



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense
20 a 24 de Outubro de 2019
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5262 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no Ensino Superior: a experiência de uma universidade Colombiana
Denise Gonçalves da Cruz - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
Ana Cristina Juvenal da Cruz - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no Ensino Superior: a experiência de uma universidade Colombiana

RESUMO

Este texto apresenta dados de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi 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 um projeto transnacional de pesquisa vinculado ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, subvencionado pela CAPES. 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 diferentes contextos.

Palavras-chave: relações étnico-raciais, Colômbia, ensino superior, ensino de biologia, pensamento Decolonial.

Considerações Iniciais

O ensino de ciências biológicas apresenta em sua formação aproximações com teorias e interpretações sobre relações raciais. Caracterizados por vinculações geográficas e teóricas este campo é marcado por concepções restritas. Há um acúmulo de discussões sobre a necessidade de maior contextualização histórica dos conteúdos apresentados nos cursos de formação de professores. Tal debate é especialmente importante no que toca aos saberes trazidos pelos africanos que foram escravizados ou pelas populações indígenas, e todos os conhecimentos, tecnologias e práticas que permitiram e permitem a esses povos sobreviverem, são desconsiderados e/ou negados à sociedade quando não apropriados sem que seja citado a fonte. Há, portanto um desconhecimento mais específico de conhecimentos de bases africanas, árabes, chinesas, entre outras, que fundamentaram a ciência ocidental, que ao serem pouco difundidos, estabelecem relações de poder entre os saberes, o que reflete a própria relação de poder do processo de colonização (SILVA, 2003).

Desse modo, questionamo-nos sobre as possibilidades de interlocução entre conhecimentos apresentados em cursos de formação de professores de ciências biológicas e suas interlocuções com diferentes culturas e diferentes povos, no sentido de valorizá-los e compreender a diversidade de saberes e conhecimentos. As questões acerca das possibilidades que um (a) professor (a) de ciências, durante sua formação acadêmica refletir sobre as relações raciais; os modos pelos quais os cursos de licenciaturas em Ciências Biológicas contribuem ou não para modificar a desigualdade das relações étnico-raciais nas sociedades.

Nessa perspectiva, o projeto em tela vinculado ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento da Capes elaborado e desenvolvido por uma equipe de professoras e professores do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) objetiva analisar se e de que maneira as instituições de ensino de países como Estados Unidos, França e Colômbia, desenvolvem propostas de inserção da diversidade étnico-racial nos aspectos administrativos e curriculares dos cursos de formação de professores. Dessa maneira, o projeto foi submetido ao programa no item de mobilidade acadêmica, que incentiva o desenvolvimento de projetos transnacionais de pesquisa visando a mobilidade acadêmica de estudantes autodeclarados negros, indígenas, pessoas com deficiência ou com superdotação para a realização de estágio de pesquisa em instituições estrangeiras.

Diante do exposto, estabeleceu-se a parceria com a Universidad Distrital Francisco José de Caldas em Bogotá na Colômbia, local em que se realizou a pesquisa de mestrado vinculado ao projeto descrito e se objetivou identificar os aspectos que embasam o debate racial no curso de Licenciatura em Biologia, observando se e por quais aspectos, a Universidade desenvolve em seu quadro curricular de formação os conteúdos referentes à diversidade étnico-racial e, se em consequência, tais inclusões modificaram a formação ofertada.

Configuração racial no contexto colombiano

A historiografia da Colômbia, assim com parte dos países da América Latina, foi construída por meio das narrativas estabelecidas pelos criollos^[1] que se colocavam como pensadores e condutores da historiografia da nação e que 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 um discurso unívoco, mas onde foram alocados os povos indígenas e africanos? A Colômbia durante todo o período colonial recebeu milhares de africanos e africanas para o trabalho forçado nas plantações de cana e mineração do ouro, que se concentravam nas regiões litorâneas do Pacífico e do Caribe. Tal modelo de ocupação conferiu ao país o lugar de segundo com maior população negra na América Latina, apenas atrás do Brasil (CRISTIANO RODRIGUES, 2014).

Entretanto, por mais que todo esse contingente tenha participado ativamente da história colombiana, há muitos fatores que fomentaram o apagamento histórico desses grupos, dentre eles as narrativas ideológicas de inferiorização das raças, que segundo Zilá Bernd (1994) permeava o campo das ciências humanas na Europa por volta do século XVI. Tal contexto foi impulsionado e construído por uma teoria aplicada como discurso biológico que somado à argumentos morais e religiosos serviram para justificar a colonização, exploração e escravização. Dessa maneira, por serem construídos como inferiores, estes povos foram excluídos da construção histórica oficial da América Latina, sendo lembrados apenas como povos dominados. Um outro fator, e 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 esta que Dussel (1994) nomeia de “*encobrimento do outro*”. 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, indígena e todo aquele que não se encaixa nos fundamentos civilizadores^[2].

Essas narrativas moldaram a formação social dos países latinos e as vidas dessas pessoas de tal maneira que na Colômbia, a ideia de “raças inferiores” engendrou uma geografia racializada, visto que se acreditava em uma superioridade dos brancos que viviam na região central do país e na inferioridade de negros e indígenas que viviam no Pacífico e Caribe (MUNERA, 2005).

Diante desse projeto de nação colombiano atravessado e constituído pela geografia racializada, em que os brancos e brancos-mestiços se concentravam nos Andes e os negros e indígenas nas regiões periféricas do país sob o discurso de que estes não se adaptariam ao clima dos Andes devido às suas características genéticas, gerou um tipo específico de racismo. Márcio André de Oliveira dos Santos (2012) em sua tese de doutorado chama essa especificidade de cunho racial de “confinamento racial”. Para este autor, o fato de o último censo apontar que 93% da

população afrocolombiana ocupam as regiões da Costa Pacífica e Caribenha, advém dessa conformação, e o fato de serem regiões esquecidas historicamente contribui para a imensa desigualdade social e econômica que persiste nessas regiões.

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

Esses fatores populacionais geograficamente racializadas ou em “confinamento geográfico” como dito anteriormente, somados aos aspectos culturais produziram na Colômbia impactos na população e no modelo organizativo do movimento negro local, que por sua vez, foi influenciado por movimentos indígenas que buscavam reconhecimento e direitos aos seus territórios.

Segundo Eduardo Restrepo (2013) essa luta por um direito de cunho “étnico” como demanda do movimento negro colombiano começou a se desenvolver fortemente durante a década de 1990 à medida que a ideia de nação colombiana se modificava no imaginário teórico e político de uma nação única do ponto de vista cultural para uma Colômbia pluriétnica e multicultural. Esse movimento levou a debates sobre a substituição do imaginário colombiano de uma sociedade com uma única raça, língua e religião, ou seja, o modelo clássico do Estado-Nação, que se buscava através da constituição de 1886.

Dentro desse cenário, em meados dos anos de 1980 esse imaginário de afro-colombianos como grupo étnico adquire espaço quando alguns camponeses negros do Pacífico Norte organizados em luta na defesa dos recursos naturais que estavam sendo destruídos por empresas madeireiras, se utilizaram do discurso de etnização. Naquele momento o uso estratégico dessa noção de identidade de camponeses negros mobilizou a força organizativa do grupo na reivindicação do território. Após anos de organização, esses camponeses negros receberam o reconhecimento de suas lutas sob o argumento jurídico e antropológico de que eles tinham práticas ancestrais e diaspóricas 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 ocupavam no Pacífico. Por meio de alianças políticas especialmente com o setor indígena, o movimento negro conseguiu inserir no texto constitucional a garantia do direito territorial dos afro-colombianos no Pacífico (RODRIGUES, 2014). Posteriormente, em 1993, firmou-se a sanção da lei 70, reconhecida como “lei das comunidades negras”, que diz em seu artigo 1º:

La presente ley tiene por objeto reconocer 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 producción, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con los dispuestos en los artículos siguientes. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, 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 sociedad colombiana (COLÔMBIA, 1993, P.1).

Esta lei é considerada um marco histórico, pois, o reconhecimento dos afro-colombianos como populações étnicas na legislação, tornou suas pautas objetos de políticas públicas, além de ter possibilitado o crescimento dos estudos investigativos sobre as especificidades enquanto grupos étnicos (ROJAS 2008).

Nessa perspectiva, Rodrigues (2014) reitera que no decorrer dos anos de 1990, vários decretos foram sancionados a fim de corrigir no texto da Lei 70 pontos considerados como equívocos que dificultavam 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” (MEN, 2017, p.13).

Rojas (2008) argumenta que esta 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. Portanto, 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.

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 algumas regiões do Caribe colombiano, por exemplo, não foram contemplados. Devido à grande miscigenação, a tríade “identidade, território e comunidade” imposta por este modelo não lhes cabia, gerando a invisibilização de questões ligadas à escravização e do racismo para as categorias que ficaram de fora dessa etnização.

Esse quadro reflete a educação na contemporaneidade colombiana, dado que apesar da institucionalização da CEA, ainda não houve efetivamente a sua implementação nas escolas e colégios colombianos, que para Maria Isabel Mena García (2011), representa o resultado de um racismo que estrutura a sociedade colombiana, pois a ideia de uma sociedade *color-blind* ainda permeia as instituições escolares, que em sua maioria trabalham as questões raciais dentro dos temas étnicos ou interculturais o que leva a um esvaziamento efetivo do debate sobre racismo e implementação da CEA.

Assim, podemos concluir que o racismo estrutura-se no campo da educação na Colômbia, refletindo a formação social de um país que visualiza o negro somente em narrativas étnicas e culturais, invisibilizadas, mas que concretizam 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 sua vez, dificulta a implementação da CEA como uma proposta transversal para toda a Colômbia.

A colonialidade no ensino superior e a inserção da temática racial

É de fundamental importância analisar a inserção da temática racial nos currículos do ensino superior de cursos de formação para licenciaturas, e perguntarmos-nos sobre a formação ofertada quais os interesses subjacentes à formação e a quem atende, Edgardo Lander (2000) aponta a necessidade de questionarmos sobre o conhecimento, para quem serve e qual o sentido desses conhecimentos para o futuro.

Diante dessas problemáticas o campo de estudos decoloniais se apoiam em um conjunto de conceitos, categorias e paradigmas de análise. Autores aproximados a esta perspectiva 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 em que se impõem um conjunto de conhecimentos de cunho eurocêntricos em detrimento dos conhecimentos de outras regiões. A lógica de funcionamento e circulação desses saberes se impõem de forma massificada e monocultural.

Deste 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” (COLOMBIA, 2016, p.80). Para autores como Castro-Gomes (2007) e François Lyotard (1991) este tipo de afirmação está ainda muito vinculadas aos modos de organização de conhecimentos gestados na modernidade. Essas narrativas são em geral mobilizadas junto a ideias sobre a funcionalidade da universidade destinada a produzir conhecimentos para o progresso e impulsionamento do saber técnico-científico e moral da nação.

Para Castro- Gomes (2007), esse imaginário sobre as universidades e a produção científica favorece a ideia de hierarquização do conhecimento e

de sua função social como um lugar privilegiado de produção de conhecimento, já que neste contexto a universidade seria a instituição que determina quais serão os conhecimentos legitimados

Nesse sentido, desde o final dos anos de 1990, 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 o coloca 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 (LUCIANA BALLESTRIN, 2013).

É importante pontuar que essas teorias representaram muito fortemente uma crítica à produção acadêmica da universidade, entretanto é também essencial recordar que antes mesmo da consolidação acadêmica das teorias decoloniais, os diversos movimentos negros latino-americanos já disputavam o campo da educação, da epistemologia e o espaço acadêmico. Portanto, a luta por inserção de negros e indígenas também está presente no contexto colombiano, pois, antes mesmo da Constituição de 1991 em que o Estado colombiano reconheceu as etnias e a multiculturalidade existente no país, o movimento negro colombiano já reivindicava espaço no campo da educação.

Ações afirmativas e o contexto colombiano

No que se refere às lutas por acesso da população negra à universidade, o decreto 1627 de 1996, assegura a reserva de uma porcentagem mínima de vagas para estudantes de Comunidades Negras nas universidades públicas, entretanto, não há nenhuma menção específica sobre programas de permanência, ou adequação curricular no que tange à formação desses estudantes e a etnoeducação. Além disso, a Lei 30, que regula o ensino superior no país, concedeu total autonomia às universidades no que concerne à elaboração do currículo, a formação e composição do quadro de professores. O que levou à dependência e responsabilidade das universidades para a inserção de temas raciais. A inserção das universidades na lógica neoliberal inseriu o debate sobre sua função junto à prioridade de atender a questões de excelência, competitividade e *rankings* internacionais deixando de lado questões ligadas à diversidade (COLÔMBIA, 1992).

A Universidad Distrital Francisco José de Caldas, na qual se extraíram os dados aqui apresentados, para se adequar ao decreto 1627, desde 2011 com o acordo 018 – posteriormente modificado pelo acordo 033 de 2014 – a Universidad Distrital possui reserva de vagas[3] para Comunidades Negras e indígenas e vítimas do *desplazamiento*[4] forçado. Para acessá-las as/os estudantes necessitam cumprir com as mesmas exigências de notas dos estudantes que ingressam pela concorrência regular na universidade, e a/o estudante só pode fazer uso do benefício uma única vez e deve se comprometer a retribuí-lo para 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. Há, portanto, falhas na execução da política, uma delas refere-se à falta de especificidade das realidades da população negra. As/oes estudantes negros quando ingressam recebem os mesmos benefícios e apoio destinados aos estudantes de baixa renda que acessaram por recorte de políticas econômicas. Esse modelo alcança poucos estudantes negros, o que reflete visualmente nos campus da universidade como pode ser observado na fala das estudantes:

[...] eu falava com alguns amigos, eu não sei o que acontece, não sei qual a razão, mas, você pode contar a população afro na U. 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).

Já sobre os conteúdos que incluam os conhecimentos africanos, afrocolombianos e indígenas, Salgado (2014) afirma que uma das limitações da política é não abarcar iniciativas curriculares que façam referência à África, a elementos afrocolombianos ou à diáspora africana em seus programas curriculares, o que faz com que esses temas sejam abordados apenas por iniciativas individuais de professores ou estudantes, como é retratado pelas estudantes:

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).

Consequentemente, essa invisibilização acadêmica e epistemológica leva à uma naturalização da falta de acesso à universidade, além de evitar um debate sério e comprometido acerca das estruturas racializadas na Colômbia. Portanto, é necessário considerar uma readequação do modelo de ações afirmativas adotado na Colômbia, na medida em que este não se desenvolveu de forma efetiva dado que parte considerável da população negra não o acessa de maneira integral. Cabe compreender ainda que a falta de diversidade nos espaços acadêmicos impede que a universidade adquira experiências diversas e permaneça reproduzindo as mesmas epistemologias hegemônicas.

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 a 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 nas instituições de ensino superior, posto que além do racismo, as mulheres enfrentam a estrutura patriarcal ainda presente na sociedade colombiana.

Por fim, segundo este autor, é crucial seguir confrontando pela ampliação das ações afirmativas e inserção de outras perspectivas, do pensamento negro e decolonial, aos espaços universitários colombianos.

Impactos na formação da/o professora/or de biologia

Corroborando com os estudos de Cardoso (2016) e Muzukami, Reali (2010) nos quais apontam que graduação é apenas uma das etapas da formação docente, apoiadas em Libâneo (2001) reiteram 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 da pessoa que exercerá a docência é crucial para saber quais concepções possuem sobre a docência, suas expectativas e familiaridade com os temas abordados entre outros aspectos.

Entretanto, quando falamos da formação do professor de biologia, a maioria das investigações produzidas na Colômbia são voltadas para o campo da constituição das didáticas escolares, voltados aos conteúdos disciplinares da biologia que geralmente partem do pressuposto de que um bom professor de ciências é quem possui domínio do conteúdo (USSA *Et al.*, 2009).

Porlán (1998) e Molina *et al.* (2004), entre outros/as apontam em seus trabalhos que as concepções de alunos e professores sobre ensino de ciências são fundamentais. Segundo esse conjunto de estudos existe uma relação direta entre as concepções dos professores e suas propostas de ensino, ou seja, os modos de ensino são impactados pela apreensão dos professores sobre os conteúdos. Esses estudos apontam ainda a importância da filosofia e da história nos conhecimentos científicos que fazem parte da matriz curricular da licenciatura em biologia.

Um dos procedimentos metodológicos empregados na pesquisa foram entrevistas que buscaram compreender, entre outros aspectos, os elementos de mobilização da identificação étnico-racial. Do grupo de estudantes entrevistados destacamos duas estudantes que se reconheceram como mestiças (E2, E3) e uma que E1 trouxe outro ponto de vista:

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 esta estudante, as categorias apresentadas no censo são identidades culturais que não a representa devido a “uma mistura profunda” que ocorreu em sua árvore genealógica ao longo das gerações, o que pode ser atribuído à uma noção de mestiçagem^[5]. No entanto, a estudante 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. Esses dados nos permitem deduzir o quão forte é a relação entre raça, etnia e cultura na Colômbia, em que supostamente somente é racializado quem é culturalmente etnicizado.

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

Para Peter Wade (2013) 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.

Posteriormente, seguindo os pressupostos de Porlán (1998), que afirma existir uma relação entre o que o professor(a) pensa sobre um determinado tema e sua prática, decidimos questionar as estudantes sobre suas possíveis aulas envolvendo a temática racial nos conteúdos de biologia:

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

Entrevistadora: 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. Ouvi 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.

[...] 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.

A estudante E2 aponta a dificuldade de abordar esses temas na Colômbia devido à forte influência do catolicismo, para tratar de temas como evolução nas escolas, mas aponta alguns outros fatos históricos que justificariam e a ajudariam a elucidar os temas. E considerando a religião como uma tradição fundante 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 e garantir a ideia de neutralidade das ciências.

A partir desses recortes podemos inferir que as observações sobre raça, etnia e cultura apresentada pelas estudantes, de certa maneira produzem impactos no que imaginam para sua prática docente, pois observa-se uma dificuldade de relacionar a temática racial aos conteúdos de ciências, que pode ser reflexo da falta de debate sobre categorias como raça e racismo, inclusive sobre o próprio papel dos conteúdos de evolução na história social do país.

Considerações finais

Ao longo deste texto apresentamos alguns aspectos sobre desenvolvimento de políticas de formação de professores na temática racial no ensino superior, com enfoque no contexto colombiano. O debate racial na Colômbia se desdobra conectado aos aspectos da cultura e território de tal maneira que tem gerado intensos debates no movimento negro colombiano. Isso tem permitido um movimento que permita que estes 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 dos demais países integrantes dessa pesquisa cujas histórias como espaços coloniais são atravessadas pelas especificidades de seus contextos raciais. Considerando o contexto e a conjuntura social da universidade, da inserção das/os estudantes colombianos foi possível observar que as discussões sobre raça racismo e colonialismo no ensino superior têm sido engendradas nos últimos dez anos principalmente por intelectuais decoloniais, em especial na Colômbia, visto que autores como Arthuro Escobar e Santiago Castro-Gómez são intelectuais dessa linha e colombianos (BALLESTRIN, 2013).

Essa analítica nos permite encontrar algumas inconsistências entre a proposta de educação multicultural presente na Colômbia e a realidade das políticas educacionais no que se refere aos grupos étnicos. Repensar o curso de licenciatura em biologia, querer rever o plano e matriz curricular para a construção de uma licenciatura que contemple os conhecimentos de matriz africana e que considerem o debate sobre a relação entre ciências e relações raciais a partir da articulação com grupos de estudos e coletivos negros que já estão no espaço da universidade reivindicando a inserção destes conhecimentos, isto é, a universidade precisa ouvir os grupos que a constituem para promover as mudanças necessárias para uma formação de base decolonial.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. Fondo de Cultura Económica: MÉXICO, 1993. 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&lng=pt> Acesso em: 20 de janeiro de 2018.
- BERND, Zilé. **Racismo e Anti-Racismo**. Moderna: São Paulo. 1994.
- 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.
- 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-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1620332>>. Acesso em: 30 de novembro de 2018.
- COLOMBIA. **Revisión de políticas nacionales de educación**. 2016. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf>. Acesso em: 09 de novembro de 2017.
- _____. **DECRETO 1627 DE 1996**. Disponível em: < <http://www.suin-juriscal.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
- 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.
- DUSSEL, Enrique. **1492 : El encubrimiento del otro : hacia el origen del mito de la modernidad**. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Plural Editores: La Paz, 1994.
- GARCIA, María 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.

LANDER, Edgardo. "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos". En: Santiago Castro-Gómez (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.2000.

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

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

MEN- Ministerio de Educación Nacional. serie lineamientos curriculares: Cátedra Estudios Afrocolombianos. Disponible em: < https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-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.

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.

MOLINA ANDRADE, Adela.; MOSQUERA SUAREZ, Carlos, J.; VOLPE, Graciela.R.U.; RÍOS, Lydi.M.; ARCILA, María, 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.

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

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

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. Disponible 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. Disponible em: <<http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4802/Rodrigues.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 de outubro de 2017.

RODRIGUES, Cristiano. Movimentos negros, políticas públicas e desigualdades raciais no Brasil e Colômbia. CLEA. **Debates Latinoamericanos**. Año 12, volumen 1/2014. Disponible 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 reinención y la emancipación social**. CLACSO: México, 2009. P. 60 - 157.

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. Disponible em: <https://www.academia.edu/4231383/POL%C3%8DTICAS_RACIAIS_COMPARADAS_MOVIMENTOS_NEGROS_E_ESTADO_NO_BRASIL_E_COL%C3%94MBIA_2006_>. Acesso em: 01 de outubro de 2017.

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

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. Disponible em: < <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635250008.pdf> >. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

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

[1] Criollo era como se denominava os descendentes de europeus nascidos na América (ANDERSON, 1993).

[2] Os fundamentos civilizadores instituídos pelas elites criollas, são baseados nos conceitos de colonialidade apresentados por Mignolo (2007) e que tem por objetivo impor uma nova subjetividade instituída pelas elites, também se relaciona com a ideia de hispanização que redimiu indígenas e negros em homens civilizados, brancos e mestiços como posto por Anderson (1993).

[3] Este 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* ambos também a cada 40 vagas disponíveis.

[4] A palavra deslocamento em espanhol refere-se à pessoa que foi o deslocada, isto é, foi obrigado a sair de seu território, abandonar sua residência e atividade econômica. E sua vida e integridade física encontram-se em situação de vulnerabilidade ou foi ameaçada pelo conflito armado, violência e violação dos Direitos Humanos. Em português seria algo próximo de desterritorialização/ desterritorializado. Entretanto, nesse texto foi decidido utilizar a palavra em espanhol, pois entendemos que esta é uma experiência que nenhuma palavra em português seria capaz de traduzir o que é o conflito armado, e a dor, sofrimento e sentimento de perda que existe em relação ao deslocamento e ao deslocado.

[5] 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 ideologia nacionalista da mestiçagem e da suposta democracia racial que até hoje é presente em muitos países da América Latina.