Nesse sentido, nos últimos anos, grupos de professoras(es) e pesquisadoras(es) têm se reunido em torno da CEA no *Africa en la Escuela*, um evento que ocorre a seis anos na cidade de Bogotá para discutir um projeto educacional que seja antirracista para todo o país e não se restrinja apenas aos territórios negros. Esse evento é organizado pela investigadora e professora Maria Isabel Mena Garcia (2016), e tem discutido a necessidade de realização de

um diagnóstico nacional sobre a educação colombiana, com a finalidade de denunciar como esse campo tem sido blindado através de muitos elementos que institucionalizam uma visão ainda monocultural de país e lutar por políticas públicas que cumpram a normatividade da CEA. A pesquisadora aponta também a necessidade de investigar e divulgar como o movimento negro colombiano tem confrontado o sistema educativo através de encontros como o *Africa en la Escuela*, que além de discutirem a educação colombiana, promovem as experiências etnoeducativas e antirracistas no ambiente escolar. Portanto, ainda há um longo caminho a percorrer.

Capítulo 2

A COLONIALIDADE NO ENSINO SUPERIOR E A INSERÇÃO DA TEMÁTICA RACIAL.

2.1 A universidade e os aspectos transatlânticos que aproximam o Brasil e a Colômbia.

No capítulo anterior, foi analisado o papel da educação como um aparato político para a invenção de uma nação e a inserção das tradições na sociedade, já que os projetos políticos voltados para a educação abarcam desde a educação infantil até o ensino superior e tende a mirar propostas que visem ao desenvolvimento da nação. No que tange ao ensino superior, podemos inferir que ele exerce um papel fundamental na invenção de uma nação, visto que desde a colonização a universidade na América Latina foi constituída com o objetivo de formar profissionais “para o progresso da nação” e formar intelectuais para pensar os aspectos morais, culturais e sociais dessa nação.

Nesse sentido, é necessário perguntarmos como a universidade forma, quais interesses por trás dessa formação e quem acessa essa formação. Não podemos simplesmente acreditar que não há uma responsabilidade ética e política na construção do conhecimento, e nessa perspectiva o autor Edgardo Lander (2000, p.1) afirma:

Despertar del sonambulismo que caracteriza a la vida universitaria exige detenerse para volver a formular algunas interrogantes básicas. Preguntas pre-teóricas, que se refieren al sentido esencial de lo que hacemos: ¿Para qué y para quién es el conocimiento que creamos y reproducimos? ¿Qué valores y qué posibilidades de futuro son alimentados? ¿Qué valores y posibilidades de futuro son socavados?

Diante dessas perguntas, diversos autores como Mignolo (2007), Castro-Gomes (2007) e Boaventura S. Santos (2009) afirmam que há um processo de produção de conhecimento denominado de *colonialidade do saber*. Esse termo se refere ao modo de produção e de funcionamento dos saberes nos quais se impõem conhecimentos eurocêntricos em detrimento de outros conhecimentos que, nessa lógica imposta, não são vistos como produções epistêmicas, e sim saberes ou conhecimentos ancestrais, o que por sua vez limita a construção de narrativas históricas e se traduz em uma produção epistêmica monocultural. O conceito de *colonialidade do saber* está intrínseco ao conceito de *colonialidade de poder* cunhado por Quijano (2005).

Contudo, é na colonialidade do saber que temos o que Santos (2009) chama de *epistemologia da cegueira*, isto é, uma epistemologia que subalterniza o Outro através de

mecanismos que criam representações distorcidas e conhecimentos que nada mais são que formas hegemônicas de regulação social, e que criam a relevância do que deve ou que não deve ser analisado, do que é importante ou não para a produção científica.

Esses mecanismos utilizados pela *epistemologia da cegueira* são exercícios de poder sobre o saber, pois quando existe uma escolha sobre qual conhecimento é relevante ser analisado, pesquisado e discutido no campo científico, e se existem mecanismos próprios para distorcer fenômenos criando uma realidade que não é real, tem-se um privilégio epistemológico. Posto que essa proposta se mantém a partir da negligência de outras fundamentações teóricas, podemos dizer que ela se configura como uma epistemologia que sobrevive do epistemicídio dos Outros (SANTOS, 2009).

Todavia, esse epistemicídio também é resultante da construção estabelecida a partir de parâmetros curriculares e políticas nacionais próprias para o ensino superior. Dessa forma, analisando esses documentos, é possível compreender qual é o projeto nacional para esse ensino.

Desse modo, quando buscamos pelas políticas nacionais para o ensino superior na Colômbia, encontramos a princípio que: “a educação superior é vital para o êxito e prosperidade de uma nação” (COLÔMBIA, 2016, p.80). Para autores como Castro-Gomes (2007) e François Lyotard (1991), esse tipo de afirmação foi, e ainda é, essencial para legitimar e organizar os conhecimentos na modernidade, visto que narrativas como essa reforçam a ideia que a universidade produz conhecimentos que são essenciais para o progresso e melhoria do bem-estar social, colocando a universidade como a instituição que impulsiona o saber técnico-científico da nação e que é responsável por formar uma série de profissionais que, capacitados dessas habilidades técnico-científicas, estão aptos para promover o progresso material e moral da nação e melhorar a vida do “povo”.

Para Castro- Gomes (2007), esse imaginário sobre as universidades e a produção científica favorece a ideia de hierarquia do conhecimento e da universidade como um lugar privilegiado de produção de conhecimento, já que nesse contexto a universidade é a instituição que determina quais serão os conhecimentos legítimos ou não. Por isso, podemos considerar que a universidade não só na Colômbia, mas em diversos países da América Latina são espaços de disputa epistemológica.

Nesse sentido, desde o final dos anos de 1990, como já apontado, intelectuais latino-americanas(os) se prontificaram a repensar as questões do continente no nível epistêmico, teórico e político naquilo que se denominou *perspectiva decolonial*. Essa perspectiva que pretende repensar a produção de conhecimento de forma descolonizada, tira o foco das

epistemologias eurocentradas e coloca o enfoque nos estudos que, ao longo do tempo, foram excluídos e deixados à margem da produção de conhecimento hegemônica, como, por exemplo, as produções indígenas e da diáspora africana (BALLESTRIN, 2013).

É nessa perspectiva que Catherine Walsh (2005) afirma que essa proposta pode ser compreendida como um novo/outro pensamento dos estudos culturais, um projeto intelectual crítico que se propunha rever as problemáticas locais e globais sob a ótica da cultura, economia e política, além de ser também “[...] uma força para enfrentar as tendências eurocêntricas do saber”, como explica a autora (WALSH, 2005, p.15).

É importante pontuar que essas teorias representaram muito fortemente uma crítica à produção acadêmica da universidade, porém é também essencial recordar que antes mesmo das teorias decoloniais, os diversos movimentos negros latino-americanos já disputavam o campo da educação, da epistemologia e o espaço acadêmico. Autoras brasileiras como Beatriz Nascimento, desde a década de 1970, já apontavam a necessidade do negro nos espaços universitários para agenciar a própria narrativa e colocá-la em evidência. No texto "*Negro e racismo*", publicado em 1974, por exemplo, a autora afirma que, no Brasil, as teorias que analisam a questão racial e conseqüentemente o “negro” são importadas, e são poucas porque “o branco não aceita a participação do negro na sociedade com o seu trabalho”. A autora finaliza afirmando que, nesse período, as linhas de investigações acadêmicas insistiam em estudar o negro através dos aspectos econômicos e da luta de classes, e a seu ver, essas observações não proporião soluções para a discriminação racial, apontando para a necessidade de se fazer um estudo “nós por nós mesmos” (NASCIMENTO, *in*, RATTS, 2007).

De fato, tais epistemologias hegemônicas não reconheceram aquilo que Nascimento denominou de *Transatlânticidade* do corpo negro no mundo. Isso significa afirmar que, para Nascimento, o negro no Atlântico modifica e reconstrói o espaço geográfico que ocupa para além da presença como pertencente a uma classe. Havia aqui, em alguma medida, algo que se tornaria central nas perspectivas feministas e feministas negras junto aos pós-coloniais e decoloniais, estudos subalternos, estudos culturais, entre outros desse espectro: o fato de que uma analítica com base em uma única categoria seria insuficiente para dar conta da dimensão da experiência de mulheres, negros, indígenas e subalternizados.

No Brasil, por exemplo, o Movimento Negro sempre lutou pelo espaço acadêmico, reivindicando por ações afirmativas e por reconhecimento. Petronilha Silva e Luiz Gonçalves (2000) afirmam que durante o período da década de 1950, dentro das universidades públicas já acontecia uma série de seminários com intelectuais negros e brancos para discutir a

valorização da cultura e raça afro-brasileira nos currículos escolares, evidenciando o desejo concreto dos negros que lutavam para mudar a imagem pejorativa que a sociedade havia criado em relação à sua cultura e história. Além disso, havia a compreensão de que a educação era uma via de acesso à ascensão social e de reconhecimento. Portanto, o direito a uma educação de qualidade sempre foi a demanda da luta dos negros, inclusive o Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, buscava por vias políticas a participação dos negros na reelaboração e reformulação dos currículos escolares (SILVA e BARBOSA, 1997).

Segundo Telles (2003), será após o fim da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) e a diminuição da repressão no campo da academia que a discussão racial aparecerá sob outra roupagem, com mais força, impactado pelos estudos sobre desigualdade no Brasil e da constatação da democracia racial como um mito. Tal movimento levou à elaboração de mais subsídios para as demandas do movimento negro, que continuavam a pressionar cada vez mais o Estado para que o direito à cidadania, à educação e aos direitos humanos incluísse a questão racial negra, que continuava majoritariamente marginalizada. Nesse período, as políticas voltadas para a educação passavam por uma readequação, a fim de diminuir os índices de analfabetismo no país. Assim, as lutas e reivindicações do movimento negro vão desde as mudanças nas propostas curriculares até os impactos gerados pelo aumento da entrada de estudantes negros nas universidades pelo processo das ações afirmativas.

Nesse contexto, as discussões sobre políticas de Ações Afirmativas com o intuito de promover a reparação das desigualdades entre grupos que ao longo dos anos foram inferiorizados na sociedade estavam em pauta no âmbito nacional. Dentre essas medidas a criação de secretarias e órgãos específicos foram constituídos em âmbito federal. A Secretaria de Direitos Humanos cria o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (1996), que estabelecia como um dos seus objetivos desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros em cursos profissionalizantes e na universidade (MOEHLECKE, 2002). E essas ações eram pensadas de três formas:

- a) aulas de complementação, que envolveriam cursos preparatórios para o vestibular e cursos de verão e/ou de reforço durante a permanência do estudante na faculdade;
- b) financiamento de custos, para o acesso e permanência nos cursos, envolvendo o custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudos na faculdade, auxílio-moradia, alimentação e outros;
- c) mudança no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular (MOEHLECKE, 2002, p. 207).

Lima, Neves e Silva (2014) concordam que essas propostas foram “esquecidas”, só sendo retomadas posteriormente com a pressão dos movimentos sociais e a partir da generalização do debate sobre o tema, após a participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001²⁴, em Durban, na África do Sul. A partir desse período, mesmo sem uma lei regulamentadora obrigatória, diversas universidades públicas começaram a adotar a reserva de vagas para negros e outros grupos, e esses primeiros passos foram dados pelas universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ) e do Norte Fluminense, posteriormente a Universidade de Brasília (UnB), em 2003, seguida pela Universidade Federal do Mato Grosso em 2004, e pela Universidade Estadual da Bahia (UEBA) em 2005²⁵.

Para Silva e Gonçalves (2000), quando a lei nº 12.711 foi aprovada regulamentando as ações afirmativas, 51 instituições públicas de ensino superior já adotavam sistemas de cotas e, em muitas universidades particulares, já haviam políticas semelhantes por meio de programas como o PROUNI²⁶ (LIMA; NEVES; SILVA, 2014).

Em 2012, a lei 12.711/12 regulamentou e instituiu que no mínimo 50% das vagas em instituições de ensino superior deveriam ser reservadas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escola pública, além de afirmar que:

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -BGE

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012, P.1,2).

Podemos inferir que, para o contexto brasileiro, essa lei garante que o estudante proveniente do ensino médio público acesse a universidade, e que desses estudantes pelo

24 Disponível em < http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/noticias/ultimas_noticias/2012/09/o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-lei-de-cotas> Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

25 Disponível em:< <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/as-aco-es-afirmativas-para-negros-e-o-sistema-de-acompanhamento-e-avaliacao-da-lei-no-12-71112>> Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

26 O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

menos 25% sejam negros e indígenas. Nesse sentido, com as cotas nas universidades, um espaço que sempre foi desigual e que sempre priorizou o conhecimento ocidental e eurocêntrico como universal tem a possibilidade de reescrever a maneira de pensar, de produzir conhecimentos, de corrigir os 500 anos de colonialismo e extermínio físico e simbólico de povos negros e indígenas e admitir que esses povos são portadores de valores, conhecimentos e tecnologias que resistem até os dias de hoje, ficando evidente que inseri-los através de políticas públicas institucionais é reconhecer a diversidade racial brasileira e considerar as demandas do Movimento Negro por educação (SILVA, 2003).

Diante desse histórico de lutas por acesso ao ensino superior no contexto brasileiro, e observando o ensino superior no contexto colombiano, é possível identificar dinâmicas de reivindicação aos espaços universitários, e esses fluxos expressam a movimentação do corpo negro em territórios Atlânticos, que possuem universidades epistemologicamente eurocentradas e igualmente elitistas. A luta por inserção de negros e indígenas também está presente no contexto colombiano, pois antes mesmo da Constituição de 1991, na qual o Estado colombiano reconheceu as etnias e a multiculturalidade existente no país, o movimento negro colombiano já reivindicava espaço no campo da educação. Então, podemos falar de dois momentos do movimento negro colombiano diante da luta pelo direito ao ensino superior: o primeiro entre as décadas de 1930 e 1970, com o surgimento de grupos autônomos dentro e fora da academia que articulavam grupos de ação e de estudo em prol de acesso à universidade e da descolonização da epistemologia, e o segundo momento se localiza em meados da década de 1990, em que se permeou o caminho discursivo da multiculturalidade.

Nesse sentido, acerca dos primeiros negros universitários no século XX, José Antonio Caicedo Ortiz e Elizabeth Castillo Guzmán (2008) apontam que nos anos de 1930 e 1940, as elites negras de Chocó, da Costa Atlântica e de outras partes do Pacífico, por terem acumulado capital através do comércio e do artesanato, viam na educação uma forma de ascensão social e de “tomada de poder” político local. Assim, inseriam-se em universidades localizadas em Bogotá, Medellín, Cali, Popaya e norte do Cauca, enfrentando todo o racismo de uma universidade pensada para a elite branca-mestiça, o que também motivou muitos estudantes negros a lutarem contra o racismo cultural e epistêmico através da formação de grupos de estudos:

El racismo cultural y epistémico experimentado en el mundo universitario, motivó en muchos estudiantes negros, una dinámica intelectual y política que propició espacios y formas de reflexión en torno a su condición racial en el interior de las universidades. Una expresión de este fenómeno es el Movimiento Nacional Afrocolombiano - Cimarrón- el cual surgió como Grupo de Estudios Soweto en la Universidad

Tecnológica de Pereira en los años setenta, bajo el liderazgo de Juan de Dios Mosquera, y un grupo de estudiantes de Buenaventura y Cali especialmente. Debido al racismo epistémico que enfrentaban, pues no había formación alguna sobre su historia como descendientes de africanos, en su condición de universitarios negros, ellos se organizaron en pro de sus derechos (ORTIZ; GUSMAN, 2008, p.79).

Ainda para os autores, posteriormente, em meados de 1970, intelectuais negros criaram grupos de estudos que visibilizaram as questões afrocolombianas, como, por exemplo, o Centro de Estudos Afrocolombianos dirigido por Manuel Zapatta Olivella²⁷, o Centro para Investigación da Cultura Negra (CIDCUN) e o Centro de Estudos Frantz Fanon, dirigido por Sancy Mosquera²⁸; esses grupos se alinhavam paulatinamente a propostas políticas – inclusive o Centro de Estudos Soweto se transformou no grupo político Movimiento Cimarrón. Essa visibilidade possibilitou o primeiro Congresso de Cultura Negra em 1976 na cidade de Cali, coordenado por Manuel Zapatta Olivella, no qual a descolonização foi o tema central. Portanto, como podemos observar, esse primeiro momento (entre 1930 e 1970) das lutas coletivas ou individuais dos afro-colombianos por educação é marcado pela impulso do debate sobre a questão racial nos meios acadêmicos, através da entrada de negros na universidade e da produção de estudos sobre racismo, mas também de estudos antropológicos acerca da cultura negra como etnia, que veio se consolidar em meados de 1990, no período da reforma constitucional (ORTIZ; GUSMAN, 2008).

Nessa perspectiva, as políticas públicas voltadas para negros e indígenas colombianos no marco da Constituição promulgada em 1991 aconteceram tendo como foco a etnicização desses povos e, sendo assim, nos moldes da etnoeducação, como consta na Lei 70 de 1993, que, por sua vez, amplia a lei geral da educação na Colômbia (Lei 115), promulgada em 8 de fevereiro de 1994, da qual ressaltamos os seguintes artigos:

ARTÍCULO 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

ARTÍCULO 56. Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad,

27 Manuel Zapatta Olivella (1920-2004) foi um antropólogo, escritor e médico afrocolombiano da Costa Atlântica que se dedicou aos estudos antropológicos sobre o folclore africano e produziu muitos livros, dentre eles “Changó, el gran putas” (1983), que narra a diáspora africana em toda a América. Disponível em: <<https://www.loc.gov/item/n86845576/manuel-zapata-olivella-colombia-1920-2004/>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

28 Sancy Mosquera (1954-2011) foi um advogado, poeta e ativista de esquerda em Chocó, região do Pacífico colombiano. Em meados da década de 70, participou da Juventude Comunista Colombiana, dedicando-se aos estudos marxistas; através da criação de grupos de estudos, impulsionou a luta por defesa de uma educação pública e de qualidade para o povo chochoano e afro-colombiano. Disponível em: <http://afrocolombianosvisibles.blogspot.com/2016/05/sancy-mosquera-perez-1954-2011_16.html>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

ARTÍCULO 58. Formación de educadores para grupos étnicos. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas (COLOMBIA, p.14, 1994).

Esses artigos marcam o modelo educativo que deve receber uma comunidade tradicional para que ela tenha seus processos de identidade preservados e fomente a necessidade de formar etnoeducadores para ensinar a cultura e a diversidade linguística na comunidade étnica em questão, e nesse sentido cabe às universidades criarem cursos de etnoeducação como um direito das comunidades étnicas. Entretanto, o que se vê nas universidades colombianas é uma total marginalização desse direito, visto que essa é uma lei específica para a educação básica e média, como apontam Ortiz e Guzmán (2008):

Aunque en Colombia contamos con un importante desarrollo normativo en lo referido al tratamiento de la educación para los grupos étnicos o política etnoeducativa, este derecho sólo se aplica en la educación básica y media. En educación superior, no se cuenta con ningún tipo de normatividad que determine la manera como ésta se relaciona con la etnoeducación. Es importante resaltar el vacío normativo e institucional que pesa en el tema de educación superior y grupos étnicos. A pesar de que se ha avanzado en la apertura de cupos para estudiantes indígenas y afrocolombianos en algunas universidades como lo veremos más adelante, no existe una política oficial que regule, no solo la condición de ingreso a los centros de educación superior, sino que facilite las condiciones de permanencia y las reformas curriculares que se requieren para llevar a cabo una verdadera acción afirmativa en las universidades (p.69).

O que esses autores nos apresentam é a realidade colombiana quanto ao debate racial no ensino superior, visto que nas políticas voltadas para o ensino superior na Colômbia, no que se refere às comunidades étnicas, consta apenas a garantia ao acesso à universidade através de bolsas estudantil, como descrito no decreto 1627 de 1996:

Artículo 1º.Creación. Créase el Fondo Especial de Créditos Educativos administrados por el Icetex para estudiantes de las Comunidades Negras de escasos recursos económicos, que se destaquen por su desempeño académico con buena formación educativa, para el acceso a la educación superior conducente a la capacitación técnica, tecnológica, artes y oficios, en desarrollo del artículo 40 de la Ley 70 de 1993.

Artículo 2º.Naturaleza. El Fondo Especial de Créditos Educativos, es un mecanismo por medio del cual se facilitará el acceso de estudiantes de las Comunidades Negras a procesos de selección y cualificación en diferentes niveles educativos, con miras a garantizarles el derecho a tener igualdad de oportunidades en relación con el resto de la sociedad colombiana.

Artículo 3º.Objeto.

a. Contribuir al mejoramiento de las condiciones educativas de los estudiantes de las Comunidades Negras para garantizar un buen rendimiento en el proceso de formación, tanto académico como social.

- b. Fomentar el desarrollo étnico, económico y social de los estudiantes de las Comunidades Negras mediante un proceso teórico-práctico que lo articule al trabajo comunitario.
- c. Facilitar el acceso y permanencia de Las comunidades negras a la educación superior y así apoyar la orientación de sus propias formas de desarrollo.

Artículo 4º. Beneficiarios. Podrán acceder a estos créditos todos los estudiantes de las Comunidades Negras que cumplan con los siguientes requisitos:

- a. Pertenecer al grupo étnico negro.
- b. Carecer de recursos suficientes para financiar los estudios.
- c. Que el programa a realizar satisfaga una necesidad en la formación de recursos humanos calificados por la región.
- d. Cuando se trate de adelantar un programa de educación superior o postgrado, demostrar que los estudios para los cuales solicita el crédito están relacionados con los trabajos que benefician a las Comunidades Negras.
- e. No tener apoyo económico por parte de un ente Nacional o extranjero similar a este (COLOMBIA, 1996).

Apesar dos objetivos presentes nesse decreto, e de ser a normativa que garante a reserva de uma porcentagem mínima de vagas para estudantes de Comunidades Negras nas universidades públicas, não há nenhuma menção específica sobre programas de permanência ou adequação curricular no que tange à formação desses estudantes e à etnoeducação. Além disso, a Lei 30 concedeu total autonomia às universidades no que concerne à elaboração do currículo, à formação e composição do quadro de professores, etc, Resultando na total dependência e responsabilidade das universidades para a inserção de temas raciais. Porém, as universidades públicas colombianas atualmente têm apontado como prioridade as questões de excelência, competitividade e rankings internacionais, e não as questões raciais (COLÔMBIA, 1992).

Outro ponto importante para se questionar é que o Fundo de Crédito especial disponível para a população negra que vive em espaços reconhecidos como comunidades negras está totalmente vinculado à concepção étnica da territorialidade e coletividade, excluindo jovens negros que não tenham relação territorial e que pertençam a algum coletivo que seja considerado uma “comunidade negra”. O decreto não menciona a porcentagem de vagas que cada universidade deve reservar para as comunidades negras, de modo que cada universidade exerce sua autonomia no que tange à política de reserva – e, segundo Ortiz e Guzman (2008), são poucas as universidades colombianas que têm aplicado as ações afirmativas nesses moldes. Outra questão que subjaz a política é o que tange à permanência, já que o Fundo cobre apenas a mensalidade e não destina nenhum tipo de assistência financeira ao estudante de baixa renda ou ainda alguma moradia ao estudante de outras cidades. Nesse

sentido, diante desse contexto não é difícil compreender os dados que apontam que a cada 100 jovens negros, apenas 2 acessam o ensino superior na Colômbia²⁹ .

Uma das principais críticas a esse modelo se refere à sua incapacidade de consolidar uma política de ações afirmativas, já que uma política dessa natureza pressupõe que, para além da reserva de vagas, devam se constituir condições estruturais de acesso e permanência para os grupos contemplados. Por isso, o que se vê na Colômbia atualmente são reservas de vagas às quais poucos estudantes negros acessam.

Segundo Aiden Salgado (2014), para que existam ações afirmativas efetivas há a necessidade de termos claros e bem definidos, com o número de reserva de vagas correspondente à proporção populacional afrodescendentes da região ou Departamento, sendo necessário também revisar as reservas já existentes e aumentar a oferta onde for necessário. Além dessas ações, o autor afirma a necessidade de considerar os fatores de gênero no acesso à universidade, já que há uma defasagem no acesso entre mulheres e homens às instituições de ensino superior, uma vez que além do racismo, as mulheres enfrentam a estrutura patriarcal, ainda presente na sociedade colombiana. .

Por fim, é necessário assumir que o modelo de ações afirmativas adotado na Colômbia não se desenvolveu de forma efetiva, considerando que boa parte da população negra não o acessa. Cabe compreender ainda que a falta de diversidade nos espaços acadêmicos faz com que a universidade permaneça reproduzindo as mesmas epistemologias hegemônicas e com que esse espaço permaneça vinculado a um determinado conjunto de saberes. E, nesse contexto, é crucial seguir confrontando, pela ampliação das ações afirmativas e pela inserção de outras perspectivas, do pensamento negro e decolonial, nos espaços universitários colombianos.

2.2 Apontamentos do debate sobre Educação e relações raciais na Colômbia.

A revisão bibliográfica é a etapa da pesquisa na qual investigamos as discussões produzidas ultimamente dentro do campo, mas também é a etapa que nos auxilia a pensar novas questões para o tema investigado e construirmos questões mais objetivas para a pesquisa (YIN, 2001).

29 Disponível em:

<http://revistas.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/6229/8871> . Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

Dessa maneira, nessa etapa apresentamos um levantamento da produção acadêmica colombiana no tema da dissertação. Para tanto, foram selecionados as seguintes palavras-chaves:

- Educación de docentes e interculturalidad,
- educación superior e diversidade,
- Enseñanza de ciências e diversidad,
- afrocolombianos y educación,
- etnoeducacion.

A busca foi realizada no banco de dados colombiano *Publindex* – embora, por ser internacional, ele só permitisse acesso ao texto completo em território colombiano, assim o período do intercâmbio foi essencial para refazer essa busca.

Posteriormente, devido ao baixo resultado obtido no *Publindex*, utilizamos as mesmas palavras-chaves no *Scientific Electronic Library Online – SCIELO Colômbia*, e obtivemos os seguintes resultados:

TABELA 1: GRUPO DE PALAVRAS-CHAVES UTILIZADAS PARA A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NA COLÔMBIA.

CONTEXTO COLOMBIANO		
PALAVRAS-CHAVES	OCORRÊNCIA (ARTIGOS ENCONTRADOS)	ARTIGOS SELECIONADOS
Enseñanza de ciências e diversidade	0	0
Afrocolombianos e educación	6	3
Educación superior e diversidad	13	3
Educación de docentes e interculturalidad	18	2
Etnoeducacion	10	5
TOTAL DE ARTIGOS	47	13

FONTE: SCIELO, 2017.

A partir das cinco palavras-chaves que buscamos no banco de dados *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO Colômbia, obtivemos um total de 47 ocorrências. E após uma leitura exploratória, cujo objetivo foi o de verificar as informações interessantes que poderiam auxiliar na investigação, chegou-se ao total de 13 trabalhos.

Obtivemos resultados apenas para a palavra “etnoeducacion” em nove artigos, dos quais oito não estavam disponíveis para visualização, sendo informado que o arquivo estava danificado, restando-nos apenas um arquivo, que tinha por título *Avances en acceso a la educación de grupos étnicos en Colombia y el mundo*, da autora Luz Carlina Gracia Hincapiéa (2015). Nesse artigo, a autora parte do princípio de que a Colômbia, como um país de diversidade étnica e cultural, deve garantir para essas populações uma educação que preserve as características culturais e ancestrais desses grupos, através de uma educação diferenciada ou da “etnoeducação”. Nessa perspectiva, Hincapiéa (2015) analisa as políticas de acesso e normativas específicas para os grupos étnicos na Colômbia e no mundo.

A autora conclui que apesar dos esforços investidos, o sistema educativo segue em uma tendência local e global de abordar apenas a cultura dominante, e quando logra sair um pouco dessa perspectiva, o faz de maneira incompleta, pois, não consegue atingir todos os grupos étnicos. Assim, esse artigo nos pareceu interessante para observar as discussões acerca das normativas colombianas no que tange à etnoeducação e para ter um panorama dessa discussão na América Latina, já que a autora aponta o que se tem feito no Brasil e na Bolívia, por exemplo.

Quando pesquisamos as combinações das palavras-chaves “Afrocolombianos” e “educación”, obtivemos três artigos que apresentam discussões sobre relações raciais no país. O primeiro artigo escrito por Jaime Arocha *et. Al.*, em 2007, que traz como título *Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Esse artigo tem foco na formação docente e apresenta os processos de aprendizagem desenvolvidos durante um curso voltado para a Cátedra de Estudos Afrocolombianos. Os autores afirmam que, ao final do curso, observaram que nem todos os docentes conseguiram assimilar os conteúdos, e continuaram produzindo representações estereotipadas, o que gerou mudanças nas edições seguintes do curso.

Já o segundo artigo dessa busca tem como título *El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá*, produzido por Oscar Q. Ramirez, em 2014. Esse artigo teve como objetivo a investigação das discriminações raciais no contexto universitário colombiano, buscando analisar quais as discriminações e o racismo percebidos e vividos por algumas pessoas construídas como

minorias raciais. Ramires (2014) utiliza a categoria *racismo cotidiano* para pensar a discriminação racial como um processo social que acontece em âmbito micro e macro, ajustando-se a uma estrutura de dominação social e se manifestando através dos atos cotidianos dos indivíduos. Como resultado, observou-se a expressão sutil e eufemística do racismo cotidiano nesses espaços universitários, no qual a lógica da superioridade racial se adapta às novas referências sociais e culturais. Além disso, há uma tendência latino-americana em negar a existência de discriminações raciais, em especial no campo do ensino superior.

O terceiro artigo, de Maria D. M. Barrera e Sara V. A. Salgado (2012), intitulado *Ciudadanías y competencias ciudadanas*, mobilizou uma discussão filosófica a partir dos conceitos de *ciudadania* e *democracia* como fundamentais para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico cultural. A partir desses conceitos, as autoras buscam implantar nas escolas a cultura do exercício da democracia, além de estabelecer diálogos que reconheçam os fenômenos da exclusão e injustiça social. Esse foi o único trabalho encontrado que trouxe outro conceito além da *etnoeducação* para abordar as diferenças culturais na educação.

A partir dos resultados encontrados com a combinação entre as palavras “afrocolombianos” e “educación”, observamos que as investigações trazem como ponto comum a valorização da diversidade étnica e cultural tanto na formação de professores, como na escola, e buscam isso através da *propuesta decolonial* e do conceito de *democracia*, o que nos permite questionar como as escolas e o campo de formação de professores têm trabalhado a formação política e social do país, visto que os artigos mobilizam conceitos teóricos para alcançarem algo invisibilizado e que necessita ser “valorizado”. A investigação proposta por Ramirez (2014) também se mostrou interessante pelo fato de mobilizar a discussão de racismo e classificá-lo em institucional e individual, o que possibilitou maior profundidade na temática racial no cenário colombiano e permitiu também pensar essas categorias para análises posteriores.

No que se refere às palavras-chaves “educación superior” e “diversidad”, três artigos foram encontrados. O primeiro foi escrito por Doris Santos em 2013, e traz como título *Mimesis y bilingüismo ideológico: un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en américa latina*. Nesse trabalho, a autora estuda os documentos da política educativa do ensino superior, a fim de identificar uma espécie de “bilingüismo ideológico” dos membros das universidades latino-americanas.

Para Santos (2013), há uma tentativa de mimetizar a linguagem e ideologia hegemônicas nas universidades, que, no caso colombiano, imitam as políticas educativas

européias, sob o pretexto do contexto da globalização. Na relação centro-periferia os países do centro moldam a produção acadêmica dos periféricos, portanto a autora busca exigir o reconhecimento da linguagem periférica, assim como provocar os periféricos a realizarem uma interlocução crítica e produtiva com o centro.

O segundo artigo, escrito por Gloria Esperanza Mora Monroy (2016), uma autora que pertence ao mesmo grupo de estudo de Doris, descreve a experiência do trabalho docente em um curso de leitura e escrita com estudantes negros e indígenas com bons desempenhos da Universidade Nacional da Colômbia, colocando em discussão a produção acadêmica escrita desses estudantes e os relatos de professores que trabalharam com eles.

No último artigo da busca pelas duas referidas palavras, intitulado *Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural*, os autores Moisés Esteban-Guitart, Maria Jane R. Damian e Rebeca Myrian (2012) buscaram analisar a relação entre empatia e tolerância comparando resultados entre: homens e mulheres, indígenas e mestiços e entre universidades públicas e universidade interculturais³⁰. Para obter estes resultados, os autores utilizaram dois tipos de método de avaliação padronizada do campo da psicologia: o “Interpersonal reactivity Index”, que trata-se de um instrumento que permite medir as diferenças individuais sobre as tendências empáticas – a partir de um teste com 28 itens, em que os participantes apontam suas tendências empáticas assinalando de 1 (muito mau) a 5 (muito bom); e o questionário intitulado “Tolerancia a la diversidad”, que visa a avaliar aspectos de tolerância através de questões que envolvam temas de política, cultura, característica físicas e intelectuais, entre outros.

Os dados de Esteban-Guitart, Damian e Myrian (2012) apontaram certo nível superior das mulheres em relação à sua tolerância e à sua empatia em comparação aos homens. Mostraram ainda que a relação entre *tolerância* e *empatia* é diretamente proporcional, evidenciando que apenas em relação à “tolerância à pobreza” os indígenas respondem significativamente superior aos mestiços. Os resultados mostraram também que há pouca diferença nesses parâmetros entre as universidades públicas e as universidades interculturais,

30 As universidades Interculturais são instituições de ensino superior, geralmente indígenas, que se propõem a repensar as práticas pedagógicas e epistemológicas a partir de conhecimentos que a academia hegemônica por vezes nomeou como “alternativas” ou “outra”. São universidades desenvolvidas com e para os indígenas, a fim de responder às suas necessidades particulares, incorporando suas língua e também propostas pedagógicas específicas nos planos de estudos. Na América Latina, algumas experiências como a da Universidade Autónoma Indígena Intercultural, na Colômbia, e a Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, no Equador, são exemplos de universidades criadas e gerenciadas por lideranças ou organizações indígenas. Ver mais em: MATO, Daniel. Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, Logros, Problemas, conflictos y desafíos. ISEES, N° 14, 2014. P. 17-45. Disponível em: <file:///C:/Users/LG/Desktop/etnoeduca%C3%A7%C3%A3o/Dialnet-UniversidadesIndigenasEnAmericaLatina-4865366.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

dentre os quais somente em relação à tolerância ao tema “Cultura, Etnia e Imigração” os resultados das universidades interculturais foram significativamente superiores.

Portanto, julgamos esses artigos interessantes para nossa pesquisa, uma vez que nos ajudam a refletir sobre a diversidade no ensino superior não apenas nas disciplinas e metodologias de ensino dos (as) docentes, mas também nos documentos que valorizam uma produção escrita rigorosa enquanto ignoram outras formas de comunicação, como a oralidade, por exemplo – indicando uma necessidade de mudanças estruturais no ambiente acadêmico. Além disso, nos possibilitam pensar as universidades interculturais como potenciais espaços para a formação multicultural.

Quanto às combinações de palavras-chaves “educación de docentes” e “interculturalidad”, encontramos apenas dois artigos. O primeiro, escrito por Carlo Granados-Beltrán (2016), apresenta uma reflexão sobre o uso da interculturalidade crítica como uma ferramenta da *pedagogia decolonial* em programas de formação inicial de docentes em línguas.

Quanto à interculturalidade, o autor traz como referência Catherine Walsh (2010), e aponta que existem três convenções do conceito: *relacional*, *funcional* e *crítica*. O primeiro se refere ao intercâmbio "natural" das culturas que passaram pela "mestiçagem", em territórios onde é comum o contato entre mestiços, indígenas e afrodescendentes. A interculturalidade funcional é focada no reconhecimento da diferença e diversidade cultural, almejando a inclusão de grupos diferentes pela tolerância e diálogo, mas que na realidade ignora estruturas de desigualdade, servindo apenas ao discurso global de diversidade e ocultando as políticas neoliberais – utilizando da inclusão e multiculturalismo como talismãs dessa ordem política de exploração. A versão crítica não é apenas focada na diferença e diversidade, mas também no reconhecimento de como a diferença foi construída a partir de uma estrutura colonial propondo-se, assim, a buscar enunciações a partir do subalterno, buscando transformar a estrutura, instituições e relações sociais desiguais com vistas a uma proposta de civilização e sociedade que pense a partir de outras epistemologias.

Para o autor, a interculturalidade crítica nos programas de formação de docentes não devem focar apenas na construção de currículos, mas buscar engajar docentes a construir conhecimento a partir de uma linguagem crítica, dando espaço às outras narrativas literárias que coloquem em evidência a colonialidade e a desigualdade.

Já o segundo trabalho analisa a percepção dos estudantes e docentes indígenas com a experiência de alfabetização de jovens e adultos pelo método da etnoeducação desenvolvido na Guainía-Colômbia (Região Amazônica), região marcada pela forte presença indígena. Os

autores Nydia Nina Valencia Jiménez, María Aurora Carrillo Gullo e Jorge Eliecer Ortega Montes (2016) apresentaram como resultados da pesquisa uma tendência entre os nativos em perceberem em que seus saberes tradicionais são desconsiderados no processo educativo, e também que a educação multilíngue facilita a comunicação em aula e aprendizagem. Os autores concluíram também que o enfoque intercultural no ensino de jovens e adultos deve envolver diversos dispositivos, principalmente aqueles que colocam os conhecimentos hegemônicos em diálogo com os saberes próprios de cada etnia, o reconhecimento das línguas nativas, a inclusão da cultura local no currículo e a utilização de dispositivos digitais (uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC) que facilitem o acesso aos conhecimentos e a sua apropriação.

Nesse sentido, infere-se que esses artigos auxiliaram a aprofundar o debate que se realiza na formação tanto de professoras(es), quanto de estudantes sobre a colonialidade e na abertura para outros conhecimentos que valorizem a diversidade étnica do país.

E, por fim, a última palavra-chave que utilizamos “etnoeducación” nos resultou em cinco artigos. Os trabalhos de Edison Diaz Sanches (2015) e Yeison Arcadio Meneses-Copete (2014), que trazem como títulos, respectivamente, *Reflexiones pedagógicas sobre la formación de docentes en los estudios escolares afro-colombianos* e *Representaciones sociales sobre afrodescendencia: curriculum, práctica y discurso pedagógico del profesorado* são trabalhos que apresentam reflexões sobre mudanças necessárias no campo para uma educação que contemple as relações étnico-raciais.

Para Sanches (2015), as professoras e professores formados para atuar nas localidades de maioria afrodescendente devem ser da região e ter a formação para etnoeducação, e no caso de comunidades com língua própria, a(o) professora(or) deverá ser bilíngue. O autor apresenta ainda as universidades que dispõem de cursos com formação para etnoeducação, e afirma que há um esforço para que a Cátedra de Estudos Afrocolombianos faça parte da formação docente, porém nos centros urbanos essa formação não tem acontecido de forma generalizada, sendo necessário abrir esse debate para todos os níveis sociais por ser um tema de interesse nacional.

Seguindo essa reflexão sobre a formação docente feita por Sanches (2015), o pesquisador Meneses-Copete (2014) apresenta uma análise do currículo prático e do currículo oculto presente na formação docente da faculdade de educação de Antióquia e, diante dos resultados obtidos, ressalta a necessidade de suscitar nos educadores e educadoras novas formas pedagógicas e didáticas para a diversidade humana, salientando que na formação docente há uma ausência de estudos sobre a afrodescendência, que gera um “não lugar”,

naturalizando a invisibilização e desvalorização dos saberes e epistemologias afrodescendentes.

Meneses-Copete (2014) afirma que o currículo, como marco político-ideológico, tem um papel central na ausência e não lugar dos povos afrodescendentes, colocando como necessário que as universidades colombianas assumam a responsabilidade política de criar programas de formação no campo dos estudos afrodiáspóricos e que trabalhem a diversidade étnico cultural.

Em contrapartida os outros três artigos encontrados na palavra-chave “etnoeducação”, revisam os processos históricos e contam experiências de etnoeducação na Colômbia. No trabalho realizado pela autora Celmira Castro Suárez (2014), que tem como título *En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano*, é explorada a condição dos afrodescendentes a partir de dados do censo populacional e do processo de educação oferecido para essa população, colocando a Igreja como principal agente “desculturalizador” e a Lei 70 e a etnoeducação como propostas de retorno à etnicidade. A autora finaliza afirmando a necessidade das universidades abrirem espaço para essa discussão e de criarem espaços que tenham a educação intercultural como um princípio.

Já as autoras Alejandrina Lago de Zota, Carmen Lago de Fernandez e Diana Lago de Vergara (2012), com o artigo *Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso institución educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colômbia*, realizaram um levantamento sobre a história da cidade de Cartagena das Índias no que se refere aos negros, ao marco da Lei 70 e à inserção da etnoeducação como programa educativo para todas as instituições escolares. As autoras afirmam que mediante um acordo realizado em 2004, Cartagena aderiu ao programa em apenas 25 escolas das 97 que possui, sob a justificativa de implementá-lo apenas nas escolas com maioria negra, as quais foram denominadas escolas etnoeducativas. Apesar de fazer a crítica ao acordo, que limitava a possibilidade de uma educação intercultural para todos, as referidas autoras apresentam a experiência bem-sucedida da instituição educativa “Antônio Santos”, que através dos trabalhos pedagógicos em etnoeducação, tem contribuído para a reafirmação da identidade negra, possibilitando uma educação mais inclusiva.

E, por fim, os pesquisadores Elizabeth Castillo Guzman e José Antonio Caicedo Ortiz (2010), com o artigo *Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas*, buscam essencialmente (re)contar o processo histórico de construção da política pública para etnoeducação a partir das lutas dos movimentos sociais,

suas reivindicações e o impacto desses movimentos na educação. Nesse sentido, os autores resgatam os caminhos para a aprovação do programa de etnoeducação na década de 1990, e afirmam que esse é um marco para que as outras histórias, antes negadas, possam constituir a história oficial da nação.

Conclui-se que a etnoeducação, por representar o marco do reconhecimento constitucional da multiculturalidade no país, tem ocupado a centralidade das discussões quando se propõe a refletir sobre as relações raciais no campo da educação, o que nos possibilita pensar sobre o papel da universidade na formação de professores preparados para desenvolver projetos educacionais etnoeducativos não só em escolas com estudantes negros, mas em todas as instituições educativas, compreendendo esse projeto como um direito das populações étnicas, e também uma iniciativa antirracista.

O fato de não encontrarmos trabalhos sobre a formação em ciências nos permite inferir o quanto o debate racial no campo é escasso. Em um país no qual a biologia teve um papel crucial na sua formação social, a partir da geografia humana, dos estudos higienistas e do “melhoramento racial”, faz-se necessário compreender essas relações: Como a universidade tem formado seus estudantes? Como a formação de licenciatura em biologia aborda os temas sociais? Como os estudantes relacionam as temáticas sociais com a biologia? Porque não encontramos estudos de etnoeducação em biologia? Essas são questionamentos desenvolvidos como consequência desse levantamento e que seguramente nos auxiliaram no desenvolvimento dessa pesquisa.

Os artigos também nos permitiram observar que as categorias do pensamento decolonial são mobilizadas para as discussões sobre epistemologias, produção escrita e currículo. E, dentre esses trabalhos, todos chamam atenção das universidades para que abram espaços a essas teorias.

Portanto, infere-se que esses trabalhos foram de crucial importância para aprofundarmos no debate racial do contexto colombiano e perceber quais teorias que abarcam os estudos epistemológicos no país, além de nos provocar questionamentos que puderam ser desenvolvidos nas entrevistas com os estudantes.

2.3 A Universidade Distrital Francisco José de Caldas: qual o espaço para discussão racial?

A Universidade Distrital³¹ Francisco José de Caldas é uma das principais universidades públicas de Bogotá, capital da Colômbia. Ela tem seu marco inaugural em 1947 inicialmente como um colégio municipal para rapazes de baixa renda, e foi concebida para que os jovens, ao terminarem o ensino médio, fossem imediatamente integrados à universidade³²; somente em 1950 que se integra e se torna a Universidade Distrital. A fundação da instituição está totalmente relacionada aos planos de desenvolvimento tecnológico do país no início do século XX (como abordado no primeiro capítulo) a partir dos quais se pretendia formar mão de obra para o progresso da nação. Segundo Carlos Arturo Reina Rodríguez (2013), a Guerra dos Mil Dias havia deixado a Colômbia devastada, necessitada de ser reerguida em termos de produção, o que fazia com que a formação de mão de obra fosse fundamental.

Assim, a Universidade Distrital, diferentemente das universidades tradicionais (que tenderiam a formar a elite intelectual do país), nasceu como uma universidade para os pobres, como aponta uma de nossas pessoas entrevistadas:

[...] E a questão das universidades públicas, bem, pelo menos na Distrital é uma universidade que também é a universidade dos pobres, por isso que a sede está localizada no sul ou nas partes mais perigosas da cidade, mais distante. Além disso, tinha uma restrição de que só podia acessar a universidade se você pertencia no máximo ao estrato três, mas que isso não podia entrar, porque foi concebida para as classes mais baixas, mas isso foi como até 2009, depois disso veio mudando e agora já pode acessar qualquer pessoa. E na Universidade Nacional era igual, eram as pessoas de estratos³³ baixos que acessavam, porque é sinal de prestígio poder pagar universidades privadas como a dos Andes, e a Javeriana. Mas agora isso vem mudando, pois (as universidades públicas) tem se superado em pesquisas e reconhecimento e agora a maioria das pessoas que entram na universidade (pública) são pessoas ricas e da elite.

Entrevistadora: Então na Colômbia a universidade pública era para os pobres?

E1: No caso da distrital sim.

Entrevistadora: E a U. Nacional começou assim ou não?

E1: Não necessariamente com essa intenção. Agora vamos dizer que no caso da Distrital, ela foi pensada para as pessoas com menos recursos que não podiam entrar na faculdade, por isso foi criada em lugares fáceis de chegar, por isso tem uma na Circunvalar, lá em cima em Bosa, em Ciudad Bolívar³⁴ e depois que surge a daqui do centro, porque sua intenção era que a universidade chegasse a essas pessoas desses bairros da cidade. Inclusive sei que você paga a taxa de matrícula de acordo com seu estrato, e se você estudou em uma escola particular isso também conta para o valor da sua taxa de matrícula que pode ser entre \$ 60000-50000 milhões de peso, e eu acho

31 A palavra “Distrital” vem de “distrito”, que em espanhol corresponde ao mesmo significado que em português, portanto: uma divisão administrativa. Nesse caso, a universidade recebe o “distrital” no nome por ser a universidade da sede administrativa do país.

32 Disponível em: <<https://www.udistrital.edu.co/historia>>. Acesso em: 25 de dezembro de 2018.

33 Estratos se refere à divisão e classificação dos bairros em Bogotá que vão de um, para o mais econômico de se viver, até 6 que é o mais elitizado. Portanto se uma pessoa vive em um bairro classificado estrato 1 ela paga menos por serviços como água e energia, imposto residencial, saúde e educação do que as pessoas que vivem nos estratos mais elevados.

34 A região Sul, assim como os bairros citados pela entrevistada são considerados os bairros mais pobres e estão localizados na periferia de Bogotá. E a Circunvalar é uma avenida que conecta o sul ao norte da cidade. Atualmente estas são algumas das 23 sedes distribuída por toda a cidade de Bogotá que a universidade possui.

que isso vai desencadeando ações dentro da universidade de discriminação por estrato econômico (E1, 2018).

Como podemos observar, essa proposta, que de alguma maneira começa na contramão do objetivo central das universidades, tinha como foco o estudante de baixa renda. A “Distrital” tornou-se importante para o progresso do país por formar os estudantes nas áreas de processos industriais e pedagógicos, formando a classe trabalhadora do país nas carreiras mais necessitadas da região ou, pelo menos, da localidade na qual estava inserida a universidade. Mesmo dentro de uma agenda de um governo conservador, esse processo também é apontado como importante para toda uma geração de pessoas de classe mais baixa que acessou o espaço universitário, já que as principais ofertas de vagas eram oferecidas por universidades privadas como a Javeriana, uma das mais antigas e elitizadas do país, fundada em 1623 (RODRIGUEZ, 2013).

Atualmente, a Universidade Distrital Francisco José de Caldas, considerada patrimônio cultural de Bogotá, possui 05 faculdades, nas quais oferece 42 cursos de graduação e 31 programas de pós-graduação, distribuídos em 23 sedes localizados por diversas partes da cidade³⁵. O campus Macarena, localizado quase na metade da circunvalar (a principal avenida que conecta as regiões sul e norte da capital), concentra os cursos de humanidades e as licenciaturas, dentre elas a licenciatura em biologia. Diante disso, a Universidade Distrital é considerada hoje a segunda maior de Bogotá, e a quinta no país com o maior número de matriculados.

Na concepção da entrevistada, com a ampliação de vagas na universidade, e devido à visibilidade e o reconhecimento crescente em pesquisas que a Universidade Distrital recebeu ao longo da sua constituição, ocorreu o aumento da concorrência, fazendo com que a universidade deixasse de ser exclusiva para a população de baixa renda e ampliasse seu público. Assim, os estudantes que antes frequentavam as universidades particulares, agora estão nas universidades públicas, e para a entrevistada isso tem gerado conflitos de classe nos espaços acadêmicos.

Entretanto, a universidade, em seu último Plano Estratégico de Desenvolvimento³⁶ de 2007, reiterou que 71% dos matriculados pertencem aos estratos 1 e 2 e, portanto, segue com a proposta de ser uma universidade para a população mais pobre. Além disso, desde 2005 a universidade possui almoço gratuito e um programa de permanência estudantil com

35 Disponível em: < <https://www1.udistrital.edu.co/files/dependencias/vicerrecacad/plan-estrategico-desarrollo/PRESENTACIONCSU27DESEPTIEMBRE.pdf>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2019.

36 Disponível em <<https://www1.udistrital.edu.co/files/dependencias/vicerrecacad/plan-estrategico-desarrollo/PRESENTACIONCSU27DESEPTIEMBRE.pdf>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2019.

assistência psicológica e apoio para todos os matriculados desses estratos; em 17 de setembro de 2018³⁷, a Universidade Distrital divulgou um comunicado afirmando que a partir daquela data as matrículas para os estudantes de estratos 1 e 2 seriam gratuitas, a fim de continuar beneficiando os estudantes de baixa renda a acessarem a universidade e garantir sua permanência.

Quanto aos valores de matrícula para uma graduação na universidade, a entrevistada revela que o valor é pago somente se o estudante pertence aos estratos 4, 5 ou 6, ou se já estudou em escola particular – até o último plano estratégico aprovado, a universidade cobrava uma média que é paga semestralmente durante a (re) matrícula. Conforme o Plano Estratégico de Desenvolvimento, os estudantes de estrato 1 pagam uma média de \$97.665.00 (aproximadamente R\$ 118,00) e estudantes de estrato 2 uma média de \$ 134.213,00 (aproximadamente R\$ 162,00) por semestre. Já os estudantes de estratos mais altos podem pagar um valor igual ou superior à \$1.500.000,00 (aproximadamente R\$ 1.819,00) por semestre³⁸.

Portanto, como é necessário indicar a classe econômica do estudante para a matrícula e acesso à universidade Distrital, é possível obter informações sobre esses estudantes, possibilitando produzir dados indicativos de qual a porcentagem de estudantes matriculados que pertencem aos estratos 1, 2 e 3, sendo, assim, possível mapear e acompanhar esses estudantes e criar medidas e programas de permanência³⁹ para eles. Entretanto, quando se trata do acesso da população negra, quase não há dados sobre essa população na universidade, pois “raça” não é um dado questionado na matrícula, salvo as exceções dos estudantes que acessam pela reserva de vagas.

Desde 1996, o decreto 1.627 estabelece a reserva de vagas para estudantes negros. Para se adequar ao decreto, desde 2011, com o acordo 018 – posteriormente modificado pelo acordo 033 de 2014 –, a Universidade Distrital possui reserva de vagas para Comunidades Negras e indígenas e vítimas do *desplazamiento* forçado. Esse acordo estabelece a reserva de 2 vagas a cada 40 vagas disponíveis para as comunidades negras, 2 vagas para as comunidades indígenas e 1 vaga para *desplazados*, sempre a cada 40 vagas disponíveis. Para acessá-las, os estudantes necessitam cumprir com as mesmas exigências de notas dos estudantes que ingressam pela concorrência regular na universidade, e o estudante só pode fazer uso do

37 Disponível em: <<https://www.udistrital.edu.co/gratuidad-una-apuesta-universidad-distrital>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

38 Valores convertidos de acordo com o câmbio do dia 22 de janeiro de 2019.

39 Disponível em: <<http://bienestar.udistrital.edu.co:8080/socioeconomico>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

benefício uma única vez, devendo ainda comprometer-se a retribuí-lo à sua comunidade (negra ou indígena) por meio de ação que tenha relação com a formação escolhida.

Para Salgado (2014), a reserva de vagas da Universidade Distrital não corresponde à realidade de Bogotá, em que 10,5% da população se autodeclara negra. Tais políticas não são elaboradas junto a alguma especificidade para a população negra, visto que esses estudantes, quando ingressam, recebem os mesmos benefícios e apoio destinados aos estudantes de baixa renda que acessaram por recorte de políticas econômicas. Salgado ressalta ainda a limitação da política por não abarcar iniciativas curriculares que façam referência à África ou à diáspora africana em seus programas curriculares, sendo esses temas abordados por iniciativas individuais de professores ou estudantes.

As políticas de acesso para populações racialmente vulneráveis deveriam também acompanhar o pioneirismo da universidade no que tange aos programas voltados para a população de baixa renda. Todavia, com esse modelo de ação afirmativa a universidade atinge poucos estudantes negros, o que se reflete visualmente nos campi da universidade, além de não desenvolver atividades que promovam a reflexão sobre a pouca quantidade de negros na universidade com as estruturas racistas colombianas. Por consequência, os estudantes até notam a pouca presença negra no campus, mas não tem clareza dos motivos:

[...] eu falava com alguns amigos, eu não sei o que acontece, não sei qual a razão, mas, você pode contar a população afro na Universidade. Distrital de tão pouca, ou seja, são muitos poucos e não se sabe realmente o porquê. Aqui em Bogotá os afros seriam minoria, entende? Mas na universidade, não sei porquê, mas a população afro é muito pequena e a população indígena também. Suponho que seja alguma coisa que eu não tenha em conta por não fazer parte destas populações [...] (E3,2018).

Então, há cotas especiais para a população afro e cotas especiais para a população indígena. Então, se as cotas especiais precisam existir, é porque existe algum tipo de segregação. Eu acho que se ainda estamos pensando em lugares especiais como esse, é porque ele (o racismo) deve existir [...] (E3,2018).

É como no caso da escola e eu estou trabalhando. Bem, então há um conselho de grupos étnicos que explanaram às crianças, crianças negras de muitos lugares, da Venezuela, está aberto para todos aqueles que desejam participar [...] de alguma forma, também o legado e história e visão que têm os seus pais são assim, “não, porque nós somos pobres, temos de assumir-nos como pobres, não há oportunidade para a faculdade, você não precisa perder tempo com isso, você tem que procurar um emprego e começar a crescer trabalhando [...]”. Foi uma garota negra que me contou isso, sua mãe dizia algo como “não perca tempo isso não serve para nada, é melhor procurar um emprego de garçonete, ou para limpar”. Ou seja, também vai de não querer repetir a situação dessas pessoas que sofreram todo este processo de marginalização para chegar à cidade e em contraste com o contexto difícil e acreditam que continuará a ser o mesmo com seus filhos [...]. (E1, 2018)

Como podemos observar as pessoas entrevistadas até presumem que o racismo exista, e que a situação de pobreza familiar leva jovens a concluírem o ensino médio e buscar um trabalho, em contrapartida à busca pelo acesso à universidade. Tais falas não demonstram, porém, segurança em relacionar a pouca quantidade de pessoas negras na universidade com o racismo. Em outras palavras, podemos inferir que não se tem seguramente compreendido que a falta de políticas de acesso e permanência para estudantes negros e indígenas também seja uma faceta do racismo no país. Por conseguinte, isso faz com que essas populações continuem na invisibilidade acadêmica e epistemológica e sem acesso à educação, o principal meio de mobilidade social no país, posto que se não há visibilidade no debate sobre as estruturas racistas, elas permanecem como um inimigo invisível e seguem naturalizando o não acesso.

Contudo, mesmo que se conte nos dedos, há estudantes negros que acessam esse ambiente e é importante compreender como eles se movimentam, isto é, como ocorrem as transatlânticas acadêmicas. Assim, durante o período de intercâmbio inseri-me em atividades e coletivos negros na universidade que promovessem o debate racial e tive contato com dois coletivos. O primeiro, de nome *Kombilesa*, é um coletivo negro aberto para estudantes e não estudantes da Universidade Distrital, mas seus participantes assíduos são em sua maioria ex-estudantes e funcionários da universidade. Os encontros ocorrem todos os sábados, no período da tarde, e tem como objetivo estudar questões da diáspora através de textos ou filmes, além de auxiliar os estudantes no processo de admissão no curso de inglês oferecido pelo “Centro Colombo Americano de Bogotá”, no programa “Martin Luther King Jr.” (MLK)⁴⁰ para estudantes negros. Já o segundo grupo, denominado *AfroU.D.*, é formado por estudantes negros da universidade que buscam fortalecer os processos identitários no espaço acadêmico e reivindicar epistemologias e práticas que acolham a comunidade afro-colombiana. Apesar desse grupo ser recente (sua primeira reunião foi em novembro de 2018), já conta com a participação de boa parte dos estudantes negros que frequentam o campus localizado no bairro Macarena, no qual se realizam as reuniões. É importante ressaltar que, no período em que participei dos dois grupos, não conheci nenhum participante que fosse do curso de biologia.

40 O programa de bolsas de estudo para língua inglesa “Martin Luther King Jr.” (MLK) é desenvolvido pelo “Centro Colombo Americano de Bogotá”, D.C., em convenio com a Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos “USAID”, tendo como objetivo oferecer curso intensivo de inglês para estudantes negros dos estratos 1, 2 e 3 e que possuam boas notas acadêmicas. Esse programa tem duração de dois anos e busca preparar o estudante para o exame TOEFL-iBT (Internet Based Test of English as a Foreign Language), além de oferecer formação em liderança e incentivar os estudantes a participarem de atividades em comunidades, como um componente de responsabilidade social. Disponível em: <<http://www.unilibre.edu.co/ori/index.php/conocenos-ori/noticias/253-abierta-la-convocatoria-de-becas-martin-luther-king-para-cursos-de-ingles>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

Tendo como referência o documentário Ori⁴¹, no qual Beatriz Nascimento sustenta a ideia de que o corpo negro se constitui e se redefine na experiência da diáspora, é ele que procura e constrói lugares de referências transitórios ou duradouros; é o corpo negro que se move por essa cartografia cultural que é o Atlântico, reflete a experiência desses coletivos no espaço da Universidade Distrital em especial para o coletivo Afro U.D., que busca pensar coletivamente a identidade nesse espaço – “estar juntos” significa se fortalecer em um espaço que ainda segue extremamente eurocentrado e majoritariamente de pessoas brancas. Juntos, esses coletivos criam movimentos, ocupam espaços e se apropriam deles, pois, como reitera Nascimento, é o corpo negro que se reconhece nos espaços descontínuos e fragmentados pela diáspora, e esse corpo não está só, isto é, seja onde estiver, é melhor quando se está junto “com os seus”. É nesse sentido que Costa e Grosfoguel (2016) apontam que as ações afirmativas permitem a oportunidade de incorporar as experiências negra e indígena na construção de um pensamento decolonial em âmbito nacional. Nesse sentido, a presença dos corpos negro e indígena reivindicam o espaço acadêmico e epistêmico, pensando coletivamente a partir de suas trajetórias universitárias, e proporciona pluralidades de pensamentos que permitem a inserção de novas epistemologias.

Quanto às atividades sobre raça promovidas na Universidade Distrital, durante o intercâmbio tive a oportunidade de participar do principal evento sobre educação para a população negra, o *Africa en la Escuela*⁴², que busca discutir questões sobre a implementação da Cátedra de Estudos Afrocolombianos (CEA) nas escolas de educação básica. É um espaço em que são compartilhadas experiências positivas de trabalhos realizados em diferentes escolas e investigações sobre o tema. Cada ano é realizado em uma universidade, e em 2018 foi realizado na Universidade Distrital (campus central). Portanto, não faz parte do calendário acadêmico da universidade, embora o fato de ter aberto as portas para receber esse evento de grande importância para os educadores negros tenha permitido que os estudantes da distrital tivessem um mínimo contato com a temática – uma vez que os estudantes necessitam participar de atividades complementares.

A Universidade Distrital declara ter como missão:

Impulsar el diálogo de saberes y promueve una pedagogía, capaz de animar la reflexión y la curiosidad de los estudiantes; además, fomenta un espíritu crítico en la búsqueda de verdades abiertas; en la promoción de la ciencia y la creación; asimismo, de la ciudadanía y la democracia; y alienta la deliberación, fundada en la argumentación y en el diálogo razonado⁴³.

41 Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=xKjKGeg-t1s&t=8s>>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

42 Disponível em: < <https://www.udistrital.edu.co/xi-africa-en-escuela>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

43 Disponível em: < <https://www.udistrital.edu.co/mision-vision>>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

Contrariamente ao que é afirmado na citação trazida acima, a universidade não vem cumprindo com a missão inicial de impulsionar o diálogo de saberes no que tange às epistemologias da diáspora. Sendo assim, como posto por Menezes-Copete (2014), a universidade necessita assumir a responsabilidade afro-diaspórica e promover a inserção desses temas em seu currículo e calendário, a fim de construir um currículo que permita o debate sobre as questões raciais no país e de formar estudantes mais críticos sobre o tema para que, de fato, alcance o espírito crítico ao qual se propõe em sua missão. Considera-se igualmente a importância de criar mecanismos para a inserção de mais estudantes negros e indígenas em seus espaços, visto que o atual mecanismo de reserva de vagas é insuficiente. Há ainda a necessidade que a universidade se abra ao debate proposto pelos coletivos negros que se formam em seu espaço uma política que os escute poderá ser enriquecida na possibilidade de incorporação de novos paradigmas de pensamento, a fim de contribuir para o rompimento dessa colonialidade do saber que se impõe nas universidades latino-americanas.

Capítulo 3

A EXPERIÊNCIA RACIAL DAS ESTUDANTES DO CURSO DE BIOLOGIA NA UNIVERSIDADE DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS: IMPLICAÇÕES NA FUTURA DOCÊNCIA.

Neste capítulo descreve-se o momento das entrevistas com quatro estudantes que se prontificaram a participar desta pesquisa. Foram quatro mulheres provenientes de escolas públicas ou com bolsa de estudos em escolas particulares e que iniciaram a universidade em 2014, devendo concluir o curso ao final de 2018, porém devido à greve estudantil⁴⁴, dentre outros fatores, ainda estão cursando as últimas disciplinas, e pretendem se formar em 2019.

Tendo a metodologia de estudo de campo para realização desta investigação, as entrevistas assumem um papel fundamental para fornecer diferentes interpretações sobre o tema pesquisado e, conforme apontado por Yin (2001), elas podem ser realizadas de forma espontânea, focal ou como um levantamento, dependendo do que se pretende mobilizar através delas. Para esta investigação, utilizamos a entrevista como um levantamento, que tem como característica um roteiro de questões fechadas e é bastante utilizada quando se busca compreender a aceitação, opinião e interpretação dos participantes sobre algum fato previamente analisado. Nesse sentido, após compreender as relações étnicas e raciais na Colômbia e como a universidade se posiciona diante desse tema, elaboramos um questionário que mobilizasse esses tópicos.

Segundo Yin (2001), para se analisar um estudo de caso explanatório, deve-se estudar os dados obtidos construindo uma explanação sobre o caso, pois nesse tipo de estudo o objetivo não é concluí-lo, mas sim construir elementos para dar prosseguimento futuro a ele. Considerando a falta de dados sobre a população negra nas universidades em Bogotá, os impactos das políticas de ações afirmativas para afrodescendentes e a relação entre as relações raciais e a formação do biólogo, após a transcrição das entrevistas, na fase de análise dos conteúdos, utilizamos metodologias de estudos de campo, a fim de evidenciar elementos

44 A greve estudantil, que começou na metade do segundo semestre de 2018 e que continua nesse primeiro semestre de 2019, parou todas as universidades públicas da Colômbia. Os estudantes, funcionários e professores reivindicam aumento dos recursos para o ensino superior, visto que esses estão congelados desde 1992. Considerando que desde 1993 o número de alunos cresceu 284%, as universidades públicas estão sucateadas e já não possuem verba para seguir o semestre. O atual presidente Ivan Duque anunciou que aumentaria os recursos para o ensino superior em 1 trilhão de pesos, entretanto os estudantes afirmam que com a quantidade de estudantes atualmente o aumento deve ser de 4.5 trilhões, e que não vão retroceder da greve até que o governador atenda a demanda. Ver mais em: Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/estudantes-da-colombia-fazem-novo-protesto-para-pedir-verba-universidades-23164971>>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

dessas temáticas na Colômbia que nos ajudassem a produzir mais estudos dentro de uma perspectiva decolonial e transatlântica.

Assim, nesse capítulo, apresentamos as entrevistas e a análise das estudantes sobre seu perfil, sua formação, sobre suas percepções quanto ao exercício da docência em biologia e a relação que estabelecem entre a biologia e as relações raciais. Desse modo, buscamos compreender quem são essas estudantes, como percebem a carreira, porque a elegeram, como se reconhecem racialmente, como interligam a temática racial e a formação social colombiana com a biologia, como pretendem exercer a docência quanto às temáticas curriculares que envolvem aspectos socioculturais e, por fim, como a universidade contribui para a formação dessas percepções.

3.1 O perfil do estudante de biologia e a formação do professor/biólogo.

Corroborando com os estudos de Cardoso (2016) e Muzukami e Reali (2010) que indicam que a graduação é apenas uma das etapas da formação docente, está Libâneo (2001) reiterando que a identidade docente é construída a partir de um conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que se refletem no trabalho docente. Portanto, conhecer o perfil do futuro docente é crucial para saber quais concepções possuem sobre a docência, suas expectativas e familiaridade com os temas abordados entre outros aspectos.

Para Aragon *et. Al.* (2004), como a licenciatura em biologia incluem o campo das disciplinas escolares, composto por programas que transpassam os conhecimentos biológicos com os conhecimentos pedagógicos, essa formação deve gerar bases para a formação da identidade do professor de biologia, um profissional transdisciplinar⁴⁵, capaz de ensinar e

45 Para Pires (1996) e Castro-Gómez (2007), o termo *transdisciplinar* vem sendo construído como um novo paradigma da ciência, o qual busca o holismo e a teoria da complexidade (que, por sua vez, sugere que todos somos um conjunto “físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural” que vive em uma complexa rede do universo) como principal referencial teórico. Nesse sentido, a “transdisciplinaridade” tem como foco o diálogo de saberes. Entretanto, Pires (1996) aponta que essa tentativa de totalidade pode gerar uma falta de historicidade dessas interações, isto é, das fragmentações que se busca superar. É nesse sentido Maldonado-Torres (2016) sugere uma *transdisciplinaridade decolonial*, ou seja, uma transdisciplinaridade que tenha como orientação, projeto e atitude frente à decolonização tendo a atitude decolonial (que nasce a partir de grupos e projetos que buscam questionar e mudar padrões de colonialidade do ser, saber e poder) como parte do que o autor define como consciência decolonial, em oposição à consciência moderna (MALDONADO-TORRES, 2016, P.93). Ver mais em: PIRES, M.F.C. *Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação* Revista do IV Circuito PROGRAD: As disciplinas de seu curso estão integradas? UNESP. São Paulo, 1996. Disponível em: < <https://www.scielo.org/article/icse/1998.v2n2/173-182/pt/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100075>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

também desenvolver investigações sobre pedagogia e didática que auxiliem a resolver problemas de ensino e aprendizagem em ciências no cotidiano da sala de aula.

Contudo, quando falamos da formação do professor de biologia, a maioria das investigações produzidas na Colômbia são voltadas para o ensino dos conteúdos disciplinares da biologia e geralmente partem do pressuposto de que para ser um bom professor de ciências, basta ter domínio do conteúdo (USSA *Et al.*, 2009). Por isso, pouco sabemos sobre o perfil dos estudantes, o que pensam sobre a carreira e como se constrói essa identidade profissional dessa(e) professora(or). Nesse sentido, buscamos compreender porque as estudantes escolheram a licenciatura em biologia como carreira e obtivemos diferentes narrativas:

- A estudante que não se identifica na docência (E2, 2018):

Bem, quando eu comecei eu gostava mais da parte Biológica. E na Distrital é licenciatura em biologia. Então eu gostei em primeiro lugar sobre como fazer pesquisa, digamos microbiologia, genética... Então, minha motivação é ser um bom pesquisador, trabalhar em laboratório.

E a licenciatura?

Bem, eu gosto disso, mas eu não me vejo em um futuro próximo. Quer dizer, eu não gostaria de estar sempre dando aula.

- A da estudante que se interessa pela carreira à medida em que a estuda (E1, 2018):

Eu terminei a escola em 2011 e primeiro estudei química. Eu fiz 3 semestres de química na Distrital e fiquei entediada, pois, os cursos de laboratórios eram muito metódicos. Quando comecei a ver o componente de biologia, me interessei mais e pedi mudanças, então em 2014 comecei a estudar biologia. O que mais me interessou foi a abordagem da natureza a partir da biologia, porque ela compreende tanto a linguagem matemática, como a da física e a da química, e assim foi crescendo meu interesse na medida em que fui conhecendo a carreira. Já estou no quinto anos, tenho um ano que é propriamente o último para fazer o meu trabalho de graduação e termino em dezembro do próximo ano.

- A Estudante interessada na junção do componente social e biológico (E3, 2018):

[...] eu sempre gostei das coisas relacionadas à natureza, meio ambiente e biologia. Eu estudava engenharia ambiental, mas, tive aí como um embate ideológico com a engenharia ambiental e saí da universidade onde estava e decido retornar para entrar em licenciatura que reúne muitas coisas que eu gosto dentre elas a biologia e a pesquisa biológica. Mas a licenciatura tem esse componente social que eu também gosto. Então, com o componente social e o componente biológico, eu acredito que eles unem o necessário para ser um professor em biologia (E3, 2018).

- E a estudante que já tinha o interesse pela docência antes da escolha pela carreira (E4, 2018):

Sempre gostei de ensinar. Quando era criança, com onze anos, tive a experiência de dar aula como voluntária e gostei muito. A partir daí, eu fiquei com um desejo de querer continuar estudando algo que tivesse a ver com o processo de ensino, a possibilidade de fazê-lo e facilitar as coisas para outras pessoas e contribuir um pouco. E biologia porque eu sempre gostei de animais, natureza, ver como as coisas funcionam o porquê das coisas, e foi como a mistura perfeita e por isso decidi estudar.

Esses recortes nos possibilitam observar que para a última entrevistada (E4) o componente pedagógico curricular, o “como fazer”, foi um mobilizador para a escolha da carreira, enquanto que para as outras duas entrevistadas (E1, E3) o mobilizador foi a possibilidade da licenciatura proporcionar a conexão entre os componentes biológicos e sobre a natureza com os componentes sociais e outras linguagens. Esse é um ponto interessante, pois reflete a busca por uma formação em biologia mais crítica e conectada com a realidade social e ambiental, que é uma característica essencial para a formação de um profissional transdisciplinar como o professor de biologia, como apontado por Aragon *et. al.* (2004).

Porém, é importante notar que o interesse pela pesquisa em biologia foi um fator mobilizador para todas as entrevistadas optarem por essa formação. E, nesse ponto de vista, Aragon *et.al.* (2004) asseguram que essa divisão entre docência e pesquisa é um indicativo da crise no campo da pesquisa em educação e na própria educação colombiana, visto que são poucas políticas que valorizam a licenciatura. Para os autores, um item do Novo Estatuto de Profissionalização Docente regulamentado pelo decreto 1278 em 2002⁴⁶ é ilustrativo. O documento assegura que qualquer profissional formado em uma instituição de ensino superior pode participar de concursos estatais e assumir o cargo de docente durante um período de quatro anos. Após esse período, passará por uma avaliação pelo trabalho desenvolvido e, ao final desse período, se comprovar que fez algum curso de pedagogia ou pós-graduação em educação, assume o cargo efetivamente. Tal proposta descaracteriza a formação em licenciatura, questionando a inserção de tais profissionais. E isso pode levar a um desinteresse inicial para as carreiras de docência, já que pode fazer com que as pessoas se tornem professoras e professores se não tiverem conseguido uma colocação em suas áreas iniciais de formação, como refletem as falas da estudante E1 (2018):

[...] também tem como optar por ser biólogo, mas com a parte pedagógica, porém como a profissão docente aqui está rebaixada então, não!

46 Ver mais em: Disponível em: < https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf >. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

[...] Porque eles [os colegas de classe] têm certeza que querem ser pesquisadores, biólogos reconhecidos, isso é o que acontece com meus colegas.

A falta de conexão entre a pesquisa e a docência em biologia também pode ser um fator que faz com que o/a estudante tenha mais interesse pela investigação no campo da biologia do que no campo da educação, mesmo estando em um curso de licenciatura. A falta de uma carga horária que leve à discussão da função da educação e do trabalho em sala de aula, em que se possa estudar e solucionar problemas de ensino e aprendizagem em ciências, interfere no desenvolvimento de um “espírito investigativo” no campo da docência, que é essencial para criar a identidade do docente pesquisador (ARAGON, *et.al.*, 2004).

Observando essas narrativas nas entrevistas e relacionando-as com o plano de ensino do curso de licenciatura em biologia da Universidade Distrital, é possível identificar um distanciamento entre a formação oferecida ao futuro professor de ciências e a investigação escolar. Analisando a matriz curricular, a única disciplina que, em sua ementa, propõe a investigação docente na biologia, além das disciplinas de estágios, é a *Aula Experimental y Recursos Educativos*, oferecida no sexto semestre. Essa também foi a única disciplina obrigatória citada pelas estudantes na qual se lembram de terem feito algum debate sobre raça ou etnia no ensino de biologia.

Para Fonseca Amaya (2009), esse distanciamento não pode ser encarado como um obstáculo, mas sim como uma oportunidade de repensar a formação docente, investigar e articular estratégias que possibilitem ao futuro professor desenvolver saberes pedagógicos que visem a transformar a educação e, conseqüentemente, a transformar a visão que se tem da docência.

Quanto ao “sucateamento” da docência, citado por uma das entrevistadas, esse é um fenômeno crescente. Alguns pesquisadores/as como Nóvoa (1999) e Vieira e Bagnara (2015) têm sustentado há algum tempo que não há perspectivas de resolução em curto prazo, visto que, na América Latina, a redução da verba e investimentos na educação tem sido a opção encontrada pelos governantes para driblar a crise econômica vivenciada e a má gestão do dinheiro público – o que tem resultado em longos períodos de greves de professores e estudantes, como os ocorridos no Brasil e na Colômbia nos últimos anos.

Portanto, é necessário repensar a formação do professor biólogo, não só nos aspectos que envolvem a matriz curricular, mas também na adequação do plano curricular às expectativas dos estudantes. É necessário escutá-los para compreender o que esses estudantes mobilizam na hora de escolher a carreira, para que o curso possibilite a formação de pesquisadores tanto no campo da biologia, como no da educação de maneira efetivamente

transdisciplinar e crítica ou, como posto por Maldonado-Torres (2016), dentro de uma *transdisciplinaridade decolonial* que permita ao estudante questionar a colonialidade presente nessa fragmentação e produzir investigações que possibilitem a mudança.

3.2. A experiência racial e a relação com a biologia.

Sim, digamos que há essa fragmentação em que os biólogos não estão comprometidos com as questões da cultura, pois, estas são questões para as pessoas de sociais e deixam de lado [...] (E1, 2018).

No contexto colombiano, a fragmentação entre o ensino de ciências e os estudos sócio-culturais é um tema questionador desde a reforma curricular do ensino de ciências e o desenvolvimento de uma didática para o ensino de ciências, visando a um ensino menos tradicional. Dentro dessa linha de investigação, Porlán (1998) afirma que esse movimento é reforçado a partir da década de oitenta na Espanha, quando pesquisadores criam grupos, linhas de estudos, congressos e editam revistas com publicações sobre a temática. Desde então, pesquisadores como Porlán (1998), Martínez (2000) e Molina *et al.* (2004) têm produzido trabalhos que apontam as concepções de alunos e professores sobre ensino de ciências, colocando em evidência que existe uma relação entre as concepções dos professores e suas propostas de ensino, além de apontarem a importância da filosofia e da história dos conhecimentos científicos que fazem parte da matriz curricular da licenciatura em biologia.

Contudo, Molina *et al.* (2004, p.18) reitera que “poucas dessas investigações buscam compreender as concepções dos professores sobre a diversidade cultural e suas implicações no ensino”. Nesse sentido, esses pesquisadores realizam uma investigação que envolve a temática na Colômbia e que resultou no livro *Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza de las ciencias*.

O livro, a partir das entrevistas com professores de doze cidades da Colômbia, abarca questões como: o quanto se reconhece a diversidade cultural presente no país (sendo ele considerado multiétnico); e se os professores estão preparados conceitualmente e dispostos a mudar suas práticas para proporcionar um ensino de ciências menos eurocêntrico e mais inclusivo. Dentre os resultados, o que mais chamou a atenção foi a percepção dos professores sobre a diversidade cultural, relacionada a aspectos étnicos e, portanto, possuindo um contexto e um lugar definido, que gera uma cultura, uma língua, tradição, conhecimento e cosmovisão próprios e que, por sua vez, são reconhecidos como “o outro” (MOLINA, *et al.*, 2004).

Com esse estudo, uma questão ressalta: se a percepção da diversidade cultural colombiana corresponde aos aspectos étnicos, isto é, o reconhecimento da existência de diferentes etnias, como se reconhece aquele que não está no contexto e lugar do “étnico”? Tal questão se destaca porque o censo de 2018 colombiano reconhece como “grupos étnicos” os povos indígenas, afrodescendentes, raizais, palenqueros (as), ciganos (as) e a opção “sem pertencimento étnico”. Essa experiência racial nos levou a perguntar às estudantes como elas se autoidentificam.

Duas estudantes se reconheceram como mestiças⁴⁷ (E2, E3), enquanto E1 e E4 trouxeram outros pontos de vista:

Como eu me reconheço? Eu acho que é extremamente difícil, digamos que sim, eu tenho interesse nisso de identidade cultural porque a família da minha mãe vem de Boyacá e do meu pai vem de Antioquia, da parte norte do país, e foi desplazada para a parte ocidental de Cundinamarca, mas também vem de muitos lugares. E também meus sobrenomes, eu tento procurá-los de onde eles vêm, mas obviamente é uma mistura extremamente diversa, muito ampla! Então, no momento em que vou me reconhecer entre um desses grupos, sinto que não, ainda não tenho a certeza.

DENISE: Mas nem como branca ou mestiça?

Não! Nem branca, nem mestiça! Vamos dizer que a biologia trata de fazer orientações desses temas a partir de suas características físicas, mas é algo muito banal, porque como eu te disse, minha família veio de extremos muito diferentes, então é uma mistura muito profunda. Então, no momento, eu poderia dizer abertamente mestiça, mas não como minha própria identidade. Eu ainda não tenho uma resposta para isso! (E1, 2018).

Para essa estudante, as categorias apresentadas no censo são identidades culturais que não a representam devido a “uma mistura profunda” que ocorreu em sua árvore genealógica ao longo das gerações. No entanto, ela afirma uma identificação como mestiça construída no interior de um espectro no qual se destaca as características físicas, o que segundo ela é biológico, mas não uma identidade cultural. Já a estudante E4, apesar de também não se identificar com as categorias do censo, acrescenta que os grupos racializados no país são os indígenas e “os afros”, e acrescenta os agricultores como uma categoria racial, sendo possivelmente uma mescla entre os dois (indígenas e agricultores):

Quanto ao meu pertencimento racial, bem, digamos que o que se sabe é que no contexto colombiano isso é quando você é afro ou se você é indígena, ou talvez camponês⁴⁸, então eu não catalogaria o meu em nenhuma dessas [...] então eu diria que minha família tem muita ascendência do que vem a ser indígena e camponês (E4, 2018).

Esses dados nos permitem deduzir o quão forte é a relação entre raça, etnia e cultura na Colômbia, onde supostamente só é racializado quem é culturalmente etnicizado. Talvez

47 No contexto colombiano, o termo “branco-mestiço” (ou simplesmente “mestiço”) refere-se à pessoa resultado da mistura entre brancos, negros e indígenas, porém sem identificação étnica. É oriunda da ideologia nacionalista da mestiçagem e da suposta democracia racial que até hoje é presente em muitos países da América Latina.

48 Traduzido de campesino.

seja essa a lógica por trás da ideia de uma comunidade rural como categoria étnico-racial, pois, nessa triangulação, se confundem os aspectos culturais de um grupo com a etnicidade e racialidade, que não necessariamente estão relacionados, afinal um sujeito racialmente categorizado como indígena, por exemplo, pode pertencer a uma determinada etnia com território em uma zona rural e, portanto, também pertencer a essa forma de viver e se relacionar com a terra que é chamada de “cultura camponesa”.

No que diz respeito aos brancos ou mestiços que, no contexto colombiano, não são culturalmente etnicizados, logo também não são categorizados e tampouco se autocategorizam, como demonstrou o censo de 2005, no qual 1,61% se autorreconheceram como indígenas; 0,01% como ciganos; 10,62% como afrodescendentes; e 85,94% colocaram “*sin pertenencia étnica*” (DANE 2005).

Petrucelli (2007) elenca que o ato de classificar se reflete em um conhecimento e reconhecimento, o que gera uma relação de poder entre quem classifica e quem é classificado. Portanto, podemos inferir que o branco/mestiço na Colômbia, o sem pertencimento racial, não é um ser, mas sim um privilégio, visto que pode viver tranquilamente sem ser afetado pela tríade cultura, contexto e lugar de origem.

Dentro desse mesmo pensamento, Peter Wade (2013) acrescenta que essa classificação do censo colombiano reflete ao modelo multiculturalista que o país tem adotado, em que o branco e o mestiço não são identificados, correspondendo à população desmarcada, enquanto as demais pessoas são identificadas por suas particularidades étnicas.

As narrativas apresentadas refletem o uso da etnia associado de forma específica com a raça que ocorre em países com grande formação multiculturalistas como a Colômbia. Para Ng’weno (2013), nessa concepção se valoram as discussões que envolvem os aspectos étnicos a partir da cultura, colocando o negro como um ser que possui uma cultura “visivelmente distinta” e intimamente ligada à terra – assim também se constrói os indígenas. As questões raciais que, no contexto colombiano, são fortemente associadas a pressupostos biológicos – relacionadas a fenótipos corpóreos visíveis como cor da pele, cabelo e outras características físicas – não são reconhecidas legalmente no país. Em outras palavras, compreende-se que um afro-colombiano possui uma raça, mas isso não significa que ele pertença a uma comunidade negra definida pelo conceito de etnicidade e que, assim sendo, seja amparado pela lei 70.

Ao que parece, essa percepção também interfere na interpretação que se tem da configuração geográfica e racial colombiana, ou seja, de que há uma racialização que opera pela geografia. Quando questionamos sobre a relação entre os estudos de Francisco José de

Caldas, a configuração racial regionalizada e o racismo na Colômbia, as estudantes apresentaram as seguintes concepções:

➤ A percepção de uma ciência neutra frente ao racismo:

Bem, em essência eu acho que não é a ciência que sustenta o exercício de ser racista contra alguém, mas digamos que historicamente sim, já tenham falado que as oportunidades eram mais para os brancos do que para os negros, ou quem podia fazer pesquisa antes eram brancos, homens! Esclarecendo que também há discriminação contra a parte feminina e ainda existe! Porque nessa questão dos homens brancos, os negros não podiam e as mulheres também não! Mas falar que, a ciência, a ciência exata da biologia ou outra ciência encoraje a isso? Não! Eu acho que mais o ser humano que pratica a ciência com base em suas concepções culturais e, portanto, da educação que aprendeu em casa é que vem alimentado esse tipo de comportamento, mas a ciência como tal não. Eu acho que a ciência é isso, a ciência é o que dá o material que você estuda e quem sabe como aplicar e interpretar é o pesquisador, a pessoa que faz parte desse mundo científico, é isso, a ciência como tal, não!(E4, 2018).

➤ A naturalização da conformação geográfica e racial do país e a relação com os costumes:

Então, digamos que na Colômbia, isto é, observamos muitas regiões, não? E em cada região as tradições, os acentos são muito marcados. Então, digamos que na Costa existem certas tradições, seus sotaques. Então eu acho que isso influencia muito. Por exemplo, aqui em Bogotá, o sotaque é mais neutro. Ou seja, cada região tem seus costumes, sim. E digamos que podemos ver mais pessoas de cor, por exemplo, no Pacífico. Ou seja, cada região tem o seu, sim, seu jeito de falar, seus costumes e também certas características.

[...] Sim, bem, o que eu poderia dizer lá... Bem, Não sei, a Colômbia está configurada assim, talvez pelos nossos antepassados, o clima. O que você diz... (E2, 2018).

Bem, digamos aqui como o clima é tão variado de certa forma. Aqui somos temperados, então aqui não há inverno, não há estações, mas os climas são muito marcados em certas regiões. A região andina é mais fria e na parte do Caribe um pouco mais quente. Então, digamos que ao longo do tempo, se configurou certas ideias sobre o que era pertencer a um grupo étnico, de acordo com a localização e os costumes que se reproduzem no mesmo clima. Bem, por exemplo, as pessoas que eram de Boyacá ou as pessoas daqui de Bogotá. Porque muitos anos atrás Bogotá não era como é agora que temos o sol que está fazendo, Bogotá o tempo todo estava super frio, muito frio, então, as pessoas aqui moravam em {inaudível}, os homens com seus chapéus e capa de chuva. Então se criou a falsa ideia que as pessoas de Bogotá eram legais, eram melhores, que as pessoas de Bogotá eram as que mais se pareciam com os europeus porque se vestiam como os europeus, mas era precisamente por causa do clima, não por causa de algo aqui, mas sim por causa do clima. E as pessoas que viviam na costa, que também há muitos anos atrás o clima era mais marcado, então em lugares como em Barranquilla ao meio-dia, as pessoas tinham que ir para casa dormir porque o clima era extremamente quente, então as pessoas não podiam estar do lado de fora nas ruas porque o calor não era tolerável, então as pessoas esperavam. E isso criou um retrato do que é ser uma pessoa na costa. Aliás, muitas pessoas vão te dizer que os Costenhos são preguiçosos, muita gente, e não é por isso. As pessoas começaram a acreditar nisso porque, quando começaram a migrar muitas dessas pessoas para as cidades mais frias, elas já tinham o hábito de, em determinado período do dia, descansar, isso por causa do sol, porque era muito difícil sair para as ruas ao meio-dia, mas isso não acontecia em Bogotá. E então em Bogotá começaram a presumir que era por preguiça. Então não é por isso que existe esse estereótipo de que costenho é preguiçoso. Essa é uma das coisas que as regiões, os climas influenciaram nas percepções históricas que as pessoas têm sobre raças em geral ou grupos étnicos ou de qual região da Colômbia você vem (E3, 2018).

➤ A relação entre ocupação do espaço geográfico e a colonização:

[...] eu entendo mais que foi de alguma forma dizer que o estabelecimento das populações sim, ajudam a determinar a configuração racial da Colômbia, por exemplo , pela parte do Pacífico foi todo um processo de cimarronaje⁴⁹ na selva chocona que se move em direção ao sul , inclusive se fala que eles se concentraram aí porque não conseguiram chegar no Equador. E no Peru novamente na selva, digamos que há ocupação afro. Eu considero que a concentração dessas comunidades sim ajuda a determinar a geografia na Colômbia. Mas quem tem relações ambientais...bom, estes também eram portos estratégicos na época da colonização, digamos, em Cartagena e toda a costa atlântica. E também é o que aconteceu em San Andrés e Providencia. Bem, eu responderia a pergunta mais como a ocupação dessas populações. Assim como as capitais e centro do país sempre foi o espaço da coroa e sempre foi como o avanço para se tornar cidades e não permitir a concentração dessas pessoas que igualmente sempre foram marginalizados, e acontece agora, as pessoas que migram para esses lugares não podem ficar no centro da cidade, sempre ficam na periferia pela questões socioeconômicas e o custo de vida.

[...] Digamos que no momento em que comecei a universidade e tive a oportunidade de aprender mais sobre o território colombiano, percebi que o racismo que existe é mais parecido por regiões, mais regionalizado. Em outras palavras, mais do que ser indígena, do que ser negro ou branco, é mais como se você fosse da costa, ou paisa, ou pastuso, isto é, dependendo da região! É mais um racismo, uma intolerância para a região de onde se vem, devidos os costumes, o modo de falar, os sotaques, porque eles mudam muito! (E1, 2018).

O primeiro trecho (E4) relata uma ideia neutra de ciência frente às configurações raciais e geográficas presente no país que, segundo Porlán (1998), reflete a deficiência de um ensino de ciências em que se ensina uma concepção absoluta das ciências que ignoram os aspectos éticos, atitudinais e procedimentais que a ciência pode fazer nesses campos.

Esses elementos também aparecem na fala da E2, que naturaliza a separação racial regionalizada, levantando diversas hipóteses sem descrevê-las, explicá-las ou relacioná-las com os estudos geográficos e biológicos feitos por Francisco José de Caldas. Em contrapartida, a estudante E3 explica a regionalização dos costumes sem racializá-los, reforçando a visão de que não existe discriminação racial, mas sim regional, como também é colocado pela estudante E1. É interessante observar que as três estudantes indiretamente fazem referência ao período colonial, falando de ancestrais, das lutas dos Cimarrones e ao passado histórico para justificar a questão, como se esse fenômeno que configurou a formação racial regionalizada do país tivesse ocorrido independente dos estudos que se faziam e da visão epistêmica que se tinha na época. A estudante E1 traz a questão social, justificando a

49 O processo de cimarronaje, ou as lutas Cimarrones, constitui-se como as lutas e fugas dos negros do sistema escravagista no período colonial. Cimarrón era a denominação para esses negros que, ao fugir, participavam da formação e resguardo dos Palenques, que eram os espaços de resistências na Colômbia e que podem ser comparados a formação dos Quilombos no Brasil. Ver mais em: MIRANDA, S.A.; LOZANO, S.R.C. Quilombos e Palenques: aproximações entre educação e tradução intercultural. 38ª **Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível: < http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1004.pdf >. Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

marginalização dos negros pelos fatores socioeconômicos, pois para ela o centro do país que, antes era o lugar para a coroa (marginalizando essas pessoas), agora segue tendo um custo de vida muito alto, não possibilitando que muitos negros o acessem. Segundo Ng'weno (2013), a utilização dessas categorias em detrimento da raça como categoria analítica não problematiza o racismo, além de fixar negros e indígenas em uma ambiguidade que caminha entre a modernidade e o primitivismo.

E, por último, quando questionamos como essas estudantes trabalhariam temas sobre evolução ou eugenia, considerando como os estudos do pesquisador Francisco José de Caldas relacionaram os conceitos evolutivos com a geografia e a eugenia – influenciando a formação social e o pensamento racial na Colômbia –, obtivemos pontos de vista muito diferentes. Para as estudantes E1 e E3, as questões sobre evolução e eugenia no que tange às ideias de melhoramento racial, por exemplo, devem ser trabalhadas a partir de exemplos pessoais, isto é, que sejam próximos aos(as) estudantes (e às vezes até de forma exagerada), para que os(as) estudantes percebam através desses exemplos como essas teorias podem ser incoerentes:

[...] nessas aulas, eu faria partindo de algo como de reconhecimento, pois, obviamente, como na sala de aula existem pessoas e crianças, bem, ou o que temos em comum? Bem, nossa forma corporal e tudo mais, e usar o tema do sangue, pediria a todos que falassem sobre suas origens e começassem a formar um debate, porque somos tão diferentes? Bem, fisicamente nos parecemos muito semelhantes, mas por trás disso há diferenças. Primeiramente, como uma questão de seres humanos, digamos essas diferenças e como derrubar essas teorias, como refutar o que está por trás dessas teorias da evolução dentro dos próprios seres humanos. Então, obviamente, o tema homo sapiens, pois, como que partimos do mesmo lugar e se supõe chegou a América essa mudança de tonalidade de nossa pele, de nossas características físicas, colocando-as muito no contexto das crianças, de onde elas vêm.

[...] vamos dizer que o individual é muito importante, é a primeira forma como alguém se vê, como se assume, como se relacionam com o espaço em que vive, assim como pessoa, como um homem, como uma mulher, como um ser humano e, obviamente, falando sobre essa naturalização e explicando que não é assim! Ou seja, que somos iguais, como os vírus, como bactérias, como as plantas, é o que temos de diferente é a forma de comunicarmos, porque, as plantas assim como os animais também o fazem. Temos que deixar claro que, em termos de natureza somos assim horizontal com todos os elementos, claro e também saber falar sobre a seleção natural e como categorizar os elementos. Levando em conta também de onde cada criança vem, seus costumes, algo muito presente como a vida cotidiana. Porque crianças pequenas identificam, por exemplo, os diferentes tipos de cobras: "... eu sei que isso é um falso coral porque isso se move assim, a grama é esmagada de uma certa maneira". Portanto, ter em mente que são coisas do cotidiano que também estão em linguagem científica que nem todo mundo esperava, mas que também é uma forma válida e também é biologia e também é ciência, tem que ter isso em mente! Obviamente é também deixa de lado os temas colonizados e conhecimento biológico ocidental e também entende que aqui nossos processos são muito diferentes no campo de onde cada um vem, é muito diferente (E1, 2018).

Essas coisas são super delicadas porque eu sempre disse que a eugenia é uma muito fascista, certo? Então sinto que são coisas que não tem que ficar, ou seja, que ensinar porque sempre que se nega parte da história que alguém pode sair com as mesmas ideias em alguns pontos e pode repetir porque lhe parece muito legal. Então, é preciso

explicar as falhas dessas teorias, por exemplo, Lamarck. Então, Lamarck fala de umas coisas... Ele não era tão louco, Lamarck tinha algumas ideias que foram bem pensadas para o seu tempo. Mas Lamarck falou sobre algumas coisas quase mágicas, como, eu me levanto um dia com desejo de X, então eu vou conseguir. Eu quero os braços mais longos e magicamente meu filho sai com os braços mais longos. Ele tinha feito uma experiência, eu acho Lamarck ou um antepassado de Lamarck realmente muito racista e também muito machista, fizeram um experimento e disseram que os negros eram negros porque viviam em terra mais quente, porque se queimaram com o sol. Então, o que pretendiam era juntar um grupo de negros e colocá-los quase num congelador e isolá-los porque em algum momento eles se branqueariam, em teoria também poderia juntar um grupo de branco e levá-los para partes mais quentes para fazer exatamente o mesmo, mas ao contrário. Mas era melhor pegar os negros e tentar branqueá-los ao ponto de queimá-lo no frio. Então eu acho que mostrar esse tipo de exemplos que pareciam estúpidos, isto é, mostram que essas ideias são muito estúpidas sem precisar dizer. Eu sei que, se falo isso para uma criança “olha você tem que colocar um negro em um freezer para que ele fique branco”, para qualquer pessoa vai parecer estúpido. Então você cria histórias dessas ideias para que vejam que são ilógicas. Eu também não sei o que acontece comigo, se sou muito idealista, mas acho que tem que chocar as crianças, fazê-los sentirem uma espécie de desconforto na aula, tem que fazer eles se sentirem inconformados com muitas coisas, isto é, preenchem as crianças com inconformidades. Eu sei que soa como zuado, mas acho que quando alguém se sente inconformado, fica incomodado com as coisas, é quando a pessoa realmente começa a pensar em certas coisas. Por exemplo, a grande maioria da população colombiana é pobre, ou seja, há muito poucas pessoas ricas aqui, que estão lá em cima com a grana. Às vezes, quando entro em uma sala de aula, eu lembro eles de que são pobres, isto é, é muito difícil. Mas é como se para lembrá-los. Olha, você pode falar sobre essa questão da eugenia e pobreza, eu vou dar um exemplo, “amanhã vocês vão poder escolher uma super poder, eles vão modificar os seus genes, mas vão ter super poderes. Mas acontece que para ter super poder tem que pagar porque obviamente é um processo que não é barato, então você tem que ter 50 milhões de pesos para poder modificar, quantos de vocês teriam o dinheiro para pagar por isso?” obviamente nenhum. Então, o que vai acontecer é que vão raciocinar que se você quer ter certos genes, você tem que ter dinheiro. É isso que a eugenia faz, é um processo para aumentar as diferenças de classe, porque é para as pessoas com dinheiro. E quem é pobre na Colômbia? Os negros, mestiços, indígenas, ou seja, isso é de longe não só sobre modificar as espécies para que elas tenham uma vantagem biológica sobre as outras, mas sim aumentar a diferença econômica que pode existir. Em outras palavras, é uma questão de responsabilidade, de ética que deve ter um futuro profissional para começar a falar sobre essas questões [...] mostrar essas implicações, talvez exagerada realidade, mas que ajudaria mostrar que se deve sempre ter uma consciência muito crítica quando você começa a falar desse tipo de coisa que para alguns pode parecer melhor, ou seja, por exemplo, o melhoramento humano e quais implicações tem esse tipo de concepção na vida cotidiana de cada um (E3, 2018).

Já a estudante E2 aponta para a dificuldade de abordar esses temas na Colômbia devido à forte influência do catolicismo, mas alerta para alguns fatos históricos que justificariam esse fator e a ajudaria abordar os temas:

Bem, aqui na Colômbia é difícil, porque, digamos que a Igreja é muito forte. Então, falar de evolução aqui é...

Denise: como assim?

E2: É um pouco complicado. Dependendo, por exemplo, da sua classe, vai ter pessoas que não vão acreditar em você porque são muito católicas. Então isso vem mais de casa, digamos dos pais..., porque você pode falar sobre o tema digamos, mas as escolas católicas que existem aqui não sabem como lidar. Ouvei dizer que tem professores que tentam algumas vezes, mas esses tópicos são retirados do currículo,

como "bem, esse tema não vai ser trabalhado", porque existem escolas muito católicas, e é como entrar em controvérsia.

Denise: Mas nas escolas públicas isso também acontece?

E2: não, em público, não. Você trabalha o tema, mas, não se envolve com crenças, muito pelo contrário, se trabalha a temática. E mesmo que, isto é, se as crianças falam "não, eu aprendi assim", digamos, da igreja, você não pode ir contra isso. Porque os pais podem ir à escola e falar "Oh, porque os professores estão dizendo isso". Porque eles nunca vão falar "ah, é que eles não acreditam em Deus", não. Mas de qualquer maneira, Sim, é muito marcante que Deus criou tudo.

Denise: Então você acha que mesmo nas escolas públicas, os professores não trabalham muito nas questões sobre evolução?

E2: Sim, pode ser que alguns trabalhem e outros não. Pode ser que em algumas e falem e em outros não. Mas, como eu lhe disse, nós não podemos influenciar muito no assunto, mas sim tratar o tema, explicar a questão. Mas não "Ah, porque Deus criou tudo", isto é, não podemos nos envolver muito, porque para a igreja seria problemático. Então, como lidar com o problema? Bem, como eu faria... Simplesmente explicaria as teorias, e... Mas não como, como explico... Influyente. Quer dizer, mostrar os dois lados, porque se estou fechado apenas em minha posição posso ter certos problemas, digamos, com os pais e tudo mais.

Denise: E sobre a eugenia, seria como?

E2: Sim, eugenia seria trabalhar ela, explicar, não?! Que não existe raça pura, que todos nós temos o mesmo sangue. Sim, porque, digamos que certas pessoas acham que "Ah, sou preto, sou branco, então temos sangue diferente" que você ainda vê hoje, certo? Então tratar isso como que somos todos seres humanos, temos o mesmo sangue, que não há raça pura como se crê. Embora esse tópico hoje em dia eu trabalharia associando com a Segunda Guerra Mundial, certo? Quer dizer, isso explicaria tudo o que aconteceu [...].

Em contrapartida, a estudante E4 apresenta uma ideia neutra das ciências e dos temas de evolução e eugenia:

Bem, eu trabalharia como é a teoria né! Mostrando o que se tem escrito e o que está teoricamente estabelecido e só. Ver se eles têm dúvidas ou não, sempre com todo o respeito possível que se deve ter ao abordar essas questões e levando em consideração todos os pontos de vista! Não há nenhum ponto de vista ruim, porque todos tem um fundamento que o fez surgir e fazer sentido para a pessoa. Então, por exemplo, sobre eugenia, para algumas pessoas era uma coisa válida para outros não, alguns tinham seus contras e seus prós, os outros também e ambos são válidos. Você não pode ir contra o pensamento de outras pessoas. É claro que você como professor, e que é um papel fundamental que você faça seus alunos refletirem e também deixar seu ponto de vista sobre a aplicação de x ou y coisa para eles, mas que não seja uma coisa forçada, pois, eu não acho que não gera a mudança que você quer, mas sim, com argumentos como um guia, permitindo que eles vejam. O que acontece no caso de que se aplica ou não é mais sobre o método que você tem que usar para ensinar, mas não forçando que mudem certas concepções que eles têm sobre o tema. Ou seja, o seu ponto de vista não tem que influenciá-los, mas sim os argumentos, ensinar pra eles sobre os testes e deixar que eles tomem ou não a decisão de segui-lo, tendo toda a verdade sobre a mesa, digamos, embasada né, porque uma coisa é você dizer algo solto e outra coisa com evidências de como isso deve ser feito.

A partir desses recortes, podemos inferir que as experiências sobre raça, etnia e cultura apresentadas pelas estudantes de certa maneira produzem impactos no que imaginam para sua prática docente, uma vez que a dificuldade em trabalhar a temática racial relacionado a conteúdos de ciências reflete a não utilização e a falta de debate de categorias como "raça" e

“racismo”. Outro fator importante de ressaltar é a questão do catolicismo, posto por E2 como impedimento para se trabalhar conteúdos de evolução nas escolas, considerando a religião como uma tradição fundadora das comunidades imaginadas, como colocado por Anderson (1993), e conseqüentemente definidora do que se deve ou não ser estudado. Evitar trabalhar esse tema é também garantir que discussões sobre a história social do conceito de evolução não seja abordada, além de assegurar a ideia de neutralidade das ciências, como expressada pela estudante E4.

Para analisar essas ideias e experiências apresentadas pelas estudantes, utilizamos como base os estudos dos autores Molina *et al.* (2004), que a partir de um questionário com afirmações sobre concepções de ensino, construíram um modelo de classificação dessas respostas, transformando-o em cinco concepções de ensino:

- *Social cultural*: a ciência é compreendida como uma construção social e as teorias científicas são fundamentais nos contextos que foram criadas (p.157).
- *Excludente*: as teorias científicas são universais e os contextos que as criaram são irrelevantes (p.163).
- *Empirista conceitual*: prioriza o conhecimento empírico (a observação e a experimentação) e compreende a diversidade epistêmica (p.169)
- *Humanista*: pautado na não discriminação e na diversidade de saberes (p. 175).
- *Cientificista*: considera a ciência como universal (p.180).

Nesse sentido, considerando essas concepções e classificando as falas das estudantes, podemos notar que a estudante E4 valoriza os conhecimentos empíricos (observação e experimentação) e compreende os conteúdos de evolução e eugenia como teorias que surgiram com um fundamento, devendo, assim, serem ensinadas com essa abordagem, explicando às(aos) estudantes quem as criou e a função de cada uma –sem problematizar as influências dessas teorias no social. Para Molina *et al.*, (2004) , posicionamentos como esse refletem uma postura eurocêntrica epistemológica, pois trata a ciência como universal sem considerar os contextos de sua produção, configurando-se, portanto, uma concepção excludente de ensino de ciências.

Em contrapartida, as estudantes E1 e E3 apresentam concepções de ensino mais críticas em relação ao conteúdo, apresentando clareza da influência social dessas teorias na vida social, citando inclusive momentos históricos como exemplos, além de sugerirem o reconhecimento do corpo e o “choque de realidade” como estratégias de ensino. Segundo

Molina *et. al.* (2004), o ensino de ciência que contempla a diversidade epistêmica, os aspectos culturais e históricos faz parte de uma concepção sociocultural.

Diante do exposto, concluímos que a compreensão das experiências raciais apresentadas pelos(as) estudantes de biologia pode ser uma grande ferramenta para reconhecer as dificuldades e as problemáticas que esses(as) estudantes possuem quanto à temática racial, permitindo pensar em formas e atividades que contribuam para sanar essas questões durante a formação inicial e a formação continuada.

3.3 O papel do curso de licenciatura em biologia da Universidade Distrital Francisco José De Caldas na inserção do debate racial

O curso de biologia tem duração de 10 semestres e é oferecido no período diurno, com aulas que começam as 6 da manhã até as 18. O plano de ensino do curso está organizado em dois ciclos, sendo o primeiro ciclo o de fundamentação, no qual são apresentados os princípios e saberes básicos da biologia; e o segundo, o de aprofundamento, no qual se integra os saberes biológicos aos pedagógicos. Para tanto, o currículo está organizado em quatro partes: a primeira corresponde às disciplinas que auxiliam os estudantes a compreender os fenômenos das ciências básicas; a segunda equivale à formação pedagógica, didática e à formação do pensamento no âmbito profissional e pedagógico da biologia; a terceira trata da formação científica, investigativa e comunicativa relacionada com as disciplinas de laboratórios e com a formação do pensamento científico; o quarto e último ciclos se debruçam sobre a formação em valores, consciência profissional e responsabilidade cívica no âmbito da biologia⁵⁰.

Não obstante, o currículo apresentado segue os parâmetros curriculares nacionais que, para Fonseca Amaya (2009), é um modelo de formação docente que dá muita ênfase à formação disciplinar, em detrimento de uma formação baseada em novas propostas sobre ensino, aprendizagem e, acrescentamos, à relação social na ciência, na medida em que as entrevistas realizadas demonstraram essa realidade. Quando questionamos às estudantes se durante a formação tiveram oportunidade de discutir questões raciais no curso de biologia, obtivemos as seguintes respostas:

Simplemente não se toca profundamente nessas questões, digamos que já em outros espaços de outras carreiras sim, No meu caso pessoal, eu estava mais envolvida com a educação intercultural com professores como o Andrés Venegas e o profe Guillermo Fonseca, eles são os professores que têm incorporado, não mais em trabalhos

50 Disponível em: < <https://www1.udistrital.edu.co/academia/pregrado/licbiologia/plan-de-estudios/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

independentes, mas sim nas matérias que ensinam. Um é professor de física e o outro professor de estágio. Recentemente houve na semana da biologia uma menina que estava interessada em expor sobre algo como "etnozoologia", a partir de umas tradições que são feitas com os besouros, mas também muito superficial, ou seja, não há apoio profundo para Esses tipos de trabalho (E1, 2018).

Bem, na faculdade, sim, eles devem ter eletivas sobre isso (temas raciais), mas eu não fiz. E nas aulas normais, por exemplo, as que vejo, as obrigatórias, também não. Se tratava o que se lia, por exemplo, se era aula de microbiologia, então era isso que víamos (E2, 2018)

Sim, na verdade não era um tema central da matéria, mas porque a professora que abordou a questão tem um pensamento mais social sobre todo que tem relação com o exercício da docência e mais que tudo, está muito de acordo com o fato de proteger os conhecimentos ancestrais das diferentes culturas e ver a etnobotânica, a etnobiologia como campos que se deveria aprofundar mais, buscar suas bases, observar as culturas, as crenças e as diferentes riquezas de cada um e o que pode contribuir com a nossa ciências. E isso nos possibilitou um espaço para exercitar e ampliar, conhecer outras culturas e outras pessoas que não tem a mesma visão que a nossa (E4, 2018).

Ou seja, podemos observar que não há matérias obrigatórias que façam discussão racial e, apesar da entrevistada E2 afirmar que “eles devem ter eletivas sobre isso”, nenhuma das entrevistadas falou seguramente sobre alguma matéria que seja específica para o debate social e racial envolvendo a biologia. Tanto a entrevistada E1 como a E4 citam o contato com a temática devido à presença de determinados professores e estudantes que possuem afinidade com o tema – inclusive a entrevistada E1 nos disse que Andrés Venegas, professor de física e biofísica no curso de biologia, é também antropólogo e possuía um grupo de estudos sobre biologia e cultura (não dando continuidade ao projeto devido ao fato de não haver gente interessada).

Entretanto, considerando que o campo da biologia e seus estudos pseudo-genéticos foram essenciais para a formação social da Colômbia e criou uma geografia humana colombiana que persiste até hoje através do discurso multicultural do país, consideramos que depender da iniciativa de professores e estudantes para que o debate racial aconteça é também uma maneira de garantir que ele não seja visto como essencial para a formação de um biólogo, posto que as disciplinas obrigatórias e “fundamentais” para formar os “pesquisadores e biólogos reconhecidos” são fragmentadas em fisiologia, botânica, zoologia, entre outros temas que geralmente são apresentados de maneira desconectadas das questões socioculturais, já que quando são conectados à cultura recebem o nome de “etnobotânica” ou “etnozoologia” e não têm adesão dos estudantes, como citou a entrevistada.

Essa ideia que se tem sobre as matérias que são fundamentais para a formação de um biólogo e a fragmentação entre os temas da biologia e da cultura é reflexo da colonialidade do saber no currículo de biologia, seguindo o pensamento eurocêntrico de separação da natureza e do homem, em que o “o conhecimento já não tem como finalidade a compreensão das

conexões ocultas entre as coisas, mas sim a decomposição da realidade em fragmentos com o fim de dominá-las” (Castro-Gómez, 2007, p.82).

Já para Lander (2000), essa é uma estratégia de naturalizar a cosmovisão e organização liberal e ocidental do mundo, uma vez que aborda os conteúdos como se fossem processos naturais da vida e que não possuem intervenções externas, garantindo assim a exclusão dos temas incômodos.

Não obstante, é necessário reconhecer que diante dessa colonialidade presente no currículo de biologia, a presença de professores e estudantes que buscam romper com essa lógica aproximando o ensino de biologia ao homem e à cultura tem se mostrado importante para gerar discussões sobre os saberes científicos desde outras perspectivas, e tem encorajado estudantes a buscarem outras epistemologias em biologia, como é o caso da entrevistada E1:

Então, agora como trabalho de graduação (TCC), eu fiz uma proposta de alternativa pedagógica que é feita pelos Muisca, que é mais do que as reivindicações dos territórios, é como se apropriar dele. É uma escola no território Muisca⁵¹ e o que eles fazem é como resgatar práticas, aprender sobre a vida e aprender o que fazer com o conhecimento. Então, para começar a me orientar sobre isso e eu comecei a me envolver com os profes de um grupo de estudo, que é INTERCITEC – Interculturalidade, Ciência e Tecnologia, em que está a professora Adela Molina e a professora Lya Mojica, que está mais envolvida com a pedagogia infantil. O grupo trata de abordar as questões étnicas independentemente do programa. Então tem meninas que trabalham na parte racial, como por exemplo, identificando elementos [racistas] na literatura colombiana. Mas eu ainda não vi na faculdade nenhuma intenção de nos ensinar biologia, a partir do que está aqui, dos nossos, na nossa linguagem, mas a partir do que está aqui, a partir de nós, da nossa língua, então se não usa uma linguagem científica aceita pelo ocidente não há validade (E1, 2018).

O INTERCITEC é um grupo dentro do programa de pós-graduação sobre estudos interculturais e ciências, e embora esteja fisicamente em um campus afastado de onde ocorrem as aulas de biologia, a conexão entre o grupo e professores do curso ajuda a promover, pelo menos nas aulas de estágio, diálogos mais críticos no campo do ensino de ciência. As atividades produzem investigações interessantes que auxiliam a pensar raça e etnia no campo das ciências. Entretanto, nos estudos citados, o investigado segue sendo “o Outro”, já que os princípios desses conhecimentos biológicos produzidos pelos indígenas Muisca, ou pelos negros na utilização dos besouros, como citado anteriormente por uma das

51 Os povos Muisca, também conhecidos como Chibcha, vivem nos municípios de Cota, Chía, Tenjo, Suba, Engativá, Tocancipá, Ganchacipá y Ubaté, na Região Andina, e sua maioria se encontra na cidade de Bogotá, nos bairros de Suba, Bosa y Engativá. Disponível em: <https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/upload/SIIC/PueblosIndigenas/pueblo_muisca.pdf>. Acesso em: 22 de janeiro de 2019.

entrevistadas, não são incorporados no curso de licenciatura em biologia, pois são apresentadas como investigações exploratórias sobre os aspectos culturais do “Outro”.

Portanto, para além de investigar o “Outro”, se buscamos decolonizar a universidade, é necessário questionar a todo o tempo quem é este “Outro” e quem e como o classifica. Tal movimento permitirá que se elimine esses paradigmas de forma que possamos nos deparar com a pluralidade dos conhecimentos e incorporá-la ao programa curricular do curso. Como elencado por Castro-Gómez (2007), para decolonizar a universidade é necessário pensar novos paradigmas, nesse sentido o autor propõe o paradigma do pensamento complexo, e a transdisciplinaridade nas universidades:

No se trata sólo de que el conocimiento que proviene de una disciplina pueda articularse con el conocimiento proveniente de otra, generando así nuevos campos del saber en la universidad. Esto es tan sólo un aspecto al que probablemente nos llevaría la asimilación del pensamiento complejo, y del cual existen ya ciertas señales, aunque todavía tímidas. Pero el otro aspecto, el más difícil y que todavía no da señales de vida, tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario (p.87)

Essa é uma proposta que nos parece interessante no que se refere à decolonização da licenciatura em biologia, pois ao considerar a diversidade de grupos étnicos reconhecidos na Colômbia, a diversidade de saberes, usos e manejos da natureza podem ser incorporada à matriz curricular, colocando em evidência as vozes que sempre foram silenciadas na Colômbia. Isso permitirá, conforme Santos (2012), que essas vozes deixem o lugar do silenciamento e do confinamento racial, ao qual os negros são submetidos. Geograficamente, isso ocorre a partir da concentração dos negros nas regiões costeiras longe dos Andes e, conseqüentemente, do centro de poder que fica em Bogotá, a capital do país e a cidade com o maior número de universidades. Portanto, pensar na possibilidade de diferentes formas culturais convivendo no mesmo espaço universitário é pensar em derrubar essas barreiras geográficas e possibilitar o acesso dos corpos que carregam de fato as diferentes formas culturais nas universidades para que seus conhecimentos sejam incorporados.; é também proporcionar a entrada de professores negros e indígenas na universidade, para que, com seus corpos, modifiquem, ocupem e se apropriem do espaço acadêmico, possibilitando a diversidade e pluralidade de ideias. Somente a partir de mudanças como essas será possível pensar em uma licenciatura em biologia *decolonial* ou “desde o que está aqui”, como posto por uma das entrevistadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Desenvolvimento Acadêmico “Abdias Nascimento”, que visa conceder bolsas de estudos para estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e superdotação estabelece um marco importante de desenvolvimento acadêmico nas universidades brasileiras. Especificamente o projeto ao qual esta dissertação está vinculada “*A construção de conhecimento e pesquisa no ensino superior: questionamentos e contribuições a partir das matrizes étnico-raciais e culturais e de saberes africanos e afrodescendentes*” oferta a possibilidade de estudantes negros e negras viajarem para instituições internacionais e produzirem pesquisas sobre as relações raciais, proporciona também a esses estudantes seguirem os passos de tantos outros intelectuais negros e negras como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzáles e o próprio Abdias Nascimento para conhecerem espaços produzidos pela Diáspora Africana. Portanto, enquanto mulher negra, a experiência do intercâmbio foi uma imersão profunda que perpassou um processo de aprendizagem intelectual e afetiva com esse novo espaço geográfica, mas que também possibilitou conhecer essas *transatlânticidades* dos povos negros na América Latina, vivenciar o ser *América* de Lélia e conhecer as vivências de outras mulheres negras e professoras que se reconhecem como antirracistas na Colômbia.

Nesse (auto) reconhecimento enquanto pesquisadora em diáspora, encontrei outras professoras de ciências que pensam em um ensino de biologia a partir de outras epistemologias, com trabalhos que resgatam usos e concepções ancestrais e africanos da natureza, a fim de construir um ensino de ciências com uma base antirracista e mais conectado com o contexto social colombiano.

Conversando sobre a construção desta dissertação, uma dessas pesquisadoras me contou que foi aluna no curso de formação continuada a partir da Cátedra de Estudos Afrocolombianos na Universidade Nacional, cujos resultados da formação apareceram em nosso levantamento, em um artigo escrito por Arocha (2007). Essa investigadora também afirmou que sua formação em relações raciais surgiu em cursos de formação continuada para professores e nos estudos em coletivos negros, já que em sua formação universitária não havia um currículo diferenciado que incluísse relações raciais como um tema específico fato que fui observando ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Isso foi uma grande surpresa, pois o que mais havia me motivado em realizar a investigação na Colômbia era o fato das diretrizes sobre etnoeducação e educação para os povos afrocolombianos terem sido sancionadas em 1991, portanto há quase 20 anos. E, por

isso, me propus a analisar como se dá o debate racial no curso de licenciatura em Biologia na Universidade Distrital Francisco José de Caldas, local onde realizei a investigação vinculada ao projeto acima descrito.

Contudo, conforme fui avançando na pesquisa, pude perceber que, na verdade, esses quase 20 anos não são de uma política ativa, mas sim de luta dos movimentos negros para que essa diretriz seja efetivada no campo da educação. Portanto, apesar de não ter encontrado políticas públicas que promovam a efetivação da CEA no campo da educação, a investigação proporcionou contato com iniciativas individuais ou coletivas, permitindo encontrar elementos que abram caminhos para repensar o ensino superior e promover discussões sobre a licenciatura em biologia dentro de uma perspectiva decolonial, e a construção de investigações que interseccionam a biologia e as relações raciais não somente na Colômbia, mas também na América Latina como um todo.

Consequentemente, para análise desta investigação, que seguiu uma abordagem qualitativa utilizando ferramentas delineadas pela metodologia de Estudos de Caso, buscamos considerar o contexto e a conjuntura social aos quais a universidade e esses estudantes estão inseridos; e para evitar uma análise “brasilcentrada”, buscamos um referencial teórico que atendesse a esse pressuposto. Assim, a escolha pelo pensamento decolonial como referencial teórico se deu principalmente pelo fato de perceber que na América Latina, com exceção do Brasil, a discussão sobre raça, racismo e colonialismo no ensino superior tem sido engendrada nos últimos dez anos principalmente por intelectuais decoloniais, em especial na Colômbia, visto que autores como Arturo Escobar e Santiago Castro-Gómez são intelectuais dessa linha e colombianos (BALLESTRIN, 2013).

Para Costa e Grosfoguel (2016), no pensamento negro brasileiro há intelectuais que possuem perspectivas de pensamento que se aproximam da proposta decolonial. Por isso, pensando na proposta do projeto em investigar *questionamentos e contribuições a partir das matrizes étnico-raciais e culturais e de saberes africanos e afrodescendentes no ensino superior*, usar as categorias do pensamento decolonial e o pensamento transatlântico de Beatriz Nascimento nos pareceu interessante, visto que seu pensamento faz intervenções acadêmicas e políticas decoloniais. Assim, a ideia central foi construir as bases teóricas do trabalho desde aqui, com uma maioria de referenciais que partem deste território atlântico que também chamamos América Latina.

Essas categorias nos permitiram encontrar os limites entre a proposta de educação multicultural presente na Colômbia e a realidade das políticas educacionais no que se refere aos grupos étnicos, por exemplo. E o pensamento de Beatriz nos permitiu observar os fluxos e

movimentos dos corpos negros nessa geografia atlântica, o que possibilitou marcar as confluências entre Brasil e Colômbia.

Nesse sentido, o primeiro ponto que ficou evidente nessa investigação foi a percepção de que o debate racial na Colômbia se desdobra conectado aos aspectos da cultura e do território, de tal maneira que tem gerado intensos debates no movimento negro colombiano. Isso tem produzido um movimento no qual esses aspectos não suplantem a importante e necessária compreensão dos modos pelos quais o racismo estrutural opera no país. Há, nesse aspecto, semelhanças com o contexto brasileiro e de demais países integrantes dessa pesquisa, cujas histórias como espaços coloniais são atravessadas pelas especificidades de seus contextos raciais.

Outro ponto evidenciado foi o papel das universidades na Colômbia e quais discussões são vinculadas a essas instituições quanto à produção epistemológica que promovem. E, no que se refere à colonialidade do saber postulada por Quijano (2007), a partir desta investigação observamos que, ao mesmo tempo em que há críticas sobre as universidades colombianas darem mais atenção aos rankings internacionais (COLÔMBIA, 1992) – ao ponto de serem moldadas por epistemologias e um modelo de produção acadêmica do centro, considerando a relação centro e periferia de Santos (2013) –, as universidades interculturais saltam essa relação por serem desenvolvidas dentro de outra lógica de ciências (MATO, 2014).

Assim nos pareceu que a presença das instituições interculturais na Colômbia tem promovido mudanças nas produções acadêmicas referentes ao ensino superior e chamado à atenção de intelectuais e pesquisadores para a possibilidade de criarem espaços, seminários e grupos de estudos que interatuem em construções epistêmicas a partir de outros referenciais.

Quanto às ações afirmativas no contexto colombiano, o modelo quase não absorve estudantes negros, e considerando a investigação de Salgado (2014) sobre o tema, podemos afirmar a necessidade de repensá-lo e assumir a responsabilidade para mudar esse quadro, para que de fato ele possa se configurar como ações afirmativas.

Nesse sentido, durante o intercâmbio tivemos a oportunidade de uma reunião com integrantes do Processo de Comunidades Negras (PCN), o principal grupo articulador entre o governo e as comunidades negras colombianas, para discutir ações afirmativas. A ideia do encontro era para compreender como funcionam as ações afirmativas no Brasil, quantos estudantes acessam e o que a Colômbia precisa fazer para alcançar números parecidos. E uma das questões que levantamos foi a necessidade de reivindicar a identificação racial nas matrículas para o ensino superior, independente se o estudante a acessa pela reserva ou pela

ampla concorrência, pois assim é possível mapear a permanência desses estudantes e construir propostas mais direcionadas. Também discutimos a necessidade de construir cursos pré-vestibulares para a comunidade negra, visto que as notas para entrar na universidade são altas (SALGADO, 2014).

No que se refere à formação em licenciatura em biologia e a relação com a conformação social e racial da Colômbia, identificamos que apesar do conhecimento sobre as pesquisas de Francisco José de Caldas, Lamarck e as teorias eugenistas, as estudantes não possuem clareza sobre a relação dessas teorias entre a formação sócio geográfica do país, o racismo que persiste e as discriminações regionalizadas que comentaram, que por sinal também são racializadas, já que a maioria das discriminações citadas refere-se à regiões com maioria populacional negra ou indígena. Por isso, consideramos que discutir o papel de cientistas reconhecidos na Colômbia, em especial o que leva o nome da universidade é uma proposta importante para se pensar o papel das investigações científicas no passado e nos dias de hoje.

Na análise da matriz curricular e das entrevistas, identificamos a ausência do debate racial e a desarticulação entre as disciplinas ofertadas e a construção de uma identidade docente investigativa. E apesar da Universidade Distrital possuir no programa de Pós-graduação o grupo de estudos INTERCITEC, que é referência no país nos estudos sobre ciências e interculturalidade, a desarticulação entre departamentos está enraizada nas estruturas das universidades, não só na Colômbia, mas em vários países da América Latina, o que pode criar um distanciamento entre as licenciaturas e a pós-graduação, por exemplo. Acreditamos que essa situação dificulta a aproximação dos estudantes com as investigações em ciências e biologia no campo da educação, e faz com que os(as) estudantes não se atentem aos estudos que são produzidos no campo e sigam reproduzindo conteúdos e propostas de ensino de forma acrítica e monocultural.

Entendendo, a partir desta investigação, que o debate racial no curso de licenciatura em Biologia na Universidade Distrital Francisco José de Caldas se dá dentro da perspectiva da interculturalidade, através das iniciativas individuais de professores que de alguma maneira possuem vínculo com o grupo INTERCITEC, pensar na articulação desses professores e desse grupo de estudos com as disciplinas obrigatórias de estágios poderia apontar o fortalecimento do debate racial no ensino de ciência. E visto que a interculturalidade pode ser considerada uma ferramenta pedagógica decolonial (GRANADOS-BELTRÁN, 2016), a partir dessa articulação seria também possível estender a discussão para a decolonização do ensino de ciência.

Por fim, os resultados ressaltam a importância da articulação entre docentes e o trabalho efetivo de coordenação de modo a reestruturar o curso de licenciatura em biologia, rever o plano e lógica curricular para a construção de uma licenciatura que contemple os conhecimentos de matriz africana, que considerem o debate sobre a relação entre ciência e relações raciais a partir da articulação com grupos de estudos e coletivos negros que já estão no espaço da universidade, reivindicando a inserção desses conhecimentos. Ou seja, a universidade precisa ouvir os grupos que a constituem para promover as mudanças necessárias para uma formação decolonial.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jorissa, D.N. Teoria pós-colonial, estudos subalternos e América Latina: uma guinada epistemológica? *Estud. sociol.* Araraquara v.21 n.41 p.273-289 jul.-dez. 2016.

AMAYA, V. Wilmer; AMAYA V. Ernell. Una teoría crítica desde “el potencial no incluido por la modernidad”. In: ECHANDÍA, C.L.P; GÓMEZ, A.D.; Pablo VOMMARO, P. Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica. **Clacso**: Bogotá, 2005. P. 237-254.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. Fondo de Cultura Económica: MÉXICO, 1993.

ANDREWS, G.R. **América Afro-latina 1800-2000**. EDUFSCar: São Carlos. 2007.

ARAGÓN, Maria B. de; VASCO, Carlos Eduardo U.; PARRA, Nubia de; BECERRA M. H.; GÓMEZ, Alfonso S. De la teoría a la práctica en la formación de maestros en ciencias y matemáticas en Colombia. **Revista de la Educación Superior**. Vol. XXXIII (2), No. 130, pp. 99-111. Abril-Junio de 2004, Disponível em: <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista130_S3A1ES.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

AROCHA, Jaime et.al. Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. **rev.estud.soc.** n.27, [online]. pp.94-105, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de novembro de 2017

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2013, n.11, pp.89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

BARRERA, Maria, D.M.; SALGADO, Sara, V.A. Ciudadanías y competencias ciudadanas. **Estud. polit.**, Medellín [online]. n.40, pp.53-75. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-51672012000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de novembro de 2017.

BERND, Zilá. **Racismo e Anti-Racismo**. Moderna: São Paulo. 1994.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: **MEC- SECAD/SEPIR /INEP**, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República. **Diário Oficial**. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm >. Acesso em: 09 de novembro de 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Diário Oficial**. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: 06 mai. 2007.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M.(orgs). **Pesquisa em educação comparada: métodos e abordagens**. UNESCO: Brasília, 2015.

BRUIT, Hector.H. A invenção da América Latina. Anais Eletrônicos do V Encontro da ANPHLAC. Belo Horizonte – 2000. Disponível em: < http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/hector_bruit.pdf >. Acesso em: 09 de novembro de 2017.

CALDERON, Jorge, C. & MENESES, Luis A. **La historia patria de la nación: educación y ciudadanía en Colombia, 1875-1930**”. Convocatoria Pensar el Caribe, 2008.

CAMPOS, Rafael Dias da Silva. **O conde de buffon e a teoria da degenerescência do novo mundo do século XVIII**. Disponível em: < <http://www.ndh.ufms.br/wp-anais/Anais2010/Aceitos%20em%20ordem%20alfabetica/Rafael%20Dias%20da%20Silva%20Campos.pdf> >. Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

CAPES. PORTARIA Nº - 1.129 DE 17 DE NOVEMBRO DE 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/portaria-MEC-n-1129-de-17-11-2013.pdf>>. Acessado em: 01 de setembro de 2017.

CARDOSO, I. A. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar**. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2016. 222 p.

CASTILLO GUZMAN, Elizabeth; CAICEDO ORTIZ, José Antonio, “Indígenas y afrodescendientes en la Universidad Colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras”, en: **Cuadernos Interculturales**, No. 10, Universidad de Valparaíso-Centro de Estudios Interculturales, 2008. pp. 62-90.

_____. Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. **Nómadas**, Bogotá, n. 33, p. 109-127, Oct. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502010000200009&lng=en&nrm=iso>. 05 de novembro de 2017.

CASTILLO, S.S; ABRIL, N.G.P. Colômbia: Invisibilidade e exclusão. In: DIJK, T.A.Van. **Racismo e discurso na América Latina**. Contexto: São Paulo, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **El Imaginario Social Instituyente. Zona Erógena**. Nº 35. 1997. Disponível em <<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>>>. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

CASTRO SUÁREZ, Celmira, En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano. Memorias. **Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe** [en línea] 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85532558010>> acesso em: 05 de novembro de 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: GOMEZ, Santiago, C.;GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** . Universidad Central. Bogotá, 2007.p. 79-91.

COLOMBIA, Ley 70 de 1993, DIARIO OFICIAL. AÑO CXXIX. N. 41013. 31, AGOSTO, 1993. Disponível em: <<http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1620332>>. Acesso em: 30 de novembro de 2018.

_____. **DECRETO 1627 DE 1996**. Disponível em: < <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1321802>>Acesso em 20 de janeiro de 2019.

_____. Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Disponível em: < https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf>Acesso em 20 de janeiro de 2019.

COPETE-MENESES, Y.:A.; Representaciones sociales sobre afrodescendencia: curriculum, practica y discurso pedagógico del professorado. **Entramado**. Vol. 10 No.2, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n2/v10n2a16.pdf>>. Acesso em: 05 de novembro de 2017.

COSTA, Joaze, B., GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>>. Acesso em: 09 de novembro de 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO. 2014. 393 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - **Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, 2014.

CUNIN, Elizabeth De la esclavitud al multiculturalismo: el antropólogo entre identidad rechazada e identidad instrumentalizada . Em: RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Alex. **Conflicto e (in)visibilidade Retos en los estudios de la gente negra en Colombia**. Cali:Editorial Universidad del Cauca ,2004.

DANE. Libro censo. Colômbia 2005. Disponível em: <<http://www.dane.gov.co/files/censos/libroCenso2005nacional.pdf>> Acesso em 01 de outubro de 2017.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400p.

DÍAZ SÁNCHEZ, Edisson. Reflexiones pedagógicas sobre la formación de docentes en los estudios escolares afrocolombianos.**Revista Colombiana de Educación**, [S.l.], n. 69, p. 183-202, 2015. ISSN 2323-0134. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3281>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

DUSSEL, Enrique. **1492 : El encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidade**. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Plural Editores: La Paz, 1994.

ESTEBAN-GUITART, Moises; DAMIAN, Maria.J.R.; MYRIAN Rebeca. Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. **Univ. Psychol.**, Bogotá , v. 11, n. 2, p. 415-426, June 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de novembro de 2017.

FERRET, Rafael. L.; PINTO, Simone.R. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. **Topoi**, v. 12, n. 23, jul.-dez. 2011, p. 30-42. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2011000200030>. Acesso em: 09 de setembro de 2017.

FONSECA AMAYA, G. La formación de profesores de biología a través del diseño, implementación y sistematización de unidades didácticas. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas** [online], p. 2293-2296. Núm. Extra, 2009. Disponível em: < <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/294298/382852> >. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. R.J.: Ed Graal, 1989.

GARCIA, Maria Isabel Mena. El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. **Pedagogía y Saberes**, No. 34 Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2011, pp. 105 – 114.

_____. **Racismo e Infancia: Aproximaciones a un debate en el decenio de los pueblos negros afrodescendientes**. Bogotá, 2016.

GHOTME, Raft. La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962 **Revista científica “General José María Córdova”**, Bogotá, D. C. (Colombia) Sección *Historia*. Vol. 11, Núm. 11, Año 2013, enero-junio, pp. 273-289. Disponible en: <<http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v11n11/v11n11a13.pdf>> . Acceso en: 30 de noviembre de 2018.

GRANADOS-BELTRAN, Carlo. Interculturalidad crítica. Un camino para profesores de inglés en formación. **Íkala**, Medellín , v. 21, n. 2, p. 171-187, Aug. 2016 . Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322016000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Nov. 2017.

HINCAPIE, Luz C. G. Avances en acceso a la educación de grupos étnicos en Colombia y el mundo Misi3n Jur3dica. **Revista de derecho y ciencias sociales**, Vol. 8, N3. 8, 2015, p3gs. 149-167 Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645598>> Acceso en 20 de enero de 2019.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A inven33o das tradi333es**. Paz e Terra: Brasil, 2008.

JIMENEZ, Nidia, N.; GULLO, Maria, A.C.; MONTES, Jorge, E.O. Perception to the literacy process of adults and young natives from Guain3a Department Colombia: Look of the protagonists. **investigaci3n & desarrollo** vol. 24, n.3. 1, 2016. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/6791/8687> >. Acceso en: 04 de noviembre de 2017.

LA HISTORIA CON MAPA. Mapa da Col3mbia. Disponible en: <<http://www.lahistoriaconmapas.com/atlas/colombia-maps/ver-mapa-de-colombia.htm>>. Acceso en 08 de noviembre de 2017.

LAGO DE ZOTA, Alejandrina; LAGO DE FERNANDEZ, Carmen; LAGO DE VERGARA, Diana. Educaci3n para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso instituci3n educativa Antonia Santos, Cartagena de 3ndias, Colombia. **Rev. hist.edu.latinoam** - Vol. 14 No. 18, - pp. 53 – 74 enero – junio 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502010000200009&script=sci_abstract&tlng=es>. Acceso en: 05 de noviembre de 2017.

LANDER, Edgardo. “¿Conocimiento para qu3? ¿Conocimiento para qui3n? Reflexiones sobre la universidad y la geopol3tica de los saberes hegem3nicos”. En: Santiago Castro-G3mez (ed.). **La reestructuraci3n de las ciencias sociales en Am3rica Latina**. Bogot3: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana. 2000.

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Paula Bacellar e. A implantação das cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Rev. Bras. de Educação**, v. 19, n. 56, p. 141-163, jan./mar. 2014.

LYOTARD, Jean-François. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México: Ediciones Rei. 1991

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100075>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996

MATO, Daniel. Universidades indígenas en América Latina. Experiências, Logros, Problemas, conflictos y desafíos. ISEES, N° 14, 2014. P. 17-45. Disponível em: <<file:///C:/Users/LG/Desktop/etnoeduca%C3%A7%C3%A3o/Dialnet-UniversidadesIndigenasEnAmericaLatina-4865366.pdf>> Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

MCGRAW, Jason. Purificar la nación: eugenesia, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930. Revista de **Estudios Sociales** No. 27 Bogotá, agosto de 2007: Pp. 230. Disponível em: <<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res27.2007.04>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

MEC- Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Relator: Francisco César de Sá Barreto. **Parecer**. Seção 1, p. 25, 2001.

MEN- Ministerio de Educación Nacional. serie lineamientos curriculares: Cátedra Estudios Afrocolombianos. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf>. Acesso em: 09 de novembro de 2017.

MIGNOLO, Valter., D. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIRANDA, S, A.; LOZANO, S, R, C. Quilombos e Palenques: aproximações entre educação e tradução intercultural. 38ª **Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1004.pdf>. Acesso em 03 de fevereiro de 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça; REALI, Aline M. M. Rodrigues. **O Professor a ser formado na UFSCar: uma proposta para a construção de seu perfil profissional** In: formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas PIERSON, Aline Helena Campos, SOUZA, Maria Helena A. O e (org). São Carlos: Editora EdUFSCar, 2010. 311p.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/550/551>>. Acesso em: 09 de novembro de 2017

MOLINA ANDRADE, Adela.; MOSQUERA SUAREZ, Carlos, J.; VOLPE, Graciela.R.U.; RÍOS, Lydi.M.; ARCILA, Maria, C.C.; RONCANCIO, Jaime, D.R.; RIVERA, Carmen, A.M.; MARTINEZ, Rosa, I.P. Concepciones de los profesores sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en las ciencias. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, 2014.

MORA MONROY, Gloria E. Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad, desde una perspectiva intercultural. **Forma función, Santaf, de Bogot, D.C.**, Bogotá, v. 29, n. 1, p. 61-80, Jan. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2016000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de novembro de 2017.

MOSQUERA, Juan, V.T. Eugenesia en Colombia. Un problema de justicia social* Eugenic in Colombia. A Social Justice Problem Eugenia na Colômbia. Um problema de justiça social. Universidad El Bosque • **Revista Colombiana de Bioética**. Vol. 11 No 1 • Enero - Junio de 2016.

EM<http://www.bioeticaunbosque.edu.co/publicaciones/Revista/rev111/11_1_03_Tovar_Mosquera.pdf> . Acesso em: 29 de novembro de 2018.

MUNERA, Alfonso. **El Fracaso de la Nación: Region classe y raza en el Caribe colombiano (1717 – 1821)**. El Ancora: Bogotá, 1998.

_____. **Fronteras Imaginadas: La construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano**. Planeta: Bogotá, 2005.

MUÑOZ, Rafael Rubiano. Guerra, nación y derechos A los 112 años de la Guerra de los Mil Días (1899-1902)*. **Opinión Jurídica**, Vol. 10, N° 20, pp. 175-192 Julio-Diciembre de 2011 / 204 p. Medellín, Colombia. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v10n20/v10n20a11.pdf>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2018.

NG'WENO, Bettina. Can ethnicity replace race? Afro-colombians, indigeneity and the colombian multicultural state. **Rev. colomb. antropol.** [online]. 2013, vol.49, n.1, pp.71-104.

PETRUCCELLI, José Luis. A cor denominada. Estudos sobre a classificação étnico-racial. Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: DP&A. 2007

PHELAN, John.L. El origen de la idea de América. **Latinoamérica**, UNAM, nº 2, 1969, pp. 119-141. Disponível em: <http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2975/31_CCLat_1979_Phelan.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 de novembro de 2017.

PINHEIROS, Marcos S. Atos e Palavras: escravidão e liberalismo em Simón Bolívar (1816-1821). XXVII Simpósio Nacional de Historia, **ANPUH** Brasil. Natal. 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370309685_ARQUIVO_bolivar2_1_.pdf> acesso em: 25 de outubro de 2018.

PIRES, M.F.C. *Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação* Revista do IV Circuito PROGRAD: As disciplinas de seu curso estão integradas? **UNESP**. São Paulo, 1996. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/icse/1998.v2n2/173-182/pt/>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

PORLÁN, R. La formación de maestros en didáctica de las ciencias. Análisis de un caso. *Investigación en la Escuela*, 35:33-42, 1998.

Projeto NEAB/UFSCar Abdias, 2016.

QUEIROZ, Marcos V. Lutosa. **Constitucionalismo Brasileiro e o Atlântico Negro: A experiência constituinte de 1823 diante da Revolução Haitiana**. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2017

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, cultura. Y conocimiento en américa latina **Anuario Mariateguiano**, Vol. IX, N* 9, Lima, Perú,1998, pp. 113-122, Disponível em: <<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/quijano-anibal-colonialidad-del-poder-cultura-y-conocimiento-en-amc3a9rica-latina-2000.pdf>>. Acesso em: 09 de novembro de 2017.

_____ Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em:09 de novembro de 2017.

RAMÍREZ, *Oscar Q.* El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá: The Experience of Black Students in Bogotá. **univ. humanist.**, Bogotá, n. 77, p. 71-94, June 2014. Disponible em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072014000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de novembro de 2017.

RATTZ, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz nascimento**. SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Kuanza, 2007.

REINA Rodríguez, C. A. (2013). Historia de la Universidad Distrital: capítulo: la fundación (1948-1950). *Revista Científica*, 1(17), 70 - 86. Disponível em: <<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/4566>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

RESTREPO, Eduardo. Articulaciones de negridad: políticas y tecnologías de la diferencia en Colombia. En: *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires : CLACSO, 2013. P.147-163. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20130719095726/Eduardo_Restrepo.pdf>. Acesso em: 02 de outubro de 2018.

RODRIGUES, Cristiano. Movimentos negros, políticas públicas e desigualdades raciais no Brasil e Colômbia. CLEA. *Debates Latinoamericanos*. Año 12, volumen 1/2014. Disponível em: <<http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4802/Rodrigues.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 de outubro de 2017.

ROJAS, Alex. **Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Aportes para maestros**. Universidad del Cauca. 2008

SALGADO CASSIANI, Aiden, J. Políticas públicas para la población afrocolombiana, negra, palenquera y raizal, en las universidades públicas colombianas 1991-2014.(tesis del maestría) Instituto de Altos Estudios Europeos Maestría en Ciencia Política y Liderazgo Democrático. Bogotá, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Hacia una epistemología de la cegueira: Porque Razon las nuevas formas de “adequacion cerimonial” no regulan ni emancipan? In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del sur: La reinencion y la emancipacion social**. CLACSO: México, 2009. P. 60 – 157.

SANTOS, Doris. Mimesis y bilingüismo ideológico: un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en América Latina. **Forma funcion, Santaf, de Bogot**, D.C. [online]. vol.26, n.1. pp.183-216. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2013000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 de novembro de 2017.

SANTOS, Marcio, A.O. **POLÍTICAS RACIAIS COMPARADAS: MOVIMENTOS NEGROS E ESTADO NO BRASIL E COLÔMBIA (1991-2006)** Tese de Doutorado em Ciência Política defendida no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/4231383/POL%C3%8DTICAS_RACIAIS_COMPARADAS_MOVIMENTOS_NEGROS_E_ESTADO_NO_BRASIL_E_COL%C3%94MBIA_1991-2006_>. Acesso em: 01 de outubro de 2017.

SILVA, P. B.G., BARBOSA, L. M. G. A de. **O Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997

SILVA, Petronilha, B.G.;GONÇALES, Luiz, A.O.**O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos**. Autentica: Belo Horizonte, 2000.

SILVA, Petronilha. B. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVÉRIO, V.; SILVA, P. B. G. **Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: Uma nova perspectiva sociológica**. Relume Dumará: Rio de Janeiro, 2003.

USSA, Édgar, O.V.; PEREZ, Alice, M.G.; SANCHES, Monica, A.C.; CEDEÑO, Elias, F.A. Procesos formativos que favorecen la construcción del conocimiento profesional del profesor en futuros docentes de Biología. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, Colômbia, N.º 56. Primer semestre de 2009. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635250008.pdf> >. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

VIEIRA, Marilandi, M.M.; BAGNARA, Ivan, C. Formação de professores da américa latina no contexto do mundo globalizado. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 437-460, jul./dez. 2015. Disponível em: < file:///C:/Users/LG/Desktop/cap3/sucateamento%20professores%20am.pdf >. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

VILLA, Rafael Duarte; VIANA, Manuela Trindade. Os anos Uribe na Colômbia: Segurança interna e aliança estratégica com EUA na construção do Estado-nação. **Carta Internacional**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 56-73, set. 2016. Disponível em: <<https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/549/294>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

WADE, Peter. Definiendo la negridad en Colombia. IN: RESTREPO, Eduardo. Estudios afrocolombianos hoy: Aportes a un campo transdisciplinario. Universidad del Cauca, Colombia 2013.

WALSH, C., E. Introduccion: (Re)pensamiento Critico y decolonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento critico y matriz (de)colonial: Reflexiones latino-americanas**. Quito: Abya Yala, 2005.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

APÊNDICE A

1. Entrevistas

ENTREVISTAS COM A PRIMEIRA ESTUDANTE: E1

DENISE: Buenos días! Me gustaría saber acerca de tu perfil, entonces tu lugar de nacimiento y tu año de ingreso y terminó en la universidad y cual su motivación para cursar biología?

E1: Bueno en cuanto el lugar de nacimiento yo no soy de aquí de Bogotá, yo nascí en Chiquinquirá en Boyacá, la familia de mi mamá es de allá y viví allí cómo está los 5 años ya después por cuestiones económicas venimos vivir acá. Terminé el colegio en 2011 y primero cursé química. Hice 3 semestres de química en la distrital y me aburrí, muy metódico los cursos de laboratorios. Y empecé a ver el componente de biología y me interesé más y pedí cambio, así que en 2014 yo empecé a cursar biología. Me interesó más como digamos que el abordar la naturaleza desde la biología y más porque comprende cómo tanto lenguaje lo que la matemática y la física y pues la química. Y ya fue crecente mi interés a medida que fui conociendo la carrera. Ya llevo 5 años, me queda un año que es propiamente la última práctica y el de hacer mi trabajo de grado, entonces termino en diciembre del próximo año.

DENISE: y de acuerdo con el censo que hay acá en Colombia los grupos raciales son indígena, gitano, palenquero... y me gustaría saber cómo usted se auto reconoce?

E1: como me auto reconozco? Yo creo que es supremamente difícil, digamos que sí tiene interés como de esta entidad cultural no, porque bueno por parte de mi mamás es de Boyacá y por parte de mi papá viene desde la parte de Antioquia hacia Norte del país, y ha sido desplazada como se dice como por la parte occidental de Cundinamarca. Y pues también tienen como, no sé, vienen de muchos lugares su familia y pues mis apellidos también, yo trato de buscar a partir de ellos como dónde provienen pero pues no evidentemente es supremamente diverso no, una mezcla muy amplia! Entonces a la hora que va a reconocerse entre un grupo a esto siento que no... aún no tengo como la certeza.

DENISE: Pero ni como blanco o mestiza?

E1: no! Ni como blanca, ni como mestiza! Digamos que en biología pues se trata de hacer una orientación de sus principios a partir de sus rasgos físicos pero pues es algo muy muy banal, porque pues igual como te digo, de dos extremos muy diferentes es mi familia

entonces no, es una mezcla muy profunda, Entonces no el momento pues diría abiertamente mestizo pero no como identidad mía propia, no! Aún no tengo respuesta para eso!

DENISE: Listo, comprendí. Bueno y ahora es la segunda parte a cerca de las relaciones raciales y la sociedad, si?! Bueno, Francisco José de caldas que es el nombre de nuestra Universidad, también fue un gran científico colombiano que a partir de las ideas de Lamarck acerca de la adaptación del medio ambiente produjo muchas investigaciones acerca de las regiones de Colombia, como el clima de determinadas regiones influya en la manera de sus habitantes. Entonces me gustaría saber si para usted cómo estos estudios que él hizo influyó en la configuración racial de Colombia?

E1: Pues, yo tengo entendido que el trabajo que hizo Francisco José de caldas fue más como el tema de la parte geográfica, pero es cómo el reconocimiento fue a el pero el trabajo también se ve como otras personas si?! y eso de cómo influyó en la configuración racial colombiana

DENISE: Sí , es que cuando llegué a la universidad distrital yo gané un libro acerca de él y bueno, en sus libros se habla que los negros viven Pacífico o en Caribe porque son tierras donde tiene sol y a ellos necesitan esto y bueno unos estereotipos que hoy sabemos que son estereotipos sí! Entonces es un poco de esto, o sea, como este pensamiento influyó en cómo es hoy Colombia, si?

E1: Ok entiendo! Pues yo entiendo mas que fue de algún modo , digamos que los asentamientos de las poblaciones si ayuda determinar la configuración racial de Colombia sí obviamente digamos por la parte del Pacífico que es todo este proceso de cimarronaje en la selva chocoana y cómo se desplaza hacia el sur . Cómo incluso también se dice se concentren ahí y no alcanzan a pasar hacia Ecuador y ya en Perú otra nuevamente en la selva digamos que hay asentamiento afro. yo considero concentración de estas comunidades si ayuda a determinar la geografía en Colombia. Pero que tenga relaciones en cuenta ambientales, pues ya que estos también fueron puertos estratégicos de el momento de la colonización, digamos que Cartagena y toda la costa atlántica sí! Y también lo que ocurre en San Andrés y Providencia. Pues, respondería a la pregunta si quieres más como el asentamiento esas poblaciones. Igual que las capitales y centro del país siempre fue por el momento el espacio de la corona y siempre fue como el avance a convertirse en ciudades y todo y no permitió la concentración de estas personas. Igual siempre fue

marginalizado y pasa ahora. Las personas que migran a estos lugares no pueden mantenerse en el centro de la ciudad siempre la periferia es por cuestiones da propiamente socioeconómicas y cuando el costo de vida.

Denise: Si, bueno! Y la otra es a cerca de las ideas de la eugenesia, pues fueram muy fuertes acá en siglo XIV, pues para la educación en Colombia era necesario para cursar bachillerato y la maestría tenía que tener una como una hoja de vida o algo así, en que habla que usted era pura sangre, o sea, no podía tener sangre indígena, o negro, sólo ascendencia española. Entonces me gustaría saber si para usted como esta teoría de las ciencias naturales ayudaron a construir la nación colombiana y cuál es el impacto de esto en el racismo que hay acá?

E1: Digamos que en el momento que he iniciado la universidad y tengo la oportunidad de conocer más el territorio colombiano, me ha dado cuenta que el racismo que hay es más como por regiones, mas regionalizado. O sea, más que independientemente de que sea indígena, eres negro, eres blanco, es más como se eres costeño, eres paisa, eres pastusos, o sea, dependiendo de la región! Es más un racismo, una intolerancia a la región dónde se provienen, por costumbres, por la forma de hablar, por los acentos, porque cambian muchísimo! Y si evidentemente yo creo que se ve todavía que muchas personas que alcanzaron cómo acceder a la educación son personas con dinero, personas de castas, españoles y eso. Pero que tenga como la importancia propia, si claro! Pues ahorita digamos que no se evidencia tanto así, pero, digamos que sí que se ve la concentración de estas personas en las universidades privadas si, que pues todos son blancos, todos son rubios, todos tienen dinero y tiene esta facilidad de pagar una universidad tan costosa. Y si las personas que reciben como una beca también son marginados, pues primero evidentemente por la clase social, y por evidentemente que no lo he vivido, pero si, sé que es muy fuerte por la cuestión de la diferencia económica, del estrato económico. Y si estas teorías se quedó como muy evidenciado en las clases sociales, digamos que en el momento yo hice que aquí en Colombia también hay esa intolerancia, indiferencia, más a las clases sociales están muy marcados, sí. Y pensando que hay una escala, eres de estrato cero o estrato seis y con respecto a eso se ubican en la ciudad, pues, bueno digamos que esté como catalogados y numéricamente eso ya es muy fuerte, y pues así mismo es el acceso a estos espacios incluso lugares públicos restaurantes, bares, que te ponen como un paro, como “bueno no tienes ropa” y es para persona con dinero entonces no puedes entrar y pues eso en cuanto teoría de las ciencia naturales... No pues yo creo que a la hora como

de seguir propiamente replicando la información de lo que se tiene desde este siglo acerca de las ciencias naturales...como no sé... teorías de relaciones no horizontales si no verticales, hierarquias, como lo que más tiene precisamente es lo que más tiene oportunidades, más puede ser! Entonces como que lo quieren ver reflejado normalmente en elementos de la naturaleza que somos nosotros como seres humanos, como sociedad e eso. Digamos que lo recuerdo a parte por mi experiencia en el colegio que siempre ponen como ejemplo como el que tiene dinero puede hacer esto y esto igual que en la naturaleza que un animal que tiene las patas muy largas puede agarrar, porque es más rápido y no sé... en cuanto eso podría ser rico y tal vez tiene como sus repercusiones ahora, pues las clases bajas mi familia, incluso en el momento también lo he experimentada como esa forma de resignarse a no poder acceder, al no poder hacer, evidentemente por la cuestión económica. Y que la cuestión de la universidad pública, bueno al menos en la distrital es una universidad que también es la universidad de los pobres si, entonces por eso la sede se ubican hacia el sur, o en las partes más peligrosas de la ciudad más lejana y además tenía una restricción a la que tú puedes entrar a la universidad sólo si tenías como estrato tres no máximo, ya después no podía ingresar, porque era una universidad pensada pues para las clases bajas, pero ya se fue como está el 2009 ya después eso vino cambiando y ya puede acceder cualquier persona. Y en la nacional pasaba lo mismo que eran personas de estrato bajo que accedían a la universidad, porque es de prestigio poderte pagar a los Andes, la Javeriana. Pero pues ya eso ha venido cambiando porque pues tienen como superado ahorita en investigación y reconocimiento y ahora las personas la mayoría de personas que entran a la universidad y son personas pudientes ya una clase de élite muy marcada.

DENISE: Entonces acá la universidad pública era para quién es pobre?

E1: No caso a distrital.

DENISE: En la nacional empezó así o no?

E1: No necesariamente con esta intención. Ahora digamos que en el caso de la universidad distrital si, fue pensada como en personas de bajo recurso que no pueden entrar a la universidad, que les queda cómo fácil llegar, entonces por eso ubicase aquí sobre a la circunvalar, arriba en allá en Bosa, en Ciudad Bolívar y después es aquí en centro, pero pues su intención era cómo la universidad llegar a esas personas, a estos sectores de la ciudad. Y incluso recuerdo que tú pagas la matrícula acorde a tu estratégico Y si estudias en un colegio privado también de eso depende tu matrícula de \$60000 a

5000000 millones, y yo creo que eso así va se desencadenando como acciones dentro de la universidad también de discriminación por estrato económico.

DENISE: Bueno, ahora ya hablando de la universidad, me gustaría saber si en su universidad cuáles son las oportunidades que se tiene para hacer debates a cerca de la raza, o etnia? Usted ya tuvo la oportunidad de hacerlo? Hay alguna materia específica, o no sé, un fórum lo que sea?

E1: Pues sí obviamente la universidad tiene su espacio abiertamente para hacer posible los debates que uno desea obviamente sobre raza o etnia, se que son constantes si, digamos que desde la parte el programa biología no! Siento que se trata de abarcar muy superficialmente solamente las materias del componente pedagógico, pero solamente es como muy poca la gente interesada, porque también se tiene como elección de querer ser un biólogo pero pues abarca la parte pedagogía, y como aquí está denigrada la profesión docente entonces no! Simplemente no se tocan como fondo estos temas, digamos que ya en otros espacios de otras carreras, digamos que en mi caso personal, yo estaba más involucrado en cuanto a lo que es la educación intercultural con algunos profes el profe Andrés Venegas Pues el profe Guillermo Fonseca con ellos, son los profes que se ha abarcado pero pues ya no más por trabajos independientes que propios de las materias que imparte. Un profesor de física y el profe de la aula experimental. Hace poco sí hubo en la semana de la biología una chica que se interesó en abrir algo sobre la cómo “etnozoología”, desde las tradiciones que se hacen con los escarabajos, pero igual también muy superficial, o sea no hay como un apoyo profundo a estos tipos de trabajo. Entonces ahorita como mi trabajo de grado, hice una propuesta como una alternativa pedagógica que se lo hace los usca, es como más que las reivindicaciones de los territorios y eso es como apropiarse de él. Es un colegio en territorio muisca y lo que hacen es como rescatar prácticas y aprender a caminar la vida, aprender a saber qué hacer con el conocimiento. Entonces para empezar como asesorarme en eso ya empecé a involucrarme con las profes de un semillero de investigación, que es INTERCITEC – Interculturalidad, Ciencias y Tecnología, que está la profe Adela Molina la profe Lya Mojica y esa esta mas con y la pedagogía infantil. Pero sí se trata de abordar de manera independiente a los programas estos temas, por el lado pues propio étnico. También hay chicas que trabajan en la parte racial, cómo en identificar elementos en la literatura colombiana pues obviamente no he visto todavía que como en la universidad como un deseo propio de enseñar la biología pero desde lo que hay acá, desde nosotros, nuestro lenguaje entonces que si no se usa el

lenguaje científico propio aceptado por ella lo occidental pues no, no hay una validez sí. No hay de fondo todavía, no sé allá en la parte de posgrado el profe Andrés Venegas he hecho trabajos muy bonitos, él se le acabó el doctorado de la profe Adela y él es de física. Él es antropólogo y físico se encarga de enseñar en física y en biología, biofísica y práctica dos. Pero pues no tenía un semillero de biología y cultura pero lo dejo quieto porque no hay gente interesada. Sí digamos que hay esta fragmentación como se la biología no se compromete a los temas de la cultura estás son temas de la gente de sociales, y lo dejan a lo lado porque como esa certeza quiere ser investigador, biólogo, reconocido eso si pasa con los chicos, mis compañeros.

DENISE: Y por qué usted cree que la universidad no hace muchos eventos acerca de estos temas? Usted dijo que en la semana de la biología había una chica sólo que hizo una cosa, pero que no tuvo mucho apoyo, sí. Entonces porque a la universidad no les importan estos temas?

E1: Pues digamos que yo creo que sí se hay un apoyo grande por parte de la universidad y pues yo lo hizo como si tienen como impacto este tipo de trabajos y tipo de intenciones pero en otros programas en biología no. Pues que son rollos propios de la biología y de química por supuesto. Pues parece que hay como una fragmentación física, incluso ahora en la situación del paro, en que la gente de biología y química completamente aparte que no tiene nada que ver con el resto del campamento y el resto la universidad, de la facultad. Pero la universidad, yo considero que si se apoya y sí presta el espacio para ese tipo de eventos y proyectos, da el espacio para que se den en la universidad se mueven muchísimas intenciones de querer cambiar no lo que enseñan en la universidad de empezar dejar de replicar la información y conocimiento y asumir y tomar posición frente a eso. Yo creo que ya no es como un libro del bloqueo que ahí en la cabeza de creer que las ciencias van muy aparte de las humanidades y más reconocimiento propio y asumirse dónde estamos y entender como lo importante de ir a la universidad estudiar. Pero si, la universidad sí brinda el espacio para eso tipo de evento y eso tipo de actividades.

DENISE: Bueno! Y en su currículo de biología hay alguna materia que hable acerca de las diferentes cosmovisiones, o que relacione la historia de la ciencia con la sociedad colombiana? Se hay alguna materia que hable un poco de eso?

E1: Pues dentro del currículo yo considero que sí, no sé cuántas materia hayas visto, porque hace poco cambiaron el programa para tener más componente pedagógico y es más

superficial el de biología, o sea, más amplio. Por ejemplo, ahora se ve en el curso de botánica, yo alcancé a ver lo que fue plantas vasculares y no vasculares y sistemática y fisiología como más fragmentada. Entonces en el currículo antiguo de biología, si tenía epistemología de la biología, una materia muy bonita pero igual se le da como la vista occidental, sólo Bachelard, pero propio y que tengo que abordar la historia colombiana de la ciencias, la biología en Colombia, no se hace, se debate pero si siempre cundo quien tenga interés. Pero es una materia que la gente no va a clase, el profesor también es como “bueno quien se interese viene” sino pues no permite la profundidad, entonces es una materia, es un espacio que realmente no se aprovecha. Y bueno digamos que las clases en que se interactúa con los estudiantes y se evidencia como todo esto rollo propio a la hora de enseñar, qué es didáctica de la biología y la aula experimental. Digamos que también permite y de hecho yo empecé con esto trabajo wiska en la aula experimental, y si permite y si es posible, pero el profe también tiene como su rollo con querer ser muy dogmático en su forma de cómo uno debe realmente ser profesor de biología que debe enseñar una sola biología, o sea, si ya lo permite pero pues igual sin poner sus ideas para los estudiantes y muchas conductas. Pero pues si evidentemente el profesor es muy bueno en digamos que dando las herramientas para empezar a abordar estos temas. Pero no igual he visto que son propiamente los estudiantes.

DENISE: Entonces hay una materia, pero la gente no vá? Y es obligatoria?

E1: Si, como esta epistemología de biología, pero no habla del contexto colombiano. No es complementaria. Pero nunca se asume desde la biología de Colombia, siempre son visiones externas.

DENISE: Y usted ya he tenido una clase con profesor negro?

E1: Sí. Muchas clases, no en biología. Tuve pues las que son de artes, las electivas que tomaba música, creación literaria, danza, pero no en biología. Estas son electivas de artes, estas si yo tenía profesores negros, en biología no, ni profesor, ni profesora. El profe Andrés Venegas en un momento mencionaba que tiene como ascendencia indígena y por eso su rollo es mezclar la antropología con la física su ciencia y que se desenvuelven en este campo, pero pues igual no como que él que da mucha trascendencia el tema.

DENISE: Y usted cree que cambiaría alguna cosa si usted tuviera más profes negros en la biología?

E1: Sí claro! Evidentemente si porque, yo sí creo que de algún modo con todo este proceso del racismo de la historia que hay detrás de cada personas, de algún modo las personas afros tienen como una fuerza y adicional y es como querer evidenciar y marcar cómo fue obviamente su historia pero también.... no sé cómo decirlo.... si evidentemente como un impacto en cuanto a lo que hizo y su relación con el contenido evidentemente a tenerle como otro análisis, otra perspectiva de las cosas y en biología sería increíble! Y evidentemente porque no sería una persona de la ciudad, no puede llegar como una persona estática, quieta sino activa y para biología sería muy agradable.

DENISE: Listo! Y bueno esto ya hablamos un poco... pero, en la universidad hay pocos jóvenes negros e indígenas que accedan a la universidad, sí. Entonces usted percibe esta composición en su universidad?

E1: Sí, bueno incluso hace poco en biología, llego un chico en cuarto semestre él pertenece la Sierra Nevada él es arrubaco, pues es una persona que de algún modo tiene sido seleccionada por su comunidad para que venga aprender si toda la parte de las ciencias y sea profesor nuevamente allá. Y bueno he visto también en otras carreras ciencias sociales, en lengua castellana chicos que ya he sido titulados si. y evidentemente ellos son como centro de atracción por lo que comparte, por las experiencias, por su forma de comunicar las cosas y entenderlas, si! Y he tenido la oportunidad de compartir con él y se siente un poco como frustrado por no poder comprender cosas como de matemáticas y eso sí, que él sabe que tiene su importancia pero no la sabe, ya como que no lo comparte con los estudiantes o con el profesor sino que simplemente deja ir a clases como que después les presta atención a esa materia. En biología también hay muchas personas negras, ya en el último semestre de verdad en el primero semestre no los conozco. En general de la universidad sí creo que sí se evidencia.

DENISE: Y porque usted cree que jóvenes indígenas casi no accedan a la universidad como a la Distrital, por ejemplo?

E1: Bueno, en la Distrital, de hecho la universidad en el momento de su admisión tiene como un espacio específico para aclarar eso, sí tú perteneces como alguna comunidad indígena, incluso tiene una prioridad para acceder a la universidad. Hay también personas que fueran desplazadas pela violencia y eso tienen como esa prioridad....Digamos que conocí chicos que han entrado a la universidad conmigo se han retirado porque son personas que no son de la ciudad, y el costo de vida es muy elevada de lo que no les

permite cómo mantenerse, porque tienen que trabajar y estudiar por qué apoyo económico por parte la universidad no hay, entonces es muy complicado por ese lado también. Es cómo en el caso del colegio ni que yo estoy trabajando, los chicos... Pues bueno ahí un consejo de etnias que plantearon los niños, niños negros niños de muchos lugares, de Venezuela, es abierto para todas las personas que quieran participar y ahorita que fueron a las universidades hablaban de eso, era porque pues de alguna forma también el legado y la historia y la visión tienen sus padres son como de que “No, porque somos pobres, hay que asumirnos como pobres, que no hay oportunidad para la universidad, que no hay que perder tiempo en eso, hay que buscar trabajo y empezar a crecer trabajando ascender en un trabajo y eso”. Y una chica negra que me cueteaba eso, que su mamá le dice como que “hay no perder el tiempo ya le van a hacer lo mismo, eso no sirve para nada más bien póngase una vez a buscar un trabajo de mesera de limpiar... o sea también va como desde no quiere replicar la situación de esas personas que sufrió todo eso proceso de estar marginados a llegar a la ciudad y en contraste con el contexto fuerte y creer que pues va a seguir igual en sus hijos y eso, pero sí...

DENISE: Y usted está haciendo ese trabajo con una clase de que edad estos niños?

E1: Ellos tienen entre 15 y 17 años, son chicos que ya están saliendo, que ya están se graduando. Entonces yo creo que no solo para ellos, para todos la cuestión del desplazamiento en la ciudad si es muy costoso, el costo en la ciudad es brutal es muy elevada y no permite que uno pueda cómo mantenerse en la universidad, pues en la universidad no hay nada propiamente un apoyo. Tenemos el momento el apoyo alimentario (yo nunca he podido acceder a él porque es muy limitado y para muy pocas personas) del resto no! Pues así mismo como que hay un hacinamiento incluso en la universidad lo que hace extender los horarios, entonces las clases son desde las 6 de la mañana hasta las 10 de la noche, lo que no permite que uno con facilidad pueda cómo organizar un tiempo de estudio y un tiempo de trabajo, no lo permite!

DENISE: bueno y ahora cerca de la enseñanza de la ciencia.... entonces para usted que se deben enseñar un profe de ciencias?

E1: Yo creo que inicialmente la relación de los estudiantes de las personas, como pues como seres humanos con la naturaleza, evidenciar que hay equilibrio con la naturaleza equilibrio completo y absoluto de que somos también un elemento más de la naturaleza que por esa condición de racionamiento de poder comunicarnos y poder hablar de esta

forma no nos hace superiores a los demás elementos de la naturaleza esto se cree que es algo importante inicial y Pues digamos que en caso de querer abordar esto no teniendo una postura antropocéntrica, porque por ejemplo, yo siempre traté de evidenciar de los fenómenos naturales biológicos en el cuerpo, como primer escenario donde uno puedo entender todo esta reacciones todo lo que pasa como función en la naturaleza pero pues igual es también te deja como en casi ya que solamente a trascender de ahí de la comprensión de esos fenómenos en tu cuerpo a generalizarlos es un poco complicado. Pero yo creo que inicialmente cómo profe de biología obviamente qué voy encaminar como sale la relaciones biológicas a las relaciones humanas sociales que se tienen pues ahora cambiamos temas profundos como el origen, la biodiversidad, desde el punto natural y dejando como un lado esos conceptos occidentales de la historia plana que siempre uno nos quieren contar, hay que replicar, porque incluso al currículo de los colegios exige a uno como enseñarlo esa forma.

DENISE: y bueno como podemos pensar la enseñanza de la ciencia ante la diversidad racial que hay acá en Colombia? Usted cree que la enseñanza de la ciencia debe ser distinta para las regiones culturales? cómo hacemos para que esta ciencia sea mas próxima de la gente?

E1: Bueno, digamos que sí, yo considero que sí, tienen que estar de acorde a cada uno de los espacios, si. Pero al espacio físico geográfico y no por las personas digamos aquí en el caso de Bogotá, si hay una concentración de personas de muchos lugares. Si obviamente voy a tener como una configuración acorde a en.... O sea, un escenario donde las diferencias son muy evidentes que cada quien va querer mostrar más de lo que es de lo que sabe de dónde viene y es una experiencia muy bonita que tuve en el colegio si son 45 niños solamente 10 son de Bogotá el resto son de Tumaco de la Costa, de Venezuela, y es como querer entender porque las actitudes de cada uno: por el otro habla más fuerte, porque el otro grita, porque el otro es más pasivos, si. Entonces yo considero que si evidentemente se va a tener en cuenta ese tema de la biodiversidad el origen de saber cómo son las diferencias pero pues igual y todos configuramos lo mismo. Sí considero que deben estar de acuerdo a cada una de las poblaciones la enseñanza de las ciencias.

DENISE: y acá en Colombia hay un curso de etnoeducación con contenidos de etnociencias. Para usted cuál la importancia de este curso para el enseñanza de la ciencias?

E1: Bueno, enquanto la etnoeducacion no la verdad nunca he tenido contacto y no conozco como a profundidad esto, pero siento que algo no va como más a regiones específicas y siempre lo pienso como en el espacio en el que me muevo, como Bogotá, el lugar donde yo vivo, por ejemplo yo vivo muy a la periferia de la ciudad, yo vivo lejos de todo, si y incluso es una zona rural todavía, y el contextos eso es gente de todos lados. Entonces consideró que es más como una un escenario multicultural dónde se debería tener una interculturalidad en cuanto a todos los temas sobre todos los de educación. Y bueno, digamos que la idea me dá mas interés por eso propriamente por planes así como eso, como interculturales, aprender del otro de estos diferencias y bueno... hoy me enteré tener como también una importancia dentro de lo que se habla de etnoeducación por igual intentar que pues no todos somos iguales que esas diferencias son evidentes y son muy marcadas, y que le arde una educación inclusiva incluso también es un poco pragmática porque juego de roles y poderes y como es de donde yo me sumo y todo para incluirte para yo permitir te si? O que quiero configurarte de las cosas para que tú puedas hacerlo cuando hay que tener que tu forma tu naturalidad es diferente tu forma de acceder al conocimiento son otras si.

DENISE: Listo, bueno... Y antes del papel que las Ciencias Naturales tuvo en la formación nacional como usted abordaría el tema de la eugenesia o de las teorías de evolución como Lamarckismo y darwinismo y como usted haría una clase? Como explicaría a los niños lo que fue la eugenesia ...pensando que estos teorías fueram utilizadas para la formación social no solo en Colombia pero en toda America Latina.

E1: Pero bueno digamos que aquí hay un modulo llevaría ellos a un cambio para una superioridad que es evidente como que en las personas y como no se abordan los temas, por ejemplo, lo de genes diferentes, o sea , de genes afro, de genes indígenas, como que nunca se tiene en cuenta en esas clases, hacerlo como partiendo de algo digamos que de reconocimiento, pues , obviamente como en salón de clase hay personas y niños, bueno , o que tenemos en común? Bueno, nuestra forma de cuerpo e todo, y tomarle la temática de la sangre le pediría a cada uno que hablase de sus orígenes y empezar a formar debate, porque somos tan diferentes? Pues físicamente nos vemos muy iguales pero tras de eso hay esas sus diferencias. Primeramente como una cuestión de los seres humanos digamos, estas diferencias y como tumbar estos teorías, como desmentir lo que detrás de estas teorías de evolución dentro de los propios seres humanos Entonces obviamente el tema del homo sapiens de como si partimos del mismo lugar si dónde se supone que llegó a

América este cambio de tonalidad de nuestra piel, de nuestros rasgos físicos, ponerlos muy en contexto de los niños, donde vienen.

Bueno en este colegio que te comentaba sigue un niño que dice yo soy de Condoto de Chocó y yo no entiendo nada de eso, yo solo sé bailar, solo sé cantar, tocar música y como se no, bueno como solo sabes esas cosas y no sé matemática, no sé inglés no me va a pasar el año, sí. Entonces es como rescatar estos elementos entenderlos también que de algún modo vá a dentro del cambio entre circulación del pensamiento de nosotros y ya empezar a trascender le como a los demás elementos que hay en la naturaleza que presiento que iba a ser un poco más sencillo allí, Pero pues sí partiría como propiamente desde el origen de la diversidad tendré muy en cuenta que somos personas completamente diferentes y ya no se mas que pensarlo.

DENISE: Entonces como mezclando el social con el biológico....

E1: Sí, digamos que el personal es muy importante es como primero ver uno cómo se asume, siguen en el espacio, en el que está así como persona como hombre como mujer como ser humano y obviamente hablando de la naturalización sembrando de que no.... O sea, que somos iguales como virus, como bacterias, como plantas, que pues tenemos obviamente diferencias en cuanto a la forma de comunicarme, las plantas también lo hacen, las animales también lo hacen, pero sí teniendo claro qué en cuanto naturaleza somos así horizontales con todos los elementos claro y también sabes tenerlo un poco presente en cuanto la selección natural y cómo categorizar los elementos. Teniendo en cuenta también de donde es cada niño, sus costumbres, algo muy presente como la cotidianidad. Porque niños pequeños identifican por ejemplo en el pasto alto los diferentes tipos de serpientes, entonces yo sé que esta es una falsa coral porque esa se mueve sí, se aplasta el pasto cierta forma. Entonces tener en cuenta que son cotidianidad que también están propiamente en el lenguaje científico que no todo mundo esperan, pero que también es una forma válida y también es biología y también es ciencia, entonces tener muy en cuenta eso! Si obviamente dejar a un lado sus temas colonizados y conocimiento biológico y occidental y también entender que aquí nuestros procesos son muy diferentes en el campo de dónde viene cada uno es muy diferente.

Pues si te puedo compartir el tema de aula experimental trabajé el tema de sistema circulatorio entonces son 45 niños todos de chiquita en el salón entonces abarcar el tema, bueno el colegio tiene este modelo, entonces ellos manejan cinco pedagogías diferentes:

la pedagogía de la contemplación, de las memorias, de las cuencas (las cuencas hídricas está basado como en el reconocimiento del territorio) entonces todos desde acá llegamos a un territorio que es MUYSKA, pues los muyskas la importancia que tuvo en la organización de Bogotá, entonces Queda en el suroccidente Entonces todos por todos los cerros orientales nacen ríos y todos van como paralelamente y desemboca en el río Bogotá y el río tunjuelito el colegio queda en el justo en la cuenca del Río Tunjuelito. Y entonces como entender, bueno que pasa con este río, porque el barrio se construyó este lado, porque todavía Hay vacas, hay el Imperio de la coca si. Entonces entender todo lo que pasa en este barrio Sí porque....bueno entonces Si eso es como primer de todo, es de la contemplación entonces propuse varias actividades cómo vamos a reconocer nuestras venas como son configuradas en nuestro cuerpo, por donde pasa sí, empezar a comprender estructura el sistema circulatorio. Ahora é la cuestión de latido del corazón entonces hicieron como estos estetoscopio caseros con vasitos y escuchar el latido de mi corazón y el de mis compañeros y que pasen entendernos y explicando cómo iban armando la estructura de las venas con el corazón la importancia de la composición de la sangre. Que pasa todos tenemos sangre igual? Cómo está compuesta? Y ahora vamos a mirar nuestro color de piel...qué diferencia hay ahora, porque denota el color de piel y hablamos un poco de eso el origen de cada uno Entonces de dónde vengo? de qué región? porque estoy aquí en Bogotá? y eso! finalmente puedes entender como la importancia del flujo sanguíneo y que sí mismo el flujo de la sangre en nuestro cuerpo para que funcione debe ser también en nuestra comunidad de nuestra población. Por ejemplo más claro el transporte en Bogotá, porque todos detestamos a transmilenio y eso transporte es horrible . Entonces esto es así como la importancia del flujo de un líquido de algo en el cuerpo si? lo que me mantiene vivo con fuerza la razón por la cual yo me desplazó el momento de un lado a otro, entonces no venir a entenderlo y repicarlo en nuestra cotidianidad, como llegar a la casa, tomar el bus e esas cosas. Fue un trabajó muy bonito y finalmente lo que hicimos fue también un tejido, los chicos tejen, en colegio la profe los enseña a tejer, es un colegio público, pero son profes que se han tomado y la guerra en el colegio para poder cambiar eso no entonces el componente de biología, no es solo biología, ni matemáticas, ni física de biología y química se llama sabiduría de la madre tierra, entonces es como estos elementos interdisciplinarios, que todo se completa, todo se mezcla.

Hicimos ejercicios de sentí la presión sanguínea y medirle y hacer cálculos para mezclar un poco lo de lenguaje matemático, y finalmente los chicos hicieron un tejido, hicieron la

silueta de su cuerpo y con el hicieron un tejido del sistema circulatorio en su cuerpo. Obviamente si asumiendo como son, el niño que te comentaba, lindísimo el lo que hizo primer fue pintar la hoja de negro y dibujo su silueta “es que soy negro, y negro es lindo...o sea hay un reconocimiento muy linda en el colegio, digamos que con el tema de que todos somos diferentes y nos asumimos como somos eso cambió mucho digamos la cuestión del bullying en el colegio, entonces los niños de cuarto, son muy pequenitos pero nunca vivencie problemas con eso, mismo dejando claro que cada uno es diferente y pues es la intención del colegio también si, que sea para sí para todo el mundo o sea la interculturalidad ya no sea solo para gente que se asume o amarillo, blanco, indígenas, sino para todos independientemente de cómo piensas y tenerlo en cuenta y respetarla si no va al colegio para cambiar cosas no para venir a replicarlo del libro lo del internet, eso fue una experiencia bonita Yo creo que el mismo modo , no vas a diseñar de una clase con respecto al tema de evolución y de la eugenesia

DENISE: yo creo que de esto y muchas gracias por su entrevista, su experiencia me pareció muy linda muchas gracias!

ENTREVISTAS COM A SEGUNDA ESTUDANTE: E2

Denise: Bueno, buenas tardes. Vamos a hacer la entrevista sobre las concepciones raciales que tienen los estudiantes de biología. Entonces, para empezar Adriana, me gustaría saber su lugar de nacimiento y en qué año ingresó y qué año va a terminar la Universidad.

E2: Bueno, buena tarde. Yo nací en Bogotá, e inicié la universidad en 2014, en el segundo semestre, y la idea es terminar el próximo año, al final. Esta es como, la idea [risas]

Denise: Cierto [risas]. ¿Y cuál es su motivación para hacer este curso?

E2: Bueno, yo inicié, o sea, me gustaba más de la parte de Biología. En la distrital hay licenciatura en biología. Entonces me gustó, primero que todo ... Sí. Como hacer investigación, digamos, microbiología, genética. Entonces es como, mi motivación es ser una buena investigadora, trabajar en un laboratorio. Si puede.

Denise: Y licenciatura, ¿no?

E2: Bueno, me gusta, pero no me veo en un futuro cercano. Es decir, no me gustaría estar siempre enseñando.

Denise: Pero usted hace los dos, licenciatura y ...?

E2: Sí, claro. Sí. Nuestras prácticas son de licenciatura, es decir, ir a un colegio, dar clases, y eso. Sí.

Denise: Ah sí.

E2: Es que en nuestra universidad es licenciatura, en biología.

Denise: Ah sí, lo entendí.

E2: Y allá, es decir, más que todo te enseñan Biología "Biología.". Pero el título como tal es de licenciatura. Entonces, somos profesores.

Denise: y bueno, de acordó con el ultimo censo de Colombia, hay grupos raciales que son indígenas, gitano, palenqueros, afrocolombianos, blancos, mestizos, entonces me gustaría saber como usted se autoreconoce?

E2: No, es decir, ninguna de las anteriores.

Denise: Ninguna? Ni blanco, ni mestizo, ni ...

E2: Bueno, sí, mestizo, sí. Ahora sí, mestizo [risas].

Denise: Bueno, ahora sobre las relaciones raciales y la sociedad. Estamos en la Universidad Francisco José de Caldas, y ese hombre fue un gran científico en Colombia, que a partir de las ideas de Lamarck sobre la adaptación de medio ambiente produjo investigaciones sobre las regiones de Colombia, y sobre cómo el clima determinaba, influía en la manera de sus habitantes. Entonces, que el clima influía en la vida de las personas. Y para usted, como estos estudios de biología, de Lamarckismo, influyó en la construcción racial de Colombia?

E2: Entonces, digamos que en Colombia, o sea, observamos muchas regiones no? Y en cada región se ven muy marcadas las tradiciones, los acentos. Entonces, digamos que en la Costa se tienen ciertas tradiciones, sus acentos. Entonces creo que sí, influye bastante. Digamos aquí en Bogotá, el acento es más neutro. Es decir, que cada región tiene sus costumbres y sus ... Sí. Y digamos que podemos ver más personas de color, digamos, en el Pacífico. Es decir, cada región tiene el suyo, como decir ... Sí, su forma de hablar, sus costumbres, y también ciertos rasgos.

Denise: Y para usted, porque está, porque se dio esa configuración así, marcada culturalmente y racialmente? ¿Qué piensas de eso?

E2: Es decir, porque en cada región se ven diferentes?

Denise: Sí. Porque es como usted dijo, está bien marcada. Los costños; en el Pacífico; aquí en los Andes. ¿Por qué esta configuración tan marcada? ¿Qué podemos percibir, sí?

E2: Sí, pues, lo que podría decir ahí ... Pues, como te digo. No sé. Es decir, Colombia esta configurada ahí, de pronto, por nuestros antepasados, el clima. Lo que usted dice.

Denise: Cierto. ¿Y las ideas de eugenesia, en el siglo XIX fueron esenciales para la educación colombiana, pues sólo podrían cursar el bachirelato y la enseñanza superior, la universidad, quien fuera de pura sangre. Es decir, que que no tuviesen ascendencia indígena o negra. Entonces, me gustaría saber si ..., ¿cómo crees que las teorías de las ciencias naturales

ayudaron en esta construcción de la nación colombiana? ¿De qué forma reflejan el racismo en Colombia?

E2: Sí, digamos que aquí en Bogotá se ve bastante el racismo, porque, aquí nos creemos más que todos los demás [risas]. Digamos, cuando viene a la universidad personas más de color, o sea, la universidad está muy configurada como ... o sea, digamos que los tratan igual, pero ... Tiene una clase que es educación y tecnología. Y llegó una persona, creo que era Wayuu, y pues, no sabía nada de computadores, y el profesor lo trataba como, ay, como un bruto. Como, si no lo sabe, entonces ... Y, no, no sabe sin siquiera abrirse a internet, que para nosotros es algo normal. Entonces los profesores estaban muy configurados como, es decir, no tienen ciertas "didácticas" (enseñanzas) a ciertos tipos de público. Entonces eso puede generar el racismo. Y bueno, en otras regiones de Colombia, o sea, no fui a estudiar en otras para saber cómo es.

Denise: entonces es como un racismo estructural que no deja que estas personas accedan a la universidad...

E2: Sí. Digamos que muchas de esas regiones están olvidadas en la ocasión, o sea, no es que ... Tienen como ... No, es decir, si logran ascender, óptimo. Es que los tratan ... Sí, como menos. Como ... Él consiguió ascender, como ... Pero no es tan común.

Denise: Comprendí. Bueno, y ya en ese tema, sobre el racismo en la universidad, me gustaría saber si ... ¿Cuáles son las oportunidades que tienen de hacer el debate racial en la universidad. Si tuvieron alguno, o si participó en alguno. O sobre la etnia en Colombia. Si usted ha participado en algún debate, o hay alguna materia específica que hable sobre eso? ¿Como es?

E2: Pues, en la universidad, sí, deben tener electivas sobre eso, pero yo no las tomé. Es decir, no ... Y en las clases, así, normales, digamos, en las que veo, obligatorias, Casi no., pues se trataba lo que se leía. Digamos, en microbiología, entonces lo que se leía y sólo.

Denise: ¿Y en materias como la historia de las ciencias no se habla mucho sobre racialidad o etnia en Colombia?

E2: No, mira que no. Es que casi, como dije, no me tome. Deben tener, sí, debe tener, porque ya son electivas extrínsecas que usted cursa por su gusto. Es decir, colocan electivas extrínsecas, entonces ... Pero, deben tener. La historia en Colombia debe mencionar. Pero digamos, en la que yo tomé, casi no hay un debate ni nada.

Denise: ¿En las obligatorias ninguna?

E2: No. En las que yo tomé ninguna hacía, tocaba en este tipo de tema. De pronto, en las que yo te decía, extrínsecas, sí deben tener. Sí. Deben abarcar más de eso.

Denise: ¿Y en la universidad como un todo? Como foros o charlas, tampoco o ya ...?

E2: Deben tener, como dije, casi no ... Es decir, como tal en biología que hagan sobre ese tema no. Porque hay más, como, de otros temas, más de biológicos. Pero, digamos, en sociales me imagino que, de pronto, tendrán como simposios, etc. de estos temas.

Denise: ¿Y por qué crees que la universidad no promueve con frecuencia actividades al respecto? Porque, como usted dijo, hay personas que son Wayuu y afro en la universidad y el profesor trata ... No como igual. Entonces sería bacana que la universidad hiciera alguna conversación o cosa así ...

E2: Sí, claro. Es decir, y también falta información porque nosotros no ... Es decir, de hecho aquí en Colombia, muy pocos, o sea ... Bueno, aquí en Bogotá, digo, de estudiantes saben cuántas tribus existen, digamos, cuántos. ¿Sí? Todo eso, sí, digamos, cuando usted dice africano, un casi no ... o gitanos, entonces unos ... Ah no, de hecho, en una materia sí, me acordé, que se llama seminario de salud, ahí sí tocamos en ciertos temas de ... Sí, como, las etnias de Colombia. Es decir, los gitanos, y explican, digamos Por eso queda mucho en la teoría, porque, digamos, los gitanos, no es que los veamos ...

Denise: Ah, sí, es como ... Pero en esa materia ellos vienen a hablar un poco sobre ...

E2: No.

Denise: ¿O es la profesora que habla un poco sobre las tradiciones, los saberes ...?

E2: Sí, esta vez nos colocaron fue más como exposiciones. Entonces, cada grupo tenía un grupo y, expusieron sobre sus costumbres, y todo. Pero sí, me parecería que debería haber más conversaciones para que nosotros conociéramos, y, pues, saber cómo tratar y todo, no? Porque ... Es decir, que nos dejen hacer por un lado ... Pero, sí, como nos acercamos a alguien así, saber. Digamos, cómo tratar y todo. Sí, es importante.

Denise: Bueno, la próxima pregunta era sobre el currículo de biología, si tiene alguna materia específica que hable sobre las diferentes cosmovisiones, o cosas así, o la relación entre las ciencias de la naturaleza y la historia de formación social. Si hay alguna que hace esa mezcla entre biología y sociales?

E2: Pues, como te dije, en las obligatorias casi no. Todas son muy de ciencias, o sea ... Y sí tenemos pedagogías, pero son más como, en los colegios, como práctica docente.

Denise: ¿Ni las materias pedagógicas no hablan?

E2: Es que nosotros, digamos, en pedagogía no es como si tuviéramos tantas, o sea, abarquen tanto, no. ¿Cuántas? Como unas cinco pedagogías. Digamos, clase experimental, didáctica de la biología. Por aquí se trata más de enseñar la biología, temas de biología. Pero así, es decir, muy pocas. En biología son muy pocas, así que hablen de eso.

Denise: ¿Qué hablan sobre multiculturalidad tampoco?

E2: Como te decía, la única es Seminario de Salud, que allí nos enseñan ...

Denise: Un poco más de multiculturalidad ...

E2: Uhum, Tiene un currículo, tiene un tema que sí es sobre eso. Entonces, sobre los gitanos y, varias, como, etnias. Pero por lo demás no. No tiene muchas.

Denise: ¿Y usted en todo ese tiempo en la biología ya tuvo alguna clase con un profesor negro? ¿O indígena?

E2: No. En biología casi no tiene profesores así, no.

Denise: ¿Ni indígenas?

E2: No.

Denise: ¿Y usted piensa que eso impactaría en la formación de los estudiantes? Si tuvieran?

E2: Sí, claro. Si tuviera una persona así, es decir, indígena o negra, digamos, por así decirlo, creo que sí. Es decir, podría ser, pues, digamos que ... Si sólo trata su tema ... Es decir, digamos, tengo que dar sistemática de algo. Entonces, si sólo abarcar su temática, no. Pero si ellos sí vienen, como, con el mensaje, cómo, o sea, sí, impactaría. Porque nos daría un aprendizaje, digamos, de que ellos, sí, pueden alcanzar ser profesores y esto. Aunque sí, muchos aquí no, digamos, en mi concepción, yo no tengo, ay no, negro, entonces, no. No, pero igual, hay personas que sí han marcado eso.

Denise: Ah sí, comprendí. Entonces sería más como ... Si fuera negro, indígena, siendo profesor de biología, hablando más sobre sus cosmovisiones, ahí sí ...

E2: Uhum. Es decir, que, digamos que tuviera como, bueno, su especialidad, como te decía, en el ejemplo, y también ésta lo abarcar con sus cosmovisiones, y lo que dijiste.

Denise: Y, bueno, usted dijo también que tiene pocos indígenas en la universidad, y en las investigaciones y trabajos se habla que hay menos del 1 por ciento de estudiantes negros e indígenas en las universidades de Colombia. ¿Usted nota esta composición en su universidad, en su curso? Sí, hay pocos, o ...?

E2: Sí, se ve bastante. Es decir, casi no hay personas de color, no. Casi no. Sí se ve bastante esa diferencia.

Denise: ¿Y tú, qué piensas? ¿Por qué tiene pocos aquí en Colombia, en Bogotá en especial, en la universidad distrital? Porque si hay cupos y tal, porque tiene tan pocos, en su concepción?

E2: De pronto, no lo sé. Los recursos económicos, o muchos, digamos, no están escolarizados. Porque me imagino -aquí en Bogotá- me imagino que en el atlántico, sí, las universidades deben estar más llenas de esas personas. Pero en la universidad distrital ... Sí,

no se ve. Pues, sí se ven, pero, digamos, no tantos. Entonces, de pronto, sí. Recursos, o, no sé ... No están escolarizados.

Denise: Ah sí, comprendí. Y al fin es sobre las relaciones raciales y enseñanza de las ciencias. Entonces, para ti, ¿cómo se deben enseñar las enseñanzas de la naturaleza para los niños? ¿Qué no entienden para que aprendan?

E2: Digamos que, el cuidado de esta (naturaleza). También la apropiación, porque uno la ve como "Ah, eso es la parte de mí" entonces, no me afecta, y eso sí afecta. Entonces, más como la apropiación de la naturaleza, el cuidado, sí. Además de saber que todo es vida, como nosotros. Es decir, no son inferiores, los seres, digamos, cualquier ser vivo. Porque los cremos inferiores, y ... Entonces es más enseñar cómo, sí, que es vida, y su cuidado. Porque hoy en día sabemos que nadie cuida de nada, entonces ... Más por ese lado. Digamos, desde los niños si enseñamos eso, ya van a crecer con una visión de ... Es decir, más de apropiación para con la naturaleza.

Denise: Entonces, sobre cómo usted dijo de enseñar cómo somos todos iguales y tal, podemos pensar la enseñanza de la ciencia ante la diversidad racial que existe en Colombia. ¿Usted cree que la enseñanza de la ciencia debe ser distinta en las diferentes regiones culturales y raciales en Colombia?

E2: No, debe ser en todas la misma. De hecho, también con los profesores de biología deberían enseñar eso. Es decir, que hay muchas culturas, muchas etnias, y, pues, que desde pequeños tengamos que aprender que, sí, no sólo con los seres vivos, pero nosotros como humanos también somos iguales. Es decir, que un color ni nada nos va a diferenciar. Es decir, que todos somos capaces. Entonces, se hacen sí de que "Bueno, ellos gente de color, un currículo a parte", va a ser de una vez discriminar. Entonces, sería una educación para todos, más inclusiva. Que sea ... Pero, sí, digamos, explicar más estos temas desde los niños. Porque, digamos, los niños sí, "ay no, que yo soy blanco y él es negro, entonces, somos diferentes, y creo que soy mejor". Entonces nosotros como profesores deberíamos colocar desde niño eso. Que no hay diferencia de nada, es decir, que todos somos ...

Denise: Uhum. Es que en algunas regiones de Colombia existe la enseñanza de la etnoeducación, que son más a los pueblos. Y ahí está una concepción de ciencia un poco distinta de la concepción que ustedes tienen aquí en Bogotá, por ejemplo. Es otra enseñanza. Entonces, ¿qué piensas de eso? ¿Sería como una discriminación, o, cómo usted trabajaría eso?

E2: Sí. Yo sí creo que sí es discriminación, porque ... Es decir, tanto para nosotros y para ellos. Porque nosotros ... ¿Por qué damos otro tipo de enseñanza, y ellos otro tipo de enseñanza? Es

decir, mejor a nosotros contextualizarnos de su cultura y todo, para que todos hablen el mismo lenguaje, por así decirlo.

Denise: Sí, es que es más como, que existen concepciones, cosmovisiones de la naturaleza, diferentes, sí? Porque tienen muchas etnias, como, por ejemplo, los indígenas, creen en la naturaleza a través de otras concepciones. Entonces sería como otra ciencia. Otra enseñanza de la ciencia. Pero para aquí, en Bogotá, por ejemplo, cómo hacer que los niños comprendan la enseñanza de la ciencia desde los indígenas, los afros, y la que viene como ...

E2: Es decir, yo podría decir que, sí, el profesor debería capacitarse, sí? Y saber ... O sea, digamos, hablar con un indígena y cómo es. Entonces las etnobiología --- debían hacer en biología. Entonces, es como ... Ir allá, ellos como ven. Esto aquí se llama así. Entonces ... Sí, cómo capacitarnos y hablar con ellos para poder transmitir esto a los estudiantes desde aquí. Y, en el momento de ir a otras regiones, tampoco llegar allí como ... Y sí, tener una idea. Porque eso es importante. Sí, nos cegamos si nos quedamos sólo en nuestros conceptos, y en lo que ya tenemos aquí. Pero, obviamente, las personas que están, o sea, con la naturaleza cercana, tienen sus culturas y sus ideas. Entonces, no tenemos que separarlas, sino "llenarnos" de todas ellas para poder enseñar a los niños todo.

Denise: Uhum. ¿Y usted cree que con la formación de la U. Distrital uno salen con una visión así más amplia?

E2: no [risas]. En la distrital es más ... Es decir, te colocan más en [materias] como componente biológico, datos, teoría. Pero en el momento de tratar, de hecho, nunca nos enseñan a tratar a los niños ... Pero desde mi concepción, ¿no? Porque otros pueden pensar diferente. Pero, digamos, que tampoco te enseñan cómo enseñar esta biología. Si no, sólo todo está lleno de conocimiento, y usted es que se encarga de ... Bueno, como algo para que ellos entiendan. Entonces, en la universidad falta mucho eso. Es decir, cómo tratar a los estudiantes, y más, digamos, esos casos que usted dice ... Un peca por inocentes, porque nosotros no ... De hecho, ya tiene más profesores que salen y se interesan más por esas culturas, entonces estudian por la parte y van a otros lugares, etc. ¿Pero qué de aquí salimos capacitados ya para tratar? No, es decir, no. De hecho no se trata mucho de eso.

Denise: Salen más aprendiendo a hacer planes de clase, pero no pensando en la diversidad ...

E2: Sí, casi no. Eso ya es de cada persona. Si no quiere, "ah, bueno". Y de hecho, no se preocupa mucho por eso Es decir, un "ah bueno, mi tema es ese y listo", o sea, los -eles- no saben si en su aula tiene una persona indígena, o sea, cómo poder llegar en él? Sí, me entiende? Porque, puede que se esté muy "enmarcado", es decir, muy lineal, y en el momento

él no está entendiendo nada (el estudiante indígena). Entonces, ¿cómo tratarlo? No sabríamos, porque no estudiamos bien los conceptos que ellos tienen, etc.

Denise: Sí, lo entendí. Bueno, y ante el papel que las ciencias naturales tuvieron en la formación nacional, ¿cómo abordaría en su clase el tema de la eugenesia o de la teoría de la evolución, como el lamarckismo, por ejemplo? ¿Qué dirías a los niños? ¿Cómo harías estas clases?

E2: Pues, aquí en Colombia es difícil, porque, digamos, está muy marcado el hecho de la Iglesia. Entonces, digamos, tratar de evolución aquí es ...

Denise: ¿En serio?

E2: Es un poco complicado. Dependiendo, digamos, en su clase, pero tienen algunas personas que no van a creer en usted, porque son muy católicas. Entonces eso ya viene más desde las casas. De que, digamos, si sus padres ... Sí, porque usted puede dar el tema, digamos, pero en colegios católicos que existen aquí no saben cómo manejar. He escuchado que tiene profesores que van, y cómo a veces esos temas se los quitan del currículo. Como "bueno, de eso no voy a tratar", porque hay colegios muy católicos, y es como entrar en controversia.

Denise: Pero en los colegios públicos eso sucede también? ¿Cómo ...?

E2: no, en públicos, no. Usted trata el tema, pero, ya cada uno ... o sea, no se meten mucho nunca con creencias, de lo contrario, se trata el tema. Y igual no van a ir ... o sea, si los niños son "ah no, a mí me dicen eso", digamos, la iglesia, no se puede ir contra eso. Porque aquí sí, eso es un problema. Es decir ... Porque los padres pueden ir allí, como "Ah, porque los profesores están diciendo eso". Porque nunca se "ah, es que no creen en Dios", no. Pero igual, sí. Sí, tiene mucho marcado eso de que Dios lo creó todo.

Denise: ¿Entonces crees que incluso en los colegios públicos, los profesores llegan, y no trabajan mucho los temas de la evolución, por la ...?

E2: Sí, puede que en unos no se trabaje, y en otros sí. Puede que en algunos sea libre, y se hable, y todo. Pero como te dije, nosotros tampoco podemos ser, como, muy influyentes en el tema, sino tratar el tema, y explicar, y toda la cuestión. Pero ya no "Ah porque Dios creó todo", o sea, tampoco podemos nos meter tanto, pues por la iglesia sería problemático. Entonces, ¿cómo tratar el tema? No, pues, yo, como lo haría ... Simplemente los explicaría las teorías, y ... Pero no ser, como, tan, como te explico ... Influyente. Es decir, ser muy las dos posiciones porque, si yo voy cerrada sólo en mi posición puedo tener ciertos problemas, digamos, con los padres y todo.

Denise: Ah sí. Y sobre la eugenesia también, sería como ...? porque tenía una influencia ...

E2: Sí, la eugenesia sí no. Sería tratarla ... Pues, no, explicar cómo, o sea ... Pues, que no existe raza pura, que todos tenemos, sí? La misma sangre. Sí, porque, digamos, que ciertas personas sí se hallan con eso de que "Ah, yo soy negro, yo soy blanco, entonces tenemos diferentes sangre" que aún se ve hoy en día, no? Entonces, tratar esto como, que todos somos seres humanos, tenemos la misma sangre. Que no hay raza pura. Lo que se cree. Aunque ese tema hoy en día lo trataría más con la segunda guerra mundial, ¿no? Es decir, explicaría todo lo que pasó, lo que quería hacer, y ...

Denise: Entonces usted haría esta intervención entre lo biológico y las ciencias sociales?

E2: Sí, ahí podría. Sí. El de la eugenia yo trataría con eso de ... Porque sería impactante para los estudiantes, y le daría una enseñanza de que no existe raza aria pura. Y que, pues ... Porque ahí sí existió una discriminación total de varias, como, poblaciones. Entonces, dar una enseñanza con eso. Además de que, como eso de la Segunda Guerra Mundial, sí, comprendería más la atención de los estudiantes, y sería, como, interesante.

Denise: Excelente. Bueno, eso es. Muchas gracias por su contribución.

ENTREVISTAS COM A TERCEIRA ESTUDANTE: E3

Denise Cruz: Bueno, buenas tardes E3. Esta entrevista hace parte de mi investigación acerca de las concepciones raciales que los estudiantes de biología tienen acá en Colômbia. Entonces voy empezar preguntando un poco de tu perfil. Entonces, me gustaría saber tu lugar de nacimiento y que año de ingreso y termino en la universidad. Bueno de acordó con el censo de Colômbia, hay los grupos raciales de indígena, gitanos, blancos, mestizos y me gustaría saber cómo ustedes se reconoce nestes grupos. Entonces es su reconocimiento, lugar de nacimiento y año de ingreso y termino.

E3: Entonces, yo nascí en Bogotá. Entre en la universidad, ingresé en 2014, en el segundo periodo de 2014, después del mitad del año y tengo que finalizar, acabar materias, al final de 2019 si levantan el paro. Enguanto yo me reconozco, reconozco a mi misma como mestiza.

Denise Cruz: ¿Cuál fue tu motivación para hacer biología ? ¿Usted es licenciatura en Biología, Si ?

E3: Licenciatura en biología. Pois yo inicialmente o sea siempre me gusto las cosas relacionadas con la naturaleza, con la ambiental y con la biología y yo estudiava ingeniería ambiental pero tuve ai como un choque ideológico con la ingeniería ambiental y me sali de la universidad donde estaba y hoy decidir volver a ingresar. Licenciatura reúne muchas cosas que me gusta entre esas lo que es a biología, la investigación biológica. Pero pues la licenciatura tiene como ese componente social que también me gusta. Entonces como el componente social y el componente biológico creo que lo reúnen en ser maestro en biología.

Denise Cruz: Que chévere. Bueno y acerca del componente social donde voy preguntar un poquito que tu piensas sobre la relacione racial y social en Colombia. Bueno estamos en la Universidad Francisco José de Caldas que recibe el nombre de un gran científico acá en Colombia que a partir de las ideas de Lamarck sobre la adaptación del medio ambiente, el hizo muchas investigaciones sobre regiones de Colômbia y como el clima de determinadas regiones influía en la manera de ser de sus habitantes. Entonces el fui precursor de esas ideas de que el clima influye en la gente de la costa, de pacifico, de los andes y me gustaría saber cómo para usted esos estudios influyó en la configuración de las etnias acá en Colombia.

E3:¿ De las etnias?

Denise Cruz: Si, de la racialidad, de la raza.

E3: O sea ¿ Como esos estudios generó las concepciones raciales que hay acá, si?

Denise Cruz: Si.

E3: Bueno, digamos acá como el clima tan variado cierta forma, o sea más o menos si e no. Acá somos temperados, entonces acá no hay invierno, no hay estaciones pero los climas si son muy marcados en ciertas regiones. La región andina es más fría y hacia en la parte del caribe un poco mas cálida. Entonces pues digamos que a lo largo de tiempo si se configuro ciertas ideas acerca de lo que era pertenecer a una etnia según donde era y por las costumbres que crían en un mismo clima. Pues por ejemplo la gente que era de Boyacá o la gente que era cá de Bogotá . Debido hace muchos años porque Bogotá no era como es ahora que nos timos ese sol que está haciendo, Bogotá todo tiempo estaba super frio, muy muy frio, entonces, la gente acá vivía acá en {inaudível} pues señores con sus sombreros en gabardina, entonces crio la farsa vaina que personas de Bogotá era una timba, eran mejor dicho, la gente de Bogotá era más la gente que se parecía a los europeos porque era que nos vestíamos como los europeos, pero fui precisamente por el clima. No por algo de acá si no por el clima. Y ya la gente que vivía en la costa también hace muchos años el clima era mas marcado entonces en zonas como Barranquilla al medio día pues la gente se tenía que ir acuartar a sus casas a dormir. Porque que mas se hacia en esa época dormir porque el clima era sumamente caliente, entonces la gente no podía estar a fuera en las calles porque no se tolera el calor, entonces la gente se aguardaba. Eso creo que es un retrato de una persona a la costa. De hecho, acá mucha la gente van te decir que los costeños san perezosos, muchísima gente, y no es por eso de hecho no es que sean perezosos. La gente empezó a creer eso porque quando empezaran a migrar un montón de esas personas a las ciudades más frías, entonces ya tenían esa costumbre de a cierta hora del dia se iba descansar, eso fue por el sol. Porque para ellos fue durísimo salir al medio día a las calles, pues eso no se hacía en Bogotá y entonces en Bogotá

empezaran a asumir que era por pereza y por eso que existe ese cliché de costeños perezosos. Entonces no es por eso se no por ese tipo. Esa es una de las cosas que las regiones, climas se influyó en como las percepciones históricas que tienen la gente a respecto de las razas en general o las etnias o de donde tu vienes de las regiones de Colombia

Denise Cruz: Yo no sabia que esto estaba en libro de Gabriel Gracia Marques...

E3: El cuenta como fragmentos, o sea...

Denise Cruz: ¿En cuál libro?

E3: En varios, digamos en Cien Años de Soledad hay un pedazo en donde está un calor mucho horno y el cuenta como la gente empieza a colgar a cierta hora del día las hamacas en la parte de afuera de sus casas, o sea no se cuenta ni se qué estar adentro que es como que colga las hamacas y la gente dormí afuera.

Denise Cruz: Bueno, entonces este hombre también que fue Francisco José de Caldas también utilizo mucho de las ideas de eugenesia en el siglo XIX y estas ideas fui esencial para la educación en Colombia pues en esta época solo podría cursar el bachillerato y la enseñanza superior quién fuera puro sangre. O sea, no tendría ascendencia indígena o afro y me gustaría saber para usted como estas teorías también ayudaran en la construcción de la nación y como estas teorías impactan en la cuestión del racismo en Colombia hoy, se hay algún impacto.

E3: No se si de pronto es porque no soy afro de pronto, no se, puede ser que eso influya. Pero siento que en Colombia toda vía existe mucho racismo pero siento que algo que ayuda fue precisamente cuando era la época de la colonia y se tu no eras español, o hijo de español pues tu no podías hacer muchas cosas, una educación, derechos básicamente. Pero pues resulto que si español acá había poquiticos, a mestizaje fue muy grande, o sea, Colômbia es una tierra de mestizos, acá todos somos hijos de negros o indígenas, o sea de un jeto que todo mundo es mestizos. ¿Ai como que se llamaba? Cuando surge la dependencia de Colombia eso acá unos, a yo no me recuerdo como se llamaban a ellos, que eran españoles y cruzados con mestizos o con indígenas

Denise Cruz: ¿Criollos?

E3: Era como los...ya no mi acuerdo. Policarpo {inaudível 2:11}. Que era la mescla que...

Denise Cruz: ¿Zambo?

E3: No, zambo es lo que es entre negro y negro y el mestizo entre indígena. Pero el mestizo tiene sangre española también pero ya tiene la mescla o de negro o indígena o alguna vaina sí. Pero el eran la gran mayoría, los criollos. La etnia criolla, entonces era de españoles pero con mescla de alguna otra visaje de país. Como era su mayoría criolla entonces se empezaran a decir viejito pero que hacemos, o sea si vamos a dejar eso que solo los españoles pura raza

pueden estudiar, viejo van a ser los únicos que van a tener derechos eran los que están guardaditos en esa casta porque ya el resto no. Entonces cuando se libran las batallas de independencia y más acá en Colombia la gente empieza a se reconocer con mucha reticencia, pero en el tiempo como mestiza. No había persona de raza pura en ninguna clase. Entonces siento que el hecho de que aquí en su mayoría la gente sea mestiza que no mas tuvo mezcla. Un colombiano al menos un apellido indígena tiene. Yo soy Babativa Santos, babativa es un apellido super indígena pues el santo es español y la gran mayoría de la gente de acá tiene así un apellido español, un apellido indígena. Entonces eso hace que yo considero que aquí pues la gente se reconoce a sí mismo como con una raza que no es pura en ninguna clase. Pues supongo que la enseñanza de racismo o vera de otra manera, la diferencia de su raza sea menor. Creo que es por eso, creo que esa forma influyó todas esas ideas, o sea, el hecho de que una población que toda era mezclada tuviera que luchar por derechos para todo el mundo porque finalmente todos estaban mezclados. Tuvo que contribuir a eso.

Denise Cruz: Entonces para usted básicamente que yo comprendí es que como estas ideas de século XIX ya no, el racismo tiene otros...

E3: Yo siento curiosamente que digamos aca todavía existen en la universidad, creo que tu sabes, hay cupos especiales. Entonces hay cupos especiales para población afro y cupos especiales para población indígena. Entonces si tiene que existir los cupos especiales es porque si existe algún tipo de segregación. Considero que si todavía estábamos pensando cupos especiales como esos es porque debe existir, se no se está diciendo todavía que la gente da la población afro o la gente de la población indígena no está teniendo lo acceso a la educación que tiene ustedes. Entonces esto todavía existe pero sí considero que nivel de común, a nivel de las personas cercanas, ese tipo de cosa, no es que existe una segregación como tan marcada, o por lo menos por parte de la población común. Pero si existe obviamente, cuando mira las cifras digamos del pacifico colombiano, pacifico colombiano es población afro casi en cien, o sea las personas afro allá no tiene educación, o sea no tiene acceso a la universidad, básicamente colegio.

Denise Cruz: ¿Entonces, es como ese racismo fuera más estructural do que...?

E3: Exacto, parece que fuera regionalizado. O sea, no se es porque Bogotá es una ciudad de muchas matices así. Bogotá tuvo aquí bogotano casi no conoces, casi todo mundo es de muchos lugares de la ciudad. Entonces la gente está demasiado habituada a ver gente distinta. Entonces como que siento que la segregación acá de pronto uno no aparecía tanto es quizá es por eso, tuvo el gente de todo lo lado del país todo el tiempo. Uno va, uno sale da la ciudad y es cuando se dá cuenta que eso si existe.

Denise Cruz: Bueno y acerca de lo que estábamos hablando acerca de la Universidad, me gustaría saber si en la universidad usted ha tenido oportunidad de hacer debates acerca de lo que estamos hablando acerca de la regionalización de la racialidad acá en Colombia, se hay debates acerca de los cupos o acerca del racismo en Colombia, acerca de la etnización de la raza acá en Colombia. Si usted ha tenido oportunidad de hacer un debate, una charla.

E3: Pues son como muy poco de los espacios acá que hay permitido eso porque lo componente por ejemplo de licenciatura en biología nos es disciplinar, es decir muy aplicado para la ciencia biológica como tal. Entonces el tiempo es muy corto como, entonces se aborda solo como cuestiones muy teóricas de fisiología animal, solo hablamos de animalitos en fisiología. Pero, hay otros espacios académicos como son de pronto didáctica que gente que en didáctica aborda y hace algún tipo de trabajo de... cada semestre tiene que hacer trabajo de semestre, hay gente que enfoca en cuestiones étnicas o entonces en cuestiones regionales en sus trabajos, entonces algunas concepciones que tiene algún pelado de tal tema, si? Entonces en ese tipo de espacios que son un poco más de ciencias humanas en esos espacios si se prestan los debates igual en educación ambiental. En educación ambiental nosotros hemos hablado sobre eso, pues el profesor nos hizo hacer un debate porque entro un chico indígena de la sierra nevada en Santa Marta en biología y el chico tenía hecho problemas para adaptarse a nuestras costumbres, a la forma en que se vivió en Bogotá. Pues me imagina que él es un man que nunca he tenido que subirse en una torta de esas imundas de transmilenio y ahora tiene que hacer-lo todos los días, tenerse que acostumbrar que la gente le parece que se viste raro en transmilenio, para llegar a la universidad ese tipo de cosas. Y darse cuenta que estas realidades existen, materias como educación ambiental el profesor se nos ha hecho hacer un debate sobre ese tipo de problemática pero son en esos espacios, en los espacios que son de ciencias humanas como que mezclan pedagogía, o antropología o cosas que sean humanas, es eso. Porque el resto es espacios disciplinares, yo creo que nunca, nunca.

Denise Cruz: Y porque crees que la universidad como tal no hace tantos debates así porque como usted digo llega un estudiante indígena solo y ahí que hay una posibilidad de debate, todavía no hay se no hay gente indígena o afro en la universidad.

E3: Yo creo incluso eso es problemático. Si tu empieza su de hecho, yo hablaba con los compañeros y no sé porque razón sea, no sé que pasa. Pero tu puedes contar la población afro en la distrital es poco. O sea, son poquitos, entonces pues no sabe realmente porque es, si? Entonces pues acá en Bogotá que los afros sea minoría del común, entiendes? Pero en la universidad no sé porque, pero en la universidad la población afro es bastante pequeña, población indígena que también es super pequeña. Entonces supongo que es algo que yo no

tiene presente por no hacer parte de una población. Discapacitada es otro problema que está en la universidad {10:11}, más que cualquier otra cosa. En la universidad no tiene ni instalación y ni nada para población discapacitada y son debates que tampoco están en la universidad porque es una población de minoría y son cosas que no se discuten. Son cosas que no se hablan porque que pasa desapercibido por lo estudiantado, si? Entonces digamos había el caso de una chica que la mamá todos los días, esa niña tenía clase de seis, tenía algún problema motriz y tenía una silla esa de palanquita súper pesada silla res., la mamá subía todos los días a la macarena para ayudarse ella tenía que ayudarse a subir las escaleras. Entonces, mi entendimiento, la universidad está de cierta forma diciendo a ese tipo de población que no está bien recibirlo a la universidad. Eso es pesado. Entonces yo creo que el problema que pasa con cualquier otro tipo de población étnica es el mismo, al no tener tanta visibilidad se eso que no es un problema. Entonces se no tenemos discapacitados no hay porque abordar el tema de la discapacidad. Se no hay tantos negros porque vamos hablar de cuestiones afro se casi no los hay. Se acá no hay indígenas entonces para que abordamos el tema indígena, se acá no los hay. Con lo asunto de los indígenas, hay muchos pelados que en sociales ya eso, o sea, hay alta gente que camine ya con cosas indígenas en la universidad, muchas. Entonces de eso si se habla, de afro no. Que no sé cómo la gente se siente pronto más cercana a los indígenas que a las personas afrodescendientes.

Denise Cruz: Y esta cosa de apellidos que ustedes dijo también...

E3: Exactamente, mucha gente que se identifica a si misma como indígena y como usualmente los que emprenden ese tipo de acciones son las mismas personas que se reconocen como dentro de algún grupo, no solo étnicos pero de algún grupo. Pues los indígenas se potencian más por eso.

Denise Cruz: Eso yo observe cuando estaba haciendo unas clases. Yo hizo unas clases de educación era en las lenguas extranjeras, llamaba escuela y diferencia y había altos temas acerca de los indígenas...

E3: Un montón, es que acá en Colombia hay un montón de gente que se reconoce a si mismo como indígena, es que acá los indígenas les ha ido muy mal. O sea, acá la población indígena le va muy mal porque digamos los afros acá de Colombia con la excepción de los raizales son poquito como los que tiene digamos un idioma propio mientras que pueblos indígenas hay una cantidad absurda en Colombia y un montón de pueblos indígenas todos con unas costumbres y dialectos diferentes y los pueblos indígenas ha sido demasiado desplazados. Es una población que sea más vulnerables en el país, muchísimo. Entonces, pues irónicamente

porque digamos que la gran mayoría se reconoce a si mismo de pronto como alguna población indígena y es de verdad las poblaciones que yo creo que es la más vulnerables en Colombia.

Denise Cruz: ¿En tu currículo hay una materia que hablé más acerca destas diferentes cosmovisiones del mundo que trae un poco de como piensa la naturaleza, los indígenas, los afros u otro grupo racial?

E3: Se que hay unas electivas pero obligatoria no hay ninguna.

Denise Cruz: ¿Usted tuvo/tiene clases con algún profesor negro acá?

E3: No, mira que no.

Denise Cruz: Pero usted cree que se tuviera un profesor negro cambiaria algo en su formación y como se daría?

E3: Pues no creería mucho, creo que es más allá de la etnia que pertenezca una personas. Pues depende, no, digamos se es un profesor que vas a mirar e tal, imagina miramos e tal fisiología animal {inaudible 14:43} yo supongo que no iba tal ir igual de hecha. Pero si digamos que estuvo me refiriendo a una eses materias que no existe, o sea suponiendo que entrara en una materia en el currículo y que un maestro sea indígena, un maestro sea afro, lo que sea, pues supongo que vá portar su propia cosmovisión por verse reflejado en eso. Pero se es un profesor que llega a dictar una disciplina creo que pues no, supongo que cualquiera es competente en su área que he estudiado, entonces que no, supongo que normal.

Denise Cruz: La otra pregunta es acerca de la cantidad de indígena y negros pero usted ya me dijo también. Vamos ahora para las relaciones raciales y la enseñanza de la ciencia ¿me gustaría saber para usted como se debe enseña ciencia?

E3: La ciencia en general...las ciencias naturales? Yo siempre he pensado que las ciencias naturales se ha venido enseñando de una manera muy teórica. Tu tienes un concepto, tiene que entender teóricamente que significa eso, que partes tienes, como lo puedes descomponer a su mínima fracción y para encontrar pero yo siempre he pensado que las ciencias, en especial las ciencias naturales nunca pode desligarse de un compromiso social que tiene con el otro. Entonces siempre he pensado que las ciencias naturales se tiene que enseñar de forma muy prácticas que los estudiantes sepa que eso que está viendo que lo están enseñando no es una vaina abstracta que profesor le esta diciendo , si no que son cosas que viven pues día a día, cosas que interactúa y con las que el tiene una relación directa. O sea, siento que al niños tiene que mostrar que ellos tiene una cierta capacidad de influir en lo que ellos están aprendiendo, yo no puedo enseñar un niño lo que es una célula sin que el entienda que está constituido de esta células y que el tiene el poder para dañar algunas de esas células, por ejemplo. O que yo le puedo enseñar los chicos que son humedales, yo puedo {inaudible 16:53} uno puede

enseñar los chicos que son humedales, pero resulta que el pelado tiene tres humedales en el bario pura que son botaderos de basura. Entonces yo no puedo empezar a enseñar conceptos si no los empiezo a asociar con la realidad del sujeto. Entonces siento que toda la enseñanza tiene que ir muy aterrizado a la realidad de las personas.

Denise Cruz: Es que está muy alejado as veces...

E3: Enseñan las ciencias como tan abstracto...

Denise Cruz: Entonces pensando en eso ¿ como podemos pensar una enseñanza de las ciencias naturales ante la diversidad racial que existe en Colombia ? Crees que tiene que ser distinta la enseñanza de la ciencias en las diferentes regiones étnicas en Colombia o, bueno que piensas de eso?

E3: Eso es difícil, es muy difícil y muy debatido porque tenía que ponerse a trabajar, o sea, de hecho tendría que ser, se debería ser pero no le ha querido mucho creo que invertir la plata ni tiempo para hacerlo y es como intentar hacer un currículo que funcione para todos los establecimientos educativos por lo menos públicos que respalden el ministerio pues de educación y que incluí ese tipo de coso. Por ejemplo, a mi se me hace que la enseñanza de la biología sería más completa y más aprovechada si se aplicara como desde a biología desde acá, o sea, nosotros estamos a aprender la biología europea que no digo que no sea válida por supuesto los científicos europeos fueran los que avanzaran en muchos temas científicos y que hay que enseñar los obviamente. Pero yo no sé porque esa vaina de descartar las vainas que son de acá a decir que son conocimientos a decir que ese conocimiento no es válido. Por ejemplo todo que es fuera Bogotá, todo que está en el campo son personas que manejan la naturaleza de manera muy diferente, entonces ellos tienen un conocimiento digamos de las plantas , no solo por clasificalas por saber esa vaina también para que sirve y usted tiene que cuidar de esa planta. Es que no vimos decir un chino cuídame ese girasol pues porque taxonómicamente es asterácea de la familia...no, eso no es que ser que lo chino cuide. Pero yo en cambio si pienso en relacionar eso y como esa planta interactúa con su entorno que hecho es algo que hace muchas poblaciones étnicas del país. Esa es la manera más eficiente de aprender. Yo no soy amiga de la taxonomía que eso tengo muy mala memoria pero considero que eso es muy inútil, es muy timba de aprender y muy bien y todo eso no es lo que deberían enseñar en las aulas, eso no es práctico para ellos porque ellos lo veen como algo alejado porque eso no es de acá, no san sabidurías de aquí. Entonces uno tendría de enseñar como es de acá, o sea, un niño indígena uno no lo ve volviendo mierda a todo, eso es porque el tiene una cosmovisión diferente de la naturaleza. La parte como es Chocó y eso también como es motón de religiones que practican y ellos son un poco mas cuidadosos con la

naturaleza en algunas cosas, pues porque en chocó también tiene una costumbre super maluca que es escoger escarabajo.

Denise Cruz: ¿Qué es escarabajo?

E3: Escarabajo es un coleópteros, los coleópteros del fuego, el cucaron del cuerno rojo. Entonces es una especie de coleóptero y ellos corren esos escarabajitos y les quitan la cabeza. Los matan, los quitan la cabeza y bañan en oro porque para algunas culturas chocoanos eso multiplica mucho a virilidad. Yo siempre he pensado que tiene que haber un equilibrio, digamos que también e algunas culturas también digamos que no son tan teóricas y esas cosas pues tienen unas costumbres rarísimas y súper depredadoras, digamos matar las ranas venenosas. Pues cuando asumen que la rana es venenosa en vez de déjalos a que sea feliz pero alejado, lo matan. No se que es esta vaina tan raro echamo el machete. Pero si tendría que ver un equilibrio entre las partes y eso seria bueno también para ellos o sea apara que esa cosmovisión se equilibre tanto tampoco de predar cosas que no le parece que los de acá entendamos y respetamos que ellos observan el mundo e la forma que observan. Tendría que ser un compartir de conocimientos.

Denise Cruz: Bueno entonces pensando en ese compartir de conocimiento, yo conocí el curso de etnoeducacion y que tiene contenido de etnociencia. Para usted cual la importancia dese curso, porque creo que ...

E3: ¿Cual?

Denise Cruz: De etnoeducación, se usted ya conocía, se usted escuchó algo ?

E3: ¿ De que?

Denise Cruz: Etnoeducación llama, es un curso que tiene en la Universidad de la Guajira y so hay en dos universidades creo, que es en la Universidad de la Guajira. Entonces tiene... es para profesores de los niños. Es como se fuera una pedagogía pero llama etnoeducación y hay en su currículo las materias de etnomatematica, atnociencias, estas enseñanzas. Yo nococi cuando fue allí en Santa Marta y pasé por la Guajira y no sé se usted conoces pero que es importante acá pensando en esos conceptos que hay. Entonces, ¿ Cómo le parece ese curso?

E3: Pues el hecho de que están empezando a abrir como ese tipo de posibilidades que empiezan a ser accesibles de pronto, pues yo no sabia que existía algo así. Digamos que se hubieran más, se partirán más ese tipo de cursos supongo que empezaría a mejorar de hecho un poco la educación, empezaría haber mas maestros que tuvieran una concepción diferente después de la educación que van a ir finalmente a dar en los de clases. Que pasa es que tu me dices por la Guajira, la gente cuando piensa en estudiar acá en Colombia pues se viene acá en Bogotá que son por las universidades mejor rankiada, mejor en muchos cosas. Entonces uno

no sabe y no se entera exactamente y pues de hecho iso seria muy bueno traerlos a la facultad como la nuestra que es de pedagogía precisamente.

Denise Cruz: sí ese curso me pareció muy chévere. Bueno la última cuestión es : Diante de este papel que charlamos un poco de las ciencias naturales en la formación social de Colombia y que sabemos que la enseñanza de la naturaleza hace como usted dijo tiene su papel social, me gustaría saber ¿ Como usted abordaría la eugenesia y la teoría de evolución como Lamarckismo y Darwinismo en su clase a los niños ?

E3: La eugenesia de la selección de genes, ¿Si o no?

Denise Cruz: Si, mejoramiento de la clase estas cosas.

E3: Esas vainas son super delicadas porque siempre he dicho que la eugenesia es un re facho ¿ no ? Entonces siento son cosas que no tiene que quedar, o sea, que enseña porque siempre, o sea, uno pode negar parte de la historia que algun van salir con las mismas ideas en algún punto y las vas repetir **porque les parecen severas**. Entonces uno tiene que explicar cómo las falencias de esas teorías, por ejemplo Lamarck. Entonces, Lamarque habla de una vaina ...Lamarque no estaba tan loco, Lamarque tenía unas ideas que para su época estaban como bien pensadas. Pero Lamarque hablaba de unas cosas reambiguas casi mágicas como que yo me levanto un día con deseo de X cosa, entonces así lo voy a lograr. Yo deseo los brazos más largos y así mágicamente mi hijo va salir con los brazos más largos y pues no. El tenia hecho un experimento, yo creo que Lamarque o un antecesor del Lamarque de hecho muy racista que también era machista y era que ellos tenía un experimento que ellos decían que los negros eran negros porque estaban como en tierra más cálidas, entonces era que se quemaran con el sol. Entonces lo que van hacer es correr un grupo de negros se van a guardar casi en un congelador y los se van aislar de un montón de visajes porque en un momento se van a blanquear que en teoría los correrán un grupo de blancos y los llevaran a partes más cálidas para hacer exactamente lo mismo pero o contrario. Entonces era mejor correr a todos los negros y intentar blanquear a punto de quemarlo en el frio. Entonces creo que de hecho mostrar ese tipo de ejemplos que le parecían estúpidos, o sea, mostrar eso que esas ideas son muy estúpidas sin necesidad de decirlos. Yo sé que le digo eso a un niño, no es que mire, toca correr un negro y meter en un congelador pa ra volver blanco a cualquier persona va sonar estúpido. Entonces es crear es historias de esas ideas para que vean que son ilógicas y también yo no sé qué me pasa se soy muy idealista pero tiene que alienar mucho a los pelados hacer los sentir como una especie de desagrado de clase ...uno tiene que hacer que ellos se sientan inconformes con mucha cosas, o sea, llenar a los chicos de inconformidad. Yo creo que suena paila pero yo creo que cuando uno que se siente inconforme le molesta las cosas es

cuando realmente un empieza a plantearse ciertas vainas. Digamos, la gran mayoría de la población colombiana es pobre, o sea, acá ricos hay muy poquitos, que está arriba por aja a plata. Yo a veces cuando entro un salón de clases, yo les recuento que ellos son pobres, o sea, entonces es muy duro. Pero es como recordarles, mira...uno puede hablar de ese tema de la eugenesia y usted es pobre, voy a poner un ejemplo, resulta que el día de mañana usted va poder escoger tener super fuerza, van a modificarles sus genes pero tiene super fuerza. Pero resulta que para tener super fuerza tiene que pagar porque obviamente es un proceso no es un proceso barato, entonces usted tiene que tener 50 millones de pesos para poder ser modificado, cuantos de usted tendría para pagar eso, obviamente ninguno. Entonces que va pasar el raciocinio de que se usted quiere tener ciertos genes, usted tiene que tener dinero. Eso que hace que la eugenesia sea un proceso para aumentar la diferencia de clases, porque es para gente con dinero y quien es pobre en Colombia, los negros, los mestizos, los indígenas, o sea, eso es a la larga no solo modificar la especie para que ellos tengan una ventaja biológica sobre uno, si no que para que se aumente más diferencia económica que se puede existir. O sea es una cuestión de responsabilidad de la ética que llegaría a tener un futuro profesional a empezar a hablar de esos temas. Entonces como decirles estas cosas como realmente usted cree que ...o por ejemplo que usted los permitieron a escoger el sexo de un bebé, usted que cree que habría en el mundo, mayoría de que, obviamente mayoría de hombres porque los padres no les gusta tener mujeres. Entonces es como todas las implicaciones que tendría eso, como se usted le hubiera a escoger el color de su bebé, que color lo escogiera, te lo vas escoger blanco de los ojos azules porque te parece más tierno, más lindo, más adorable porque te venderán esa idea de que es bonito. Muchos padres que tendrían un hijo y no preferirían no tenerlo negro por lo que ellos mismo pasarán por alguna cosa preferirían que nacerá hijo blanco, por ejemplo. Entonces como mostrarles esas implicaciones de pronto exagera la realidad pero eso ayudaría a mostrarles que uno siempre tiene que tener una conciencia muy crítica cuando llegar a hablar de ese tipo de cosas que a uno le parece que es mejor, o sea, como es mejor humano y que implicaciones viene a tener ese tipo de concepciones en la vida diaria de uno.

Denise Cruz: Me pareció muy chévere esos ejemplos pues es conectado con la realidad si porque esto pasó de cierta forma en Colombia porque en toda la literatura hay estos estereotipos de que los costeños son perezosos, pero eso es o que usted estaba hablando de la genética. Entonces mi genética es mejor, logo soy blanco, vivo acá y los que viven aja son perezosos porque son negros también...

E3: Y lo peor del caso es que uno le parece super alejado de la realidad pero hay gente que se considera esa. Por ejemplo yo no se cuanto está familiarizada con la política acá en Colombia pero hay una vieja que es super bruta que es senadora ella se llama María Fernanda Cabal y la vieja hace poco salió diciendo, ha bueno porque es que los {inaudible} somos muy racistas sí, los negros son muy timbas pero cuando me cargan las cajas de la casa y se necesitan trabajo, pero un trabajo que requiera la fuerza pues mira que este es igual a mi, mira mientras ese muchacho que es tan grandote {inaudible 32:05}. Entonces resulta que la vieja hace poco en una entrevista dijo que los negros tocaba ver que trabajo se les daban porque uno deja los negros encerrado se mataban a golpes. Y uno cree que esas cosas no pasan porque realmente que alguien...porque ya dice un montón de cosas así. Ella fue {inaudible 32:32} acá en Colombia pero hubo así como...Entonces fue super grave porque, mira que esas cosas pasan muy raro. En verdad, mira que causo alta conmoción porque siento que la población general colombiana no es racista, es mucha cosa, es machista, terriblemente machista, paila con los indígenas acá son como parias pero mira que con las poblaciones negras casi todo mundo tiene familia negra aquí en Colombia de algún vínculo. Acá ese tipo de comentario no puede ocurrir tanto, entonces causo cierta vaina, como porque esta vieja se está diciendo esas vainas?. Ella fue la misma que salió en mídia acabo una vaina de reparación de víctimas, de víctimas del conflicto armado. Y no palacio de la justicia las citaran a las victimas pues para avaluar todas sus necesidades nadie en el senado les puso cuidado, todo estos senadores estaban hablando mierda fue horrible, estaba hablando representantes de las víctimas que son indígenas y nadie esta poniendo atención, y el man esta con micrófono casi gritando para que a el lo ponga atención. Toda la gente, muchos estudiantes y gente de las victimas empezó hacer una protesta afuera del palacio, salió Maria Fernanda Cabal y salió a gritar “estudien vagos” porque para ella toda la gente que era desplazada de la violencia eran uns vagos que necesita del estudio.

Denise Cruz: Ay por dios no conocí esa vieja...

E3: ...Vaina si son cosas que pasan {inaudible 34:41} se mataran a golpes.

Denise Cruz: Que terrible yo voy a buscar estas historias de Colombia. Bueno, entonces muchas gracias fue muy buena su entrevista y me ayudó mucho y es eso muchas gracias

ENTREVISTAS COMA QUARTA ESTUDANTE: E4

DENISE: Buenas tardes, esta investigación es acerca de mí tesis de maestría en que estoy investigando las concepciones raciales de los estudiantes de licenciatura en biología acá en la Distrital... Entonces la entrevista divide en cuatro partes la primera es que me cuente un poco

de tu perfil después voy a hacer algunas preguntas acerca de las relaciones raciales en Colombia e a cerca de tu Universidad y después acerca de las relaciones raciales con la enseñanza de la ciencias listo?

E4: Listo!

DENISE: Entonces empezamos con tu perfil me gustaría que me cuente un poco de donde naciste, su pertenencia racial, en que año ingreso y que vas terminar la biología y cuál la motivación para que cursaste biología?

E4: Bueno, pues yo nascí en un pueblo al lado de Bogotá que es la capital de Colombia que se llama Facatativá, allí viví toda mi infancia, logo me pase a otro pueblo cercano un poco más a Bogotá que se llama fosa. Cuánto pertenencia racial como tal Pues, digamos en lo que uno conoce en el contexto colombiano es como si eres pues afro o si eres indígena O si eres De pronto campesino y pues no sé catalogaría lo mío en ninguno de esos y no básicamente pues una más pero pues yo diría que mi familia si tiene mucha ascendencia de lo que viene a ser indígena y pues campesina que es básicamente. Y en qué año comencé a cursar la licenciatura? en el 2014 y se tendría planeado que terminara ya casi en estos tiempito depende las dinámicas de la universidad. Mi motivación me gusta mucho siempre me ha gustado enseñar ya cuando estaba pequeña saliendo de 11 tuve la experiencia dictando clase por voluntariado y me gustó mucho y de ahí me quedó como la espina de querer seguir estudiando algo que tuviera que ver con el proceso de enseñar la posibilidad de hacerlo y facilitar cosas para otras personas y aportar un poquito y la biología pues sí siempre sí muy capaz siempre me ha gustado los animales la naturaleza que ver cómo funcionan las cosas el porqué de las cosas y pues fue como la mezcla perfecta y por eso decidí estudiar.

DENISE: Chévere! y acerca de la relación racial en Colombia. Usted cree que hay racismo en Colombia? Y se cree que hableme un ejemplo de racismo en la educación?

E4: Pues de que ay sí mucho de que sea coherente no! Colombia es un país muy diverso e incluso en cuanto a la cantidad de personas Y culturas que en ella se encuentran y se me hace una cosa muy ridícula que exista pero sí! y en cuanto a la educación muchas veces se ve esa discriminación digamos en las universidades por parte de los profesores hacia los alumnos o en los Colegios de los profes hacia los niños también en un contexto general sí se ve muy marcada o fuera de ellos y que aún más pero pues la gracia Cómo seguir combatiendo esa cosa y educar para que no se dé!

DENISE: y usted cree que hay alguna relación de esto racismo en Colombia con las ciencias naturales? como si las ciencias naturales hizo una formación en la sociedad colombiana para que haya este racismo? como tú ves esta relación entre ciencias y racismo?

E4: Pues en esencia Yo creo que la ciencia no es que alimente el ejercicio del ser racista contra alguien no, pero pues digamos que históricamente si, se ha venido digamos que... fomentando que antes la oportunidad era más de los blancos que los negros o que quienes hacían Investiga antes y eran blancos, hombres! Aclarando porque también hay discriminación hacia la parte femenina y aún existe entre esas, pues entre las cuestiones de que los blancos hombres y los negros no y las mujeres tampoco! pero que como tal la ciencia, la ciencia exacta de biología u otra ciencia fomente eso? No! pienso que más el ser humano que practica la ciencia en base a sus concepciones culturales y pues de hecho de Educación desde casa es que han venido alimentando este tipo de comportamientos pero la ciencia como tal no. pienso que la ciencia es eso la ciencia y te da el material que estudia si ya Quién es y de cómo aplicarla interpretarlo y así que parte llevarlo es el mismo investigador y la misma persona que hace como parte de ese mundo científico Sí pero , pues es eso, la ciencia como tal no!

DENISE: y ahora a cerca de tu universidad! Usted cree que en su universidad tuviera oportunidad de hacer debates acerca de la raza como en general o tuvo alguna materia específica para hacer estas discusiones?

E4: No! Pues siento de hecho que eso es uno de los fuertes que tiene la universidad distrital aquí y es que es muy abierta a todos los campos y que en todas las materias y en todos los temas le toca diversidad de conceptos y temas también que tienen que ver con eso no?! con el respeto hacia el otro hacia la cultura de los otros hacia a la raza del otro que no porque pues tenga su color de piel una creencia una religión diferente a la otra no puedas convivir con y siento que la universal es muy abierta hacia ese tipo de cosas y de perspectivas y abre espacios hacia las personas que pertenecen a grupos diferentes de que expongan sus creencias su cultura y que alimentan a sí mismas las otras personas con eso y nos permitan pues crecer a todos en diferentes Campos que a la larga y nos genera un conocimiento que puede ser muy funcional en x contexto en el que lleguemos a desarrollar

DENISE: Entonces como si la universidad fuera en una abordaje más multicultural?

E4: Si es más multicultural y de hecho es un espacio mucho más facilitado para eso de pronto en la educación digamos de colegio algo así se trata pero que también hay como colegios muy Cómo se llamaría eso? muy limitantes! Porque aquí se ve que hay colegios digamos que son cristianos hay Colegios que son católicos hay colegios militares hay colegios que son públicos en general y pues cada uno de ellos tiene como así unos ideales y unos temas tabú y unos temas que no se pueden tratar que aún es muy retrógrado pero se ve y que a veces imposibilita como ese ese conocimiento de lo que es extraño y de lo que no es generalmente

no es común pero que al igual está bien y que al igual alimenta. En cambio la universidad si hace ser un espacio como más maduro de gente más pensante y más abierta, pues se facilitan esos procesos de intercambio cultural que resultan ser muy satisfactorio para que en realidad los escucha! Y pues Quienes no pues no es tampoco una obligación y pues simplemente tomar esa decisión que no que a la larga resultan inmersos en la universidad tu interactúa con todas las personas en trabajos en algo así y tarde o temprano te llegas a encontrar con esa persona que no tiene tu mismo pensamiento tú misma cultura y terminas empapando de ellas sin haberlo planeado antes

DENISE: Si, listo! Entonces con esta abordaje más multicultural usted he tenido alguna materia o alguna cosa acerca de las diferentes cosmovisiones de los pueblos que hay acá en Colombia?

E4: Si, de hecho pues no era que fuera como un tema central de la materia, pero pues la profesora que abordaba esa materia es una persona que pues tiene un pensamiento más social de todo lo que tiene que ver con el ejercicio docente más que todo y está muy de acuerdo con el hecho de salvaguardar los conocimientos ancestrales las diferentes culturas y ver la etnobotánica, la etnobiología como un campo que se debería Pues cómo fomentar más y la base de ese campo es eso! de mirar las culturas las creencias y las diferentes riquezas que cada uno de ellos puede a nosotros abordar nos y darnos en cuanto a nuestra ciencia y eso es algo en lo que dio espacio para qué pues uno precisamente ejercitara más ese ejercicio a alargar la redundancia de conocer de otras culturas y de otros temas de otras personas que no son como del mismo visión que uno!

DENISE: Entonces fue en una materia? Usted se recuerda como se llama la materia?

E4: sí se llamava salud...bien no recuerdo, pero recuerdo que la profesora se llama Margarita! Eso si lo recuerdo pues esta mujer es muy....

DENISE: Pero fue en inicio del curso? Y es obligatoria?

E4: No fue como en la mitad! Y es obligatoria! y de hecho pues en varias materias que se ven muchos de los profesores pues debido a la carrera también porque biología te invita como a salir a campo a conocer otras culturas pues debió la carrera también ellos han tenido la oportunidad de sumergirse en este mundo de culturas diferentes y pues hacer resaltante que el hecho de que son importantes y de qué si aporta! entonces en cada material igual de independientemente de que sea o no el fin de enseñar esa multiculturalidad se habla de esa multiculturalidad y se refuerza el hecho de que es importante el respeto hacia cualquier forma de pensar!

DENISE: Y ahora cerca de la relaciones raciales y la enseñanza de la ciencias... Que crees que debe enseñar la enseñanza de las ciencias?

E4: pienso que desde el principio fundamental de la ciencia y en especial la biología como tal es eso! Aprender a respetar lo vivo la naturaleza y dentro de esa misma naturaleza estamos los humanos y las diferentes formas de pensar que cada uno tiene y siento que es fundamental el ejercicio Eso de hacer reflexión a salvaguardar y a preservar las diferentes culturas las diferentes formas de ver y más hacia la ética también del científico que se creará un futuro de eso de partir desde lo cultural para poder llegar a esa funcionalidad de las plantas de los animales en las diferentes culturas y más que a la larga y alimenta mucho tu trabajo como biólogo como licenciado en biólogo y te abre un aspecto mucho más amplio a cualquier campo de investigación que tú quisieras tener con tus animales plantas etc.

DENISE: Bueno, listo! Y tu crees que la enseñanza de la ciencias debe ser distinto en las diferentes regiones culturales de Colombia? como en los diferentes lugares como en Pacífico, Caribe?

E4: No, o sea diferente en esencia no pero pienso que sigamos en cada digamos parte de Colombia en cada región de Colombia y en cada en cada digamos hábitat de Colombia se encuentran diferentes aspectos de esa misma naturaleza que uno estudia no?! Entones pienso que echar mano de las diferencias que hay en cada región Sí y uno no encuentra los mismos organismos en todos lados y digamos lo puede enfocar más es algo que es importante en cada una de estas regiones pero como tal que por ser de diferente región se tenga que crear un sistema enseñanza de la biología diferente, no! De hecho se me hace algo absurdo! Si aprovechando lo que tienes pero no que por ese hecho sea algo diferente que en cada lado se tenga que dictar con una visión diferente no! No se me hace que eso tenga que ser así!

DENISE: Bueno y, cuales los elementos que debe contener una enseñanza de ciencias que sea antirracista? O sea, que no traiga abordaje racistas?

E4: Pues yo pienso que simplemente el hecho de enseñarla como es no O sea de cuando aquí alguien dijo que la ciencia debería o no tener ese ese componente anti racial o racial no es la ciencia es la ciencia y es lo que es! Y la dinámica de los individuos digamos en este caso es de mi campo que es la biología no discrimina si el que la estudias de tal cultura o no pienso que simplemente con el hecho ir enfocados en lo que uno va a la investigación a la que uno va y del amor de enseñar lo que uno ve en las dinámicas de la misma naturaleza ya la hace una ciencia antirracista! Que como dije antes quién la maneje sea quien ponga uno de esos elementos es por ya una cuestión de creencia y pensamiento y visión propia pero que como tal

la ciencia lleve a eso no! se me hace que más intervención de quién La dicta que de la misma pues del mismo campo que se estudia.

DENISE: Entonces como usted abordaría una clase con temas de eugenesia o de las teorías de evolución como Lamarckismo y darwinismo a sus niños?

E4: Pues como la teoría es no? Pues viendo y se aportando como lo que te tiene escrito lo que se tiene teóricamente establecido y demás ya Si salen dudas o no pues Con todo el respeto que se puede llegar a digamos a abordar ese tema y teniendo en cuenta todas los puntos de vista! no hay ningún punto de vista malo pues todos tienen un fundamento que lo ejecutó y que llevó a que estuviera tan planteada en la persona. Entonces digamos de la eugenesia, para uno era una cosa válida para otros no unos tienen sus contras y sus pros los otros también y los dos son válidos no puedes ir en contra tampoco del pensamiento de las otras personas Claro está que tú como maestro y Qué es un papel fundamental en el que tú haces que tus alumnos reflexiones y demás dejarás Esa punto de vista que tú también tienes en cuanto a la aplicación de X o y cosas en ellos pero que sea una cosa también obligada no! no se me hace a mí que genera ese cambio que tú quieres mientras que sí con argumentos como guía permitiendo les ver a ellos Qué es lo que está pasando en el caso de que si se aplique no se aplique pues es más como el método que tú tienes que usar para enseñar más no obligando que cambien cierta Concepción uno que tiene del tema. O sea tu punto de vista no tiene por qué influir en el de ellos vagamente sino con argumentos enseñándoles pruebas ya de ahí que ellos tomen o no la decisión de seguirlo teniendo todo lo toda la verdad sobre la mesa digámoslo así sustentada no!? Porque una cosa es que tú les digas algo suelto y otra con evidencia que cómo se tendría que hacer.

DENISE: listo, terminamos! Muchas gracias!

APÉNDICE B

Currículo de licenciatura em biologia Universidade Distrital

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE
CALDAS FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
PLAN DE ESTUDIOS LICENCIATURA EN
BIOLOGÍA**

Periodo de Formación	Código	Nombre	Numero Créditos	Clasificación	Total créditos
I	4	Cátedra Francisco José de Caldas	1	Obligatorio Complementario	15
	5003	Álgebra y Trigonometría	2	Obligatorio Básico	
	5004	Biología General	3	Obligatorio Básico	
	5005	Educación, Cultura y Sociedad	2	Obligatorio Básico	
	5006	Geología	2	Obligatorio Básico	
	5007	Psicología General	2	Obligatorio Básico	
	5008	Química General	3	Obligatorio Básico	
I	5009	Invertebrados	2	Obligatorio Básico	14
	5011	Química Orgánica	3	Obligatorio Básico	
	5012	Cálculo	2	Obligatorio Básico	
	5013	Práctica Profesional I	2	Obligatorio Básico	
	5014	Psicología del Aprendizaje	2	Obligatorio Básico	
	5015	Plantas no Vasculares	3	Obligatorio Básico	
I	Segunda lengua I		2	Obligatorio Complementario	18
	9901	Segunda lengua I - Inglés		Obligatorio Complementario	
	9904	Segunda lengua I - Francés		Obligatorio Complementario	
	9907	Segunda lengua I - Alemán		Obligatorio Complementario	
	9910	Segunda lengua I - Italiano		Obligatorio Complementario	
	9913	Segunda lengua I - Portugués		Obligatorio Complementario	
	9916	Segunda lengua I - Mandarín		Obligatorio Complementario	
	5016	Artrópodos	2	Obligatorio Básico	
	5017	Plantas Vasculares	3	Obligatorio Básico	
	5019	Bioquímica	3	Obligatorio Básico	
	5020	Biofísica I	3	Obligatorio Básico	
	5021	Sistemas Educativos Comparados	2	Obligatorio Básico	
	5043	Histología	3	Obligatorio Básico	
		Segunda lengua II			
9902		Segunda lengua II - Inglés	Obligatorio Complementario		

I V	9905	Segunda lengua II - Francés	2	Obligatorio Complementario	1 8
	9908	Segunda lengua II - Alemán		Obligatorio Complementario	
	9911	Segunda lengua II - Italiano		Obligatorio Complementario	
	9914	Segunda lengua II- Portugués		Obligatorio Complementario	
	9917	Segunda lengua II - Mandarín		Obligatorio Complementario	
	5024	Sistemática Animal	3	Obligatorio Básico	
	5027	Práctica Profesional II	2	Obligatorio Básico	
	5052	Vertebrados	2	Obligatorio Básico	
	5053	Sistemática Vegetal	3	Obligatorio Básico	
	5054	Biofísica II	2	Obligatorio Básico	
	5055	Bioestadística	2	Obligatorio Básico	
	5058	Legislación Educativa Colombiana	2	Obligatorio Básico	
V	Segunda lengua III		2	Obligatorio Complementario	1 8
	9903	Segunda lengua III - Inglés		Obligatorio Complementario	
	9906	Segunda lengua III - Francés		Obligatorio Complementario	
	9909	Segunda lengua III - Alemán		Obligatorio Complementario	
	9912	Segunda lengua III - Italiano		Obligatorio Complementario	
	9915	Segunda lengua III- Portugués		Obligatorio Complementario	
	9918	Segunda lengua III - Mandarín		Obligatorio Complementario	
	5030	Fisiología Vegetal	3	Obligatorio Básico	
	5031	Genética	3	Obligatorio Básico	
	5032	Ecología	3	Obligatorio Básico	
	5033	Epistemología de la Biología	2	Obligatorio Básico	
	5034	Didáctica de la Biología	2	Obligatorio Básico	
5059	Fisiología Animal	3	Obligatorio Básico		
V I	Electiva Intrínseca I		2	Electivo Intrínseco	1 6
	Electiva Extrínseca I		2	Electivo Extrínseco	
	5035	Microbiología	3	Obligatorio Básico	
	5037	Educación Ambiental	3	Obligatorio Básico	
	5038	Embriología	2	Obligatorio Básico	
	5060	Genética Molecular	2	Obligatorio Básico	
	5061	Aula Experimental y Recursos Educativos	2	Obligatorio Básico	
V I I	Electiva Intrínseca II		2	Electivo Intrínseco	1 6
	Electiva Extrínseca II		2	Electivo Extrínseco	
	4206	Cátedra de Contexto	1	Obligatorio Complementario	
	4235	Necesidades Educativas Especiales (NEES)	2	Obligatorio Complementario	
	5040	Seminario de Evolución	2	Obligatorio Básico	
	5041	Biotecnología	3	Obligatorio Básico	
	5042	Práctica Profesional III	4	Obligatorio Básico	
	Electiva Intrínseca III		2	Electivo Intrínseco	

V I I I	Electiva Extrínseca II		2	Electivo Extrínseco	1 5
	12	Cátedra Democracia y Ciudadanía	1	Obligatorio Complementario	
	5045	Seminario de Salud	3	Obligatorio Básico	
	5047	Práctica Profesional IV	4	Obligatorio Básico	
	5062	Metodología de la Investigación	3	Obligatorio Básico	
I X	Electiva Intrínseca IV		2	Electivo Intrínseco	1 4
	Electiva Intrínseca V		3	Electivo Intrínseco	
	Electiva Intrínseca VI		1	Electivo Intrínseco	
	Electiva Extrínseca IV		2	Electivo Extrínseco	
	4288	Educación en Tecnología	2	Obligatorio Complementario	
	5049	Trabajo de Grado I	4	Obligatorio Básico	
X	Electiva Intrínseca VII		3	Electivo Intrínseco	1 8
	Electiva Intrínseca VIII		3	Electivo Intrínseco	
	Electiva Intrínseca IX		2	Electivo Intrínseco	
	5051	Trabajo de Grado II	1 0	Obligatorio Básico	

APÊNDICE C

Modelo de termo de consentimento enviado as estudantes entrevistadas.



TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO- TCLE

BASADO EN LAS DIRECTRICES CONTENIDAS EN LA RESOLUCIÓN CNS Nº466 / 2012, MS (BRASIL)

Estimado (a) Señor (a)

Esta investigación es sobre **Las concepciones raciales de los estudiantes de licenciatura en biología en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas** y está siendo desarrollada por Denise Gonçalves da Cruz, del Curso de Maestría por el Programa de Post Graduación en Educación en la Universidad Federal de São Carlos, la orientación de la Profa. Dr^a. Ana Cristina Juvenal de la Cruz. Esta investigación está vinculada al proyecto "**Conocimiento, investigación e innovaciones curriculares en la formación de profesores para la diversidad étnico-racial en la enseñanza superior: cuestionamientos y contribuciones de las matrices étnico-raciales y culturales, de saberes africanos y afrodescendientes**" bajo la coordinación de la Profesora Dr^a. Tatiane Cosentino Rodrigues, vinculado al Programa de Desarrollo Académico Abdias Nascimento subvencionado por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) en Brasil.

El Programa de Desarrollo Académico Abdias Nascimento en la modalidad de movilidad académica pretende financiar proyectos transnacionales de investigación permitiendo a estudiantes autodeclarados negros, indígenas, personas con discapacidad o superdotadas la posibilidad de realizar etapa de investigación en instituciones extranjeras, entre ellas la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, en la que establecemos una alianza para el desarrollo del proyecto con la profesora Dr^a. Adela Molina de Andrade actualmente vinculada al Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación.

Los objetivos del estudio son realizar análisis sobre las concepciones raciales que los estudiantes de licenciatura en biología de la Universidad Francisco José de Caldas en Bogotá poseen y pretenden enseñar como futuros profesores. A través de ese análisis se pretende comprender cómo se forma este futuro profesor de ciencias en lo que se refiere a las cuestiones raciales en Colombia y contribuir a la elaboración de cursos, formaciones y materiales pedagógicos que los preparen para el ejercicio de la docencia futura con una visión de ciencias antirracista.

Solicitamos su colaboración con la respuesta a este cuestionario, así como su autorización para presentar los resultados de este estudio en eventos del área de educación y publicar en una revista científica nacional o internacional. Con ocasión de la publicación de los resultados, su nombre será mantenido en secreto absoluto.

Aclaremos que su participación (en el estudio es voluntaria y, por lo tanto, usted no está obligado a proporcionar la información y / o colaborar con las actividades solicitadas por el investigador (a). el estudio, o resolver en cualquier momento desistir del mismo, no sufrirá ningún daño, ni habrá modificación en la asistencia que viene recibiendo en la Institución (si es el caso). Los investigadores estarán a su disposición para cualquier aclaración que considere necesaria en cualquier etapa de la investigación.

Firma del investigador (a) responsable
Denise Gonçalves da Cruz

Considerando que he sido informado de los objetivos y la relevancia del estudio propuesto, de cómo será mi participación, de los procedimientos y riesgos derivados de este estudio, declaro mi consentimiento en participar de la investigación, así como estoy de acuerdo en que los datos obtenidos en la investigación sean utilizados con fines científicos (difusión en eventos y publicaciones). Soy consciente de que recibiré una vía de este documento.

Bogotá, ____ de _____ de 2018

Firma del participante o responsable legal

Contacto con el Investigador (a) Responsable: denise.mafalda@gmail.com

Si necesita más información sobre el presente estudio, por favor llame al (a) investigador (a) Denise Gonçalves da Cruz Teléfono: 3219600123